



**I Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas**

**L U S O C O N F**  
**2018**

# Livro de Atas

Editores:

Carla Araújo  
Carlos Teixeira  
Cecília Falcão  
Lídia Machado dos Santos  
Paula Odete Fernandes  
Vitor Gonçalves

## Ficha Técnica

---

### Título

**LUSOCONF2018**

**I Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas: livro de atas**

---

### Editores

|                                 |                                          |
|---------------------------------|------------------------------------------|
| <b>Carla Araújo</b>             | <b>Instituto Politécnico de Bragança</b> |
| <b>Carlos Teixeira</b>          | <b>Instituto Politécnico de Bragança</b> |
| <b>Cecília Falcão</b>           | <b>Instituto Politécnico de Bragança</b> |
| <b>Lídia Machado dos Santos</b> | <b>Instituto Politécnico de Bragança</b> |
| <b>Paula Odete Fernandes</b>    | <b>Instituto Politécnico de Bragança</b> |
| <b>Vitor Gonçalves</b>          | <b>Instituto Politécnico de Bragança</b> |

---

### Capa

**António Meireles e Vitor Gonçalves**

---

### Edição

**Instituto Politécnico de Bragança**  
**Campus de Santa Apolónia**  
**5300-253 Bragança**  
**Portugal**

**Data de edição: 2019**

**ISBN: 978-972-745-248-4**

**Handle: <http://hdl.handle.net/10198/18595>**

**URL: [www.lusoconf.ipb.pt](http://www.lusoconf.ipb.pt)**

**Email: [lusoconf@ipb.pt](mailto:lusoconf@ipb.pt)**

## Índice

|                                                                                         |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Comissão Científica.....</b>                                                         | <b>iii</b> |
| <b>Comissão Organizadora .....</b>                                                      | <b>v</b>   |
| <b>Programa Geral do LUSOCONF2018 (dia 1) .....</b>                                     | <b>vi</b>  |
| <b>Programa Geral do LUSOCONF2018 (dia 2) .....</b>                                     | <b>vii</b> |
| <b>Nota do Diretor da Escola .....</b>                                                  | <b>1</b>   |
| <b>Texto de Abertura do LUSOCONF .....</b>                                              | <b>2</b>   |
| <b>Organizadores, patrocinadores e colaboradores .....</b>                              | <b>2</b>   |
| <br>                                                                                    |            |
| <b>Conferências .....</b>                                                               | <b>4</b>   |
| A língua e o preconceito.....                                                           | 5          |
| O português na China: "uma língua à solta" .....                                        | 18         |
| A lusofonia e o mundo de ruturas.....                                                   | 31         |
| <br>                                                                                    |            |
| <b>Secção 1. Língua portuguesa .....</b>                                                | <b>36</b>  |
| A africada surda e a semivocalização da lateral: um estudo sociolinguístico.....        | 37         |
| Sincronia “dinâmica”: Mudanças em curso em áreas críticas do português europeu .....    | 50         |
| Regionalismos: palavras a não perder .....                                              | 63         |
| Variação no uso de porque em português: fatores linguísticos e sociais .....            | 71         |
| Sobre construções de coordenação num corpus escrito em português de Moçambique .....    | 83         |
| <br>                                                                                    |            |
| <b>Secção 2. Didática da língua e da literatura e educação no mundo lusófono .....</b>  | <b>98</b>  |
| Didactics of ser/estar in a Portuguese as a Foreign Language environment.....           | 99         |
| Inclusion of diversity in teaching Portuguese as a foreign language in Eswatini.....    | 111        |
| Histórias e ideias: aprendizagens significativas com a Literatura para a Infância ..... | 118        |
| Perceção da empatia etnocultural: implicações para a formação no ensino superior.....   | 128        |
| A avaliação das aprendizagens no pré-escolar: o portefólio .....                        | 138        |
| Avaliação das aprendizagens: conceções de futuros docentes em formação.....             | 148        |
| Formação contínua de professores em São Tomé e Príncipe: o papel da supervisão.....     | 158        |
| Os manuais escolares de ciências naturais de S. Tomé e Príncipe .....                   | 169        |
| Mestrado em Educação Ambiental em S. Tomé e Príncipe – uma análise reflexiva .....      | 179        |
| Educação ambiental e utilização da água pelas comunidades rurais em STP .....           | 187        |
| <br>                                                                                    |            |
| <b>Secção 3. Literatura, Artes e Humanidades .....</b>                                  | <b>199</b> |
| O hóspede impertinente: o tópico da menstruação na poesia de Gregório de Matos .....    | 200        |

|                                                                                                   |         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| Linguagem e mitologia da criação poética em Orides Fontela .....                                  | 205     |
| O mito de Narciso revisitado por José Régio e Jorge de Sena .....                                 | 214     |
| Carta de Sá-Carneiro a Pessoa: a inscrição do eu no discurso .....                                | 221     |
| A diáspora dos judeus sefarditas no espaço lusófono: memórias de Branca Dias .....                | 232     |
| O cão sem plumas de João Cabral de Melo Neto em sua dinâmica diante a multidisciplinaridade ..    | 241     |
| Literatura e cinema: irredutibilidade e desejo em Vergílio Ferreira.....                          | 249     |
| Representação etnográfica em Lavra de Ruy Duarte de Carvalho .....                                | 255     |
| Espelho partido: o Rio de Janeiro em busca de Paris.....                                          | 264     |
| A música popular: território de afirmação cultural .....                                          | 273     |
| Recursos civilizacionais no desenvolvimento das regiões: a flauta de tamborileiro .....           | 283     |
| Quem canta em português, encanta: a canção na aprendizagem da língua materna .....                | 291     |
| Notas sobre a história de Timor .....                                                             | 305     |
| A brief history of the teaching and learning of Portuguese in the kingdom of Eswatini .....       | 309     |
| Da integração social e académica dos alunos Erasmus em Bragança: estudo diacrónico.....           | 319     |
| <br><b>Secção 4. Cooperação e Desenvolvimento no mundo lusófono.....</b>                          | <br>325 |
| O potencial socioeconómico da literatura em contexto lusófono.....                                | 326     |
| Benefícios e impasses na internacionalização do português enquanto língua de negócios ....        | 334     |
| Os indicadores de performance social e de liderança como fatores de desenvolvimento .....         | 344     |
| Entre, quem é?, a predisposição da economia social para a economia circular .....                 | 356     |
| Competências dos profissionais de secretariado em Timor-Leste .....                               | 370     |
| Risco de incumprimento das empresas santomenses - análise da sua evolução .....                   | 383     |
| Planeamento financeiro e estratégico nas empresas santomenses.....                                | 398     |
| Modelos de avaliação de empresas: aplicação ao sector bancário de Cabo Verde .....                | 411     |
| Entrepreneurship within the young Cape Verde migrant population .....                             | 422     |
| Previsão de descontinuidade de cooperativas de crédito com base no perfil de risco e operações .  | 433     |
| O contributo do Instituto Politécnico de Bragança para a mão-de-obra qualificada .....            | 448     |
| Economic impact of international students: the case of Polytechnic Institute of Bragança ....     | 457     |
| Práticas da sociedade portuguesa e reabilitação sustentável do parque edificado residencial ..... | 464     |
| Evolution of tourism and entrepreneurship in Cape Verde in the XXI century .....                  | 475     |
| Experiência turística dos praticantes de percursos pedestres.....                                 | 485     |
| Flumen Durius: turismo de qualidade alicerçado no património cultural .....                       | 494     |
| <br>Posfácio .....                                                                                | <br>507 |



## Comissão Científica

|                                    |                                                             |
|------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| <b>Albert Wall</b>                 | (Universidade de Zurique – Suíça)                           |
| <b>Albino Bento</b>                | (Instituto Politécnico de Bragança – Portugal)              |
| <b>Alcina Maria Nunes</b>          | (Instituto Politécnico de Bragança – Portugal)              |
| <b>Alexandra Dias</b>              | (Instituto Politécnico de Bragança – Portugal)              |
| <b>Alexandra Soares Rodrigues</b>  | (Instituto Politécnico de Bragança – Portugal)              |
| <b>Amélia Polónia</b>              | (Universidade do Porto – Portugal)                          |
| <b>Ana Maria Brito</b>             | (Universidade do Porto – Portugal)                          |
| <b>Ana Maria Martinho</b>          | (Universidade Nova de Lisboa – Portugal)                    |
| <b>Ana Paula Monte</b>             | (Instituto Politécnico de Bragança – Portugal)              |
| <b>Ana Paula Tavares</b>           | (Universidade de Lisboa – Portugal)                         |
| <b>Ana Sofia Cardim</b>            | (Instituto Politécnico de Bragança – Portugal)              |
| <b>António Borges Fernandes</b>    | (Instituto Politécnico de Bragança – Portugal)              |
| <b>António Domingos Abreu</b>      | (Reserva Biosfera Ilha do Príncipe – São Tomé e Príncipe)   |
| <b>António Meireles</b>            | (Instituto Politécnico de Bragança – Portugal)              |
| <b>Artur Gonçalves</b>             | (Instituto Politécnico de Bragança – Portugal)              |
| <b>Augusto Soares da Silva</b>     | (Universidade Católica Portuguesa – Portugal)               |
| <b>Betina Lopes</b>                | (Universidade de Aveiro – Portugal)                         |
| <b>Bruno Sousa</b>                 | (Instituto Superior do Cávado e do Ave – Portugal)          |
| <b>Burghard Baltrusch</b>          | (Universidade de Vigo – Espanha)                            |
| <b>Carla Araújo</b>                | (Instituto Politécnico de Bragança – Portugal)              |
| <b>Carla Guerreiro</b>             | (Instituto Politécnico de Bragança – Portugal)              |
| <b>Carlos Aguiar</b>               | (Instituto Politécnico de Bragança – Portugal)              |
| <b>Carlos Teixeira</b>             | (Instituto Politécnico de Bragança – Portugal)              |
| <b>Cláudia Costa</b>               | (Instituto Politécnico de Bragança – Portugal)              |
| <b>Cristina Flores</b>             | (Universidade do Minho – Portugal)                          |
| <b>Cristina Martins</b>            | (Universidade de Coimbra – Portugal)                        |
| <b>Cristina Mesquita</b>           | (Instituto Politécnico de Bragança – Portugal)              |
| <b>Elsa Esteves</b>                | (Instituto Politécnico de Bragança – Portugal)              |
| <b>Emília Nogueiro</b>             | (Instituto Politécnico de Bragança – Portugal)              |
| <b>Ernesto Rodrigues</b>           | (Universidade de Lisboa – Portugal)                         |
| <b>Fernanda Amélia Ferreira</b>    | (Instituto Politécnico do Porto – Portugal)                 |
| <b>Fernando José Fraga Azevedo</b> | (Universidade do Minho – Portugal)                          |
| <b>Fernando Ramallo</b>            | (Universidade de Vigo – Espanha)                            |
| <b>Filipe Bonfim</b>               | (Universidade de São Tomé e Príncipe – São Tomé e Príncipe) |
| <b>Filomena Martins</b>            | (Universidade de Aveiro – Portugal)                         |
| <b>Francisco Paiva</b>             | (Universidade da Beira Interior – Portugal)                 |
| <b>Francisco Topa</b>              | (Universidade do Porto – Portugal)                          |
| <b>Graça Rio-Torto</b>             | (Universidade de Coimbra – Portugal)                        |
| <b>Graça Santos</b>                | (Instituto Politécnico de Bragança – Portugal)              |
| <b>Helena Vilaça</b>               | (Universidade do Porto – Portugal)                          |
| <b>Isabel Aires de Matos</b>       | (Instituto Politécnico de Viseu – Portugal)                 |
| <b>Isabel Margarida Duarte</b>     | (Universidade do Porto – Portugal)                          |
| <b>Joana Matos Frias</b>           | (Universidade do Porto – Portugal)                          |
| <b>João Cunha</b>                  | (Instituto Politécnico de Bragança – Portugal)              |
| <b>João José Ferreira</b>          | (Universidade da Beira Interior – Portugal)                 |
| <b>João Marôco</b>                 | (Instituto Superior de Psicologia Aplicada – Portugal)      |
| <b>João Pontífice</b>              | (Universidade de São Tomé e Príncipe – São Tomé e Príncipe) |
| <b>João Veloso</b>                 | (Universidade do Porto – Portugal)                          |
| <b>Joaquim Mendes Leite</b>        | (Instituto Politécnico de Bragança – Portugal)              |

|                                    |                                                              |
|------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| <b>Jorge Manuel Alves</b>          | (Instituto Politécnico de Bragança – Portugal)               |
| <b>José Alberto Pereira</b>        | (Instituto Politécnico de Bragança – Portugal)               |
| <b>José António Brandão</b>        | (Universidade do Minho – Portugal)                           |
| <b>José Carlos Dias Rouco</b>      | (Academia Militar – Portugal)                                |
| <b>José Pires Laranjeira</b>       | (Universidade de Coimbra – Portugal)                         |
| <b>José Teixeira</b>               | (Universidade do Minho – Portugal)                           |
| <b>Júlia Fragoso da Fonseca</b>    | (Instituto Politécnico de Leiria – Portugal)                 |
| <b>Lídia Machado dos Santos</b>    | (Instituto Politécnico de Bragança – Portugal)               |
| <b>Luís Herberto Nunes</b>         | (Universidade da Beira Interior – Portugal)                  |
| <b>Luís Filipe Fernandes</b>       | (Instituto Politécnico de Bragança – Portugal)               |
| <b>Luísa Lopes</b>                 | (Instituto Politécnico de Bragança – Portugal)               |
| <b>Manuel Ângelo Rodrigues</b>     | (Instituto Politécnico de Bragança – Portugal)               |
| <b>Manuel Célio Conceição</b>      | (Universidade do Algarve – Portugal)                         |
| <b>Manuel Fonseca</b>              | (Instituto Politécnico de Viana do Castelo – Portugal)       |
| <b>Manuel José da Rocha Armada</b> | (Universidade do Minho – Portugal)                           |
| <b>Manuel Loff</b>                 | (Universidade do Porto – Portugal)                           |
| <b>Manuel Moreira da Silva</b>     | (Instituto Politécnico do Porto – Portugal)                  |
| <b>Maria Antónia Mota</b>          | (Universidade de Lisboa – Portugal)                          |
| <b>Maria da Conceição Nunes</b>    | (Instituto Politécnico do Porto – Portugal)                  |
| <b>Maria José Rodrigues</b>        | (Instituto Politécnico de Bragança – Portugal)               |
| <b>Mário Cardoso</b>               | (Instituto Politécnico de Bragança – Portugal)               |
| <b>Mário Correia</b>               | (Centro de Música Tradicional Sons da Terra – Portugal)      |
| <b>Mário Viaro</b>                 | (Universidade de São Paulo – Brasil)                         |
| <b>Moisés Lemos Martins</b>        | (Universidade do Minho – Portugal)                           |
| <b>Nina Aguiar</b>                 | (Instituto Politécnico de Bragança – Portugal)               |
| <b>Olga Santos</b>                 | (Instituto Politécnico de Leiria – Portugal)                 |
| <b>Otília Sousa</b>                | (Instituto Politécnico de Lisboa – Portugal)                 |
| <b>Paula Odete Fernandes</b>       | (Instituto Politécnico de Bragança – Portugal)               |
| <b>Paulo Águas</b>                 | (Universidade do Algarve – Portugal)                         |
| <b>Paulo Castro</b>                | (Instituto Politécnico de Bragança – Portugal)               |
| <b>Paulo Mafra</b>                 | (Instituto Politécnico de Bragança – Portugal)               |
| <b>Pedro Manuel Nunes</b>          | (Instituto Superior do Cávado e do Ave – Portugal)           |
| <b>Pilar Gutiez Cuevas</b>         | (Universidad Complutense de Madrid – Espanha)                |
| <b>Ricardo Alexandre Correia</b>   | (Instituto Politécnico de Bragança – Portugal)               |
| <b>Ricardo Jorge Correia</b>       | (Instituto Politécnico de Bragança – Portugal)               |
| <b>Rómina Laranjeira</b>           | (Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo – Brasil) |
| <b>Rui Pereira</b>                 | (Universidade de Coimbra – Portugal)                         |
| <b>Sandra Tapadas</b>              | (Universidade de Lisboa – Portugal)                          |
| <b>Sara Carvalho</b>               | (Universidade de Aveiro – Portugal)                          |
| <b>Sílvia Melo-Pfeifer</b>         | (Universidade de Hamburgo – Alemanha)                        |
| <b>Sofia Bergano</b>               | (Instituto Politécnico de Bragança – Portugal)               |
| <b>Sónia Nogueira</b>              | (Instituto Politécnico de Bragança – Portugal)               |
| <b>Susana Correia</b>              | (Universidade Nova de Lisboa – Portugal)                     |
| <b>Teresa Cierco</b>               | (Universidade do Porto – Portugal)                           |
| <b>Vítor Barrigão Gonçalves</b>    | (Instituto Politécnico de Bragança – Portugal)               |

## Comissão Organizadora

### Coordenação

|                 |                                               |
|-----------------|-----------------------------------------------|
| Carlos Teixeira | (Instituto Politécnico de Bragança, Portugal) |
| Dina Macias     | (Instituto Politécnico de Bragança, Portugal) |
| Pedro Oliveira  | (Instituto Politécnico de Bragança, Portugal) |

### Membros

|                            |                                               |
|----------------------------|-----------------------------------------------|
| Alexandra Soares Rodrigues | (Instituto Politécnico de Bragança, Portugal) |
| Alexandra Dias             | (Instituto Politécnico de Bragança, Portugal) |
| Ana Paula Monte            | (Instituto Politécnico de Bragança, Portugal) |
| António Meireles           | (Instituto Politécnico de Bragança, Portugal) |
| Carla Guerreiro            | (Instituto Politécnico de Bragança, Portugal) |
| Carla Araújo               | (Instituto Politécnico de Bragança, Portugal) |
| Carlos Aguiar              | (Instituto Politécnico de Bragança, Portugal) |
| Cecília Falcão             | (Instituto Politécnico de Bragança, Portugal) |
| Isabel Castro              | (Instituto Politécnico de Bragança, Portugal) |
| João Pontífice             | (Universidade de São Tomé e Príncipe, STP)    |
| Lídia Machado dos Santos   | (Instituto Politécnico de Bragança, Portugal) |
| Manuel Coelho da Silva     | (Fundação Jorge Álvares, Portugal)            |
| Maria José Rodrigues       | (Instituto Politécnico de Bragança, Portugal) |
| Paula Odete Fernandes      | (Instituto Politécnico de Bragança, Portugal) |
| Pedro Couceiro             | (Instituto Politécnico de Bragança, Portugal) |
| Susana Correia             | (Universidade Nova de Lisboa, Portugal)       |
| Vitor Barrigão Gonçalves   | (Instituto Politécnico de Bragança, Portugal) |

## Programa Geral do LUSOCONF2018 (dia 1)

### 19 de outubro de 2018

- 9:00**    **Abertura do secretariado**
- 9:20**    **Momento musical**  
[Estudantes do 1.º ano da licenciatura em Música e Contextos Comunitários; Direção musical: Isabel Castro]
- 9:30**    **Sessão de abertura**  
*Eurico Monteiro, Embaixador de Cabo Verde em Portugal*  
*Dionísio Gonçalves, Presidente do Conselho Geral do IPB*  
*Albano Alves, Vice-Presidente do Instituto Politécnico de Bragança*  
*Hernâni Dias, Presidente da Câmara Municipal de Bragança*  
*António Ribeiro Alves, Diretor da Escola Superior de Educação do IPB*  
*Manuel Joaquim Coelho da Silva, Conselho de Administração da Fundação Jorge Álvares*  
*Carlos Teixeira, Coordenador da Comissão Organizadora do LUSOCONF2018, IPB*
- 10:00**    **Conferência plenária [Moderação: Carla Araújo, IPB]**  
**A língua e o preconceito**  
*Alexandra Soares Rodrigues*  
(ESE, Instituto Politécnico de Bragança; CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra)
- 10:45**    **Conferência plenária**  
**Português na China: “uma língua à solta”**  
*Rui Pereira*  
(Universidade de Coimbra/CELGA-ILTEC)
- 11:30**    **Intervalo [Danças de São Tomé]**
- 11:45**    **Sessões paralelas<sup>1</sup>**
- 13:00**    **Almoço (livre)**
- 14:30**    **Sessão de posters (com a presença dos autores)<sup>1</sup>**
- 15:00**    **Sessões paralelas<sup>1</sup>**
- 16:00**    **Intervalo [Estudantes de música da ESE; Direção musical: Isabel Castro]**
- 16:30**    **Conferência plenária [Moderação: Carla Guerreiro, IPB]**  
**A língua portuguesa em Goa/Índia: contexto histórico e situação atual**  
*Aurobindo Xavier*  
(Presidente da Sociedade Lusófona de Goa)
- 17:15**    **Sessão: arte na lusofonia [Moderação: Fernanda Silva, CMB]**  
*Olinda Beja (escritora)*  
*Luís d'Almeida (músico)*
- 18:00**    **Encerramento dos trabalhos (1.º dia)**

---

<sup>1</sup> Para mais informação sobre as sessões paralelas, sessão de *posters* e sessão de apresentação dos trabalhos artísticos, consulte <http://www.lusoconf.ipb.pt/lusoconf2018/programa>

## Programa Geral do LUSOCONF2018 (dia 2)

**20 de outubro de 2018**

**9:30 Mesa redonda**

**Turismo, ambiente e desenvolvimento sustentável no mundo lusófono: desafios e caminhos de futuro** [Moderação: Luís Pires, IPB]

*Paula Odete Fernandes (UNiAG; IPB – Portugal)*

*Francisco Silva (ESHTe – Portugal)*

*Luciana Silva (UTFPR – Brasil)*

**11:00 Intervalo** [Músicos da ESE: Isabel Castro & Alexis Alves]

**11:30 Sessões paralelas<sup>1</sup>**

**13:00 Almoço** (Cantina do IPB: “Ementa da Lusofonia”)

**14:30 Apresentação dos trabalhos artísticos** (com a presença dos autores)

**15:00 Sessões paralelas<sup>2</sup>**

**16:00 Intervalo**

**16:30 Conferência plenária** [Moderação: Alexandra Rodrigues, IPB]

**A Lusofonia e o Mundo de Ruturas**

*Adriano Moreira (Academia das Ciências de Lisboa)*

**18:00 Encerramento do I LUSOCONF**

*João Sobrinho Teixeira, Secretário de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior*

*Albano Alves, Vice-Presidente do Instituto Politécnico de Bragança*

*Hernâni Dias, Presidente da Câmara Municipal de Bragança*

*António Ribeiro Alves, Diretor da Escola Superior de Educação do IPB*

*Telmo Afonso, Presidente da União das Freguesias de Sé, Santa Maria e Meixedo*

*Dina Macias, Pró-Presidente do IPB/Comissão Organizadora do LUSOCONF2018*

---

<sup>1</sup> Para mais informação sobre a calendarização das sessões paralelas, da sessão de *posters* e da sessão de apresentação dos trabalhos artísticos, consulte <http://www.lusoconf.ipb.pt/lusoconf2018/programa>

## Nota do Diretor da Escola

O **I Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas (LUSOCONF2018)** será um tempo e um espaço de partilha e de construção de conhecimento sobre as mais diversas áreas. A lusofonia, porém, é o seu elemento identitário. Vários apontaram a importância da relação entre o conhecimento e a língua. Entre nós, Raúl Brandão foi certo: «[...] o que nos vale são as palavras, para termos a que nos agarrar». O LUSOCONF viverá do conhecimento, mas, também, desse particular som e sentido das palavras da língua que nos une e que nos expande. Não uma língua perfeita, mas a língua das nossas relações, a língua com que trocamos conhecimento, a língua com que nos entendemos e entendemos o mundo, a língua que dá voz aos nossos sonhos e à nossa esperança. Até lá!

*António Francisco Ribeiro Alves  
Diretor da Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Bragança*

## Texto de Abertura do LUSOCONF

A Língua Portuguesa une milhões de seres humanos dispersos pelo mundo. De acordo com Simons e Fennig (2018), em *Ethnologue: Languages of the World* (21.<sup>a</sup> edição, versão online: <http://www.ethnologue.com>), a Língua Portuguesa (LP) é atualmente falada por 236 512 000 indivíduos, sendo língua materna para 222 708 500 e língua segunda para 13 803 500 indivíduos. Estes dados provam que o Português é uma das línguas mais faladas do e no mundo, entre as 7097 línguas atualmente vivas. Seja qual for a leitura que se faça do passado, a verdade é que esta partilha da mesma língua, elemento fundamental da construção da nossa história e fator primordial da afirmação da nossa identidade, não pode deixar de ser uma oportunidade com futuro. A comunidade dos países falantes de LP é uma realidade incomparável a qualquer outra. Das línguas que se repartiram pelo mundo, aquando da primeira mundialização ocorrida na passagem do século XV para o XVI (o mais fascinante momento da história recente da humanidade), o Português é a única que cumulativamente apresenta as seguintes características:

- está presente nos blocos continentais de leste a oeste;
- não há, na CPLP, países com fronteiras partilhadas;
- todos esses países têm uma significativa orla marítima.

É uma língua verdadeiramente repartida pelo mundo, impondo-nos o respeito ético pela diversidade e a compreensão de que essa diversidade só nos engrandece. O português é uma língua internacional, mas isso de modo algum implica que seja uma língua culturalmente desenraizada... bem pelo contrário. Pertencendo a países banhados por vários oceanos, é uma língua líquida. Olavo Bilac, no soneto «Língua Portuguesa», cantou o seu aroma a “oceano largo”. Irmanando a nossa voz à voz poética, todos podemos declarar o nosso amor a esta língua: “Amo o teu viço agreste e o teu aroma / De virgens selvas e de oceano largo”. Vêm-nos à memória as palavras de Vergílio Ferreira quando, em «A voz do mar» (texto lido pelo autor em 1991), afirmou: “Da minha língua vê-se o mar. Na minha língua ouve-se o seu rumor como na de outros se ouvirá o da floresta ou o silêncio do deserto. Por isso a voz do mar foi em nós a da nossa inquietação”.

Que se valorize, pois, o dinamismo da língua e não a sua inércia. Um dinamismo evidente nas suas cantantes possibilidades fonológicas, nas suas castiças variações morfológicas e lexicais, na flutuação da sua sintaxe, nas riquezas da sua semântica e na sua plasticidade pragmática. Já todos ouvimos a frase de Bernardo Soares: “A minha pátria é a língua portuguesa” e conhecemos várias glosas, como a de Mia Couto: “A minha pátria é a minha língua portuguesa”. Vamos aventurar-nos e dizer que **“Nós somos a pátria da língua portuguesa”**. Por isso, ela irá onde nós formos. É em nós que ela vive. Sem quixotescos idealismos e sem percutir a pérfida corda do patriotismo exacerbado, podemos, e acreditamos que devemos defender a Língua Portuguesa como língua internacional na arte e na ciência, na cultura e nos negócios e em todas as áreas das relações internacionais. Os ventos não estão propriamente de feição e nós não os podemos controlar... mas podemos ajustar as velas e acreditar que ainda há ilhas desconhecidas e que a aventura vale a pena. Em 2018, o LUSOCONF lançou-se à (a)ventura. Ele irá onde todos nós o levamos. Haja coragem e engenho e que os ventos lhe sejam favoráveis!

Carlos Teixeira

Coordenador da Comissão Organizadora do LUSOCONF2018

## Organizadores, patrocinadores e colaboradores

Organizadores:



Patrocinadores:



Colaboradores:





## Conferências

## A língua e o preconceito

Alexandra Soares Rodrigues<sup>1</sup>  
[afsr@ipb.pt](mailto:afsr@ipb.pt)

<sup>1</sup>*Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*  
*CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra, Portugal*

### Resumo

O presente texto constitui-se como uma reflexão em torno das questões do preconceito relativo às línguas e aos usos das mesmas. É equacionada uma panorâmica histórica acerca do preconceito em relação a diversas línguas, focando-se prementemente a língua portuguesa.

**Palavras-Chave:** preconceito linguístico, português, história da língua.

### 1. O preconceito linguístico

Como todas as manifestações culturais e comportamentais humanas, a língua e a forma como usamos a língua estão sujeitas a um escrutínio social muito agudo. O que digo é sobejamente estudado pela sociolinguística e pela pragmática. Esse escrutínio pode ser explicado por correlações que construímos consciente ou inconscientemente. A língua, código natural específico que podemos usar porque dispomos da faculdade cognitiva da linguagem, é vulgarmente encarada como manifestação do pensamento. Recordemos que em grego a palavra *logos*, que significa ‘linguagem’ e ‘discurso’, também indica ‘pensamento’ e que, em Humboldt (1836), os materiais que servem a combinatorialidade da linguagem são as instâncias do pensamento. Ora, sendo o pensamento de cada um moldado pela sua experiência de vida, pelo meio em que vive, de onde sobressaem a educação, a profissão, as relações sociais e outros elementos que, no mundo ocidental, são sempre confundidos com o próprio indivíduo, pressupõe-se que a língua, manifestando o pensamento, manifesta também a moldagem vivencial do indivíduo.

Estamos a entrar no preconceito, como devem estar a constatar, uma vez que estamos já a fazer ligações entre domínios distintos (língua - pensamento - *modus uiuendi*) que nem sempre se interligam de modo direto ou inequívoco. No entanto, sob o olhar de cada um de nós, através deste preconceito, alicerçado neste pré-conceito, no nosso quotidiano, são avaliadas por nós as pessoas com quem falamos ou que ouvimos falar.

Se um ato de fala é uma exteriorização de conceptualizações que se constroem na nossa mente e se o outro não tem acesso direto à nossa mente, é óbvio que o acesso que se faz à mente do outro só pode ser feito através dos órgãos sensoriais que recebem as únicas formas de manifestação dessas conceptualizações, que são as ações, os movimentos dos órgãos motores (E aqui se inclui a fala e os gestos não linguísticos que acompanham a fala.) e os resultados dessas ações (*e.g.* o modo como nos vestimos, como nos penteamos ou não nos penteamos, os objetos e os seres de que nos rodeamos ou de que não nos rodeamos).

O que tem tudo isto que ver com a língua? De todas as manifestações humanas, a língua e o uso que fazemos da língua são daquelas que talvez mais contribuam para a construção da imagem do indivíduo por parte do outro. A língua, e a maneira como se

usa a língua, é escrutinada, consciente ou inconscientemente pelo nosso interlocutor, servindo-se disso para construir a imagem acerca de nós.

Falo da língua e do uso da língua, sendo necessário distinguir estes dois aspetos. É sabido que uma língua natural é um sistema que permite a organização de conceptualizações (a semântica) através de unidades sensório-percetivas (a fonologia em *lato sensu*) com recurso a uma organização computacional (a sintaxe em *lato sensu*). Atualmente, estão contabilizadas cerca de 7000 línguas vivas, não contando, pois, com as línguas já extintas.

Cada língua, não obstante ser um sistema, está sujeita a uma variação que depende de vários eixos: o tempo (variação diacrónica), o espaço (variação dialetal), a sociedade (variação diastrática) e as idiossincrasias de cada indivíduo (variações diafásicas). O uso que cada um faz da língua que compartilha com os restantes membros da sua comunidade linguística está, pois, sujeito a estes eixos (o tempo histórico e a geografia em que desenvolveu os seus hábitos linguísticos, os espaços sociais que o moldam e as suas próprias idiossincrasias linguísticas). Tudo isto faz que uma língua não seja homogénea. Não sendo homogénea, embora todos falemos português, não o usamos da mesma maneira. A partir daqui surgem dois preconceitos:

- a) eu falo melhor do que o outro, por isso o outro é tosco;
- b) eu falo pior do que o outro, por isso quero falar como o outro, para que aos seus olhos eu não pareça tosco.

Gostaria de fazer um parêntesis para esclarecer que não estou a referir-me ao uso escrito das línguas. A escrita é algo secundário na história das línguas, quer ontogenética quer filogeneticamente. (Não estou a referir-me aos produtos culturais que se constroem com recurso à escrita e mesmo aí a escrita não é imprescindível. Basta pensarmos nos textos homéricos ou nos *Vedas*, de tradição oral.) Ontogeneticamente, a escrita é secundária no sentido de ser aprendida artificialmente, e não de modo natural, em idade tardia relativamente à aquisição da língua materna. Para além disso, a escrita não é necessária para que o indivíduo domine a língua oralmente, como o demonstram os indivíduos não alfabetizados. Um indivíduo não alfabetizado dirá *os gatos correm* e não *os gatas corro*. Filogeneticamente, sendo o *Homo sapiens* uma espécie com cerca de 200 000 anos e, como tal, existindo línguas há pelo menos o mesmo tempo e tendo a escrita surgido somente no IV milénio a. C., é visível que a escrita não é o plano primordial das línguas. Para além disso, há línguas sem tradição escrita e não é por isso que não são línguas.

Relativamente ao preconceito linguístico face ao uso diverso de uma mesma língua, irei centrar-me na variação geográfica e social.

## 2. Preconceito dentro da mesma língua

A variação no espaço está dependente de uma série de traços linguísticos que não são coincidentes geograficamente. As linhas que delimitam esses espaços designam-se por isoglossas. As isoglossas não definem nem línguas nem dialetos de forma estanque, uma vez que não se encontra uma coincidência total entre essas linhas.

No contexto do português europeu, apontam-se alguns traços caracterizadores de cada dialeto ou conjunto de dialetos. Por exemplo, para os dialetos setentrionais, apontam-se, para as regiões mais conservadoras, a realização de /tʃ/ distinto de /ʃ/, distinguindo-se assim a consoante inicial de *chá* da de *xá*; a realização de /ʒ/ distinto de

/s/, distinguindo-se *passo* de *paço*, e /z/ distinto de /z/, distinguindo-se *coser* de *cozer*. Aponta-se ainda a realização de /b/ em vez da distinção entre /b/ e /v/, produzindo-se *vela* do mesmo modo que *bela*. Em certos dialetos setentrionais ocorre monotongo nasal em sílaba final e não ditongo nasal como em /põ/ em vez de /pẽw/ para *pão*.

Não será necessário explicitar que os falantes que apresentam estes traços, quando em confronto com os falantes que não os apresentam, estão sujeitos a juízos de valor por parte dos outros, mas também por parte dos próprios. Por parte dos outros, que ostentam a ideia ‘eu falo melhor do que tu’ e por parte deles próprios com a ideia ‘tu falas melhor do que eu’. O facto de estes falantes terem determinados traços linguísticos faz que esses traços sejam tomados como indício da própria maneira de ser do indivíduo, sendo considerado tosco ou rude ou troglodita.

Se o próprio constrói esta imagem de si próprio em relação ao outro, então poderão ocorrer fenómenos de hipercorreção, como *voi* por *boi*.

De onde provêm estes juízos de valor de que os traços acima apontados são negativos para a imagem do falante? Haverá razões científicas que certifiquem que estes traços cabem num “mau português” e que os seus opostos, ou seja, a realização de *chave* com /ʃ/, de *passo* e de *paço* com /s/, de *cozer* e de *coser* com /z/, de *vela* com /v/ e de *bela* com /b/, cabem no bom português? Para a ciência linguística não existe um mau português ou um bom português. A ciência que o é não é prescritiva, normativa, mas descritiva e explicativa. Mas a ciência permite-nos compreender que existem juízos de valor, preconceitos, que as comunidades linguísticas constroem tendo por base a imagem daquilo que é socialmente prestigiante. Ora, aquilo que é socialmente prestigiante advém daquilo que é considerado poderoso.

Vamos comparar a situação linguística com o castelhano, língua vizinha do português (Rodrigues, 2004).

Em castelhano europeu padrão, ocorre /tʃ/, como em *chiste*, *China*, *muchacho*, *ocho*, e /s/, como em *paso*, *sabor*. Não ocorre a vozeada correspondente, porque desde o séc. XV ocorreu em castelhano a neutralização das fricativas vozeadas. Ocorre /b/ em *vela* ‘pano’ ou em *viejo*.

Observando o mapa dialetal da Península Ibérica, compreendemos que aqueles traços que caracterizam o “bom português” são opostos àqueles que caracterizam o “bom castelhano” e vice-versa. A razão para que duas línguas irmãs apresentem como traços prestigiantes os traços opostos enraíza-se nas circunstâncias histórico-político-sociais que rodearam cada uma destas línguas durante o período medieval. O português, apesar de ter nascido no noroeste peninsular, área a que Piel chamou *Gallaecia Magna*, sofreu um deslocamento para as áreas centro-meridionais, acompanhando a centralização do poder político nestas áreas. O castelhano, tendo tido origem na área do condado de Castilla, posteriormente reino e a partir de 1230 congregador de outros reinos, apesar de ser a língua da reconquista do reino de Castela, não sofre essa meridionalização, uma vez que o poder político, ainda que esporadicamente se situe na zona sul, localiza-se sistemicamente na faixa setentrional.

O que a linguística e a história da língua nos ensinam é que somente por motivos arbitrários tendemos a qualificar como “bom português” ou como “mau português” o que noutras línguas aparentadas com o português é considerado o oposto. O que a sociedade continua a pensar é que quanto mais afastado das áreas de poder estiver o indivíduo, mais tosco, mais rude será; logo o uso que faz da língua é mau. Se apresenta esse uso mau da língua, então é rude, funcionando a argumentação tautologicamente.

Dizíamos, no início deste trabalho, que o modo como usamos a língua é utilizado pelo outro para construir uma imagem acerca de nós. Os traços de linguagem caracterizam os indivíduos e os grupos sociais. Esta observação está na base de recursos usados na literatura para a identificação de personagens. Viajando por séculos passados, Juan del Encina (1468-1529), que compôs música e teatro no tempo dos reis católicos, serve-se do saiguês para moldar personagens rústicas. Veja-se o *Auto del Repelón* de 1492, representado aos Duques de Alba.

As mesmas estratégias se encontram, no contexto português, em Gil Vicente. Nas suas obras, mouros, beirões, ciganos, judeus ou frades que falam mal latim são caracterizados por traços linguísticos próprios. Um estudo de Paul Teyssier, *La Langue de Gil Vicente*, mostra bem estes traços.

No auto *Frágoa de amor*, de 1525, representado aquando do casamento de D. João III com D. Catarina, os deuses pagãos Mercúrio e Cupido apresentam-se numa *frágoa*, ou seja, numa forja de ferreiro, que modifica a aparência das pessoas. Entre outras personagens, aparece um negro que diz (Vicente, 1525):

«Fazer nariz mui delgada,  
e fermosa minha dedo.  
[...]  
Já mão minha branco estae,  
e aquí perna branco he,  
mas a mí fala guiné:  
se a mí negro falaie,  
a mí branco para quê?  
Se fala meu he negregado,  
e nam fala Portugás, para que mí martelado?  
[...]  
da caminha negro tornaie:  
se mi fala namorado  
a moyer que branco sae,  
elle dirá a mi - bae, bae,  
tu sa home o sá riabo?  
A negra se a mi falaie  
dirá a mi sá chacorreyro:  
-Oyae, seoro ferreyro,  
boso meu negro tornaie,  
como mi saba primeyro.» (p. 250-251).

Que traços caracterizam esta fala? A não flexão dos verbos, com elisão inclusivamente da vibrante que constitui o morfema do infinitivo, a produção de semivogal no lugar da lateral palatal; o uso de *mi* por *eu*, a não concordância de género, entre outros. Onde podemos colher estes traços? Por um lado, as línguas bantu apresentam

estruturas que podem explicar estes traços; por outro, estes são explicáveis pelo modo como as línguas são geradas.

Nas línguas bantu, a flexão verbal faz-se por prefixação e não por sufixação, o que faz que falantes nativos dessas línguas não operem a flexão por sufixação em línguas que assim funcionam. Veja-se o exemplo do quimbundo, de Diarra (1990):

- |                               |                            |
|-------------------------------|----------------------------|
| a) 1 <i>mú-thu</i> ‘pessoa’   | 2 <i>á-thú</i> ‘pessoas’   |
| b.) 3 <i>mù-xí</i> ‘árvore’   | 4 <i>mí-xì</i> ‘árvores’   |
| c.) 5 <i>dí-lòngà</i> ‘prato’ | 6 <i>má-lòngà</i> ‘pratos’ |

Por outro lado, as estruturas dos crioulos mostram a forma como se criam as línguas, com estruturas flexionais mais simples.

Gostaria que parássemos para pensar se há ou não preconceito por parte daqueles que falam português (não apenas brancos, mas também negros) em relação aos negros que podem ser simbolizados pelas falas de Gil Vicente. Reparem que há de facto preconceito, uma vez que o senso comum não encara a língua inglesa como defeituosa por ser escassa em marcas de flexão, contrariamente ao que faz relativamente aos crioulos. Em inglês, a forma verbal dos exemplos em baixo não sofre flexão. Igualmente, tanto o pronome quanto o adjetivo não sofrem flexão com o nome.

*I read the old book.*

*We read the old book.*

*I read the old books.*

*We read the old books.*

Prossigamos com outras personagens identificadas através de traços linguísticos em Gil Vicente, neste caso, ciganos, no *Auto das ciganas* de 1521 (Vicente, 1521):

«dadnuz limuzna pur l’amur de Diuz;

Cristianuz çumuz, veiz aquí la cruz.

La Vírgen María uz haga dichuzuz,

dadnuz limuzna, ceñurez pudruzuz,

tantico de pan, haré la mezura.» (p. 426).

O que caracteriza a fala dos ciganos de Gil Vicente? Em primeiro lugar, é necessário observarmos que estes ciganos falam castelhano e não português. No entanto, o que caracteriza este castelhano dos ciganos é o *ceceo*. O *ceceo* designa um fenómeno dialetal do castelhano, caracterizador dos dialetos meridionais de Espanha e de outras áreas geográficas não europeias, em que se dá uma neutralização da oposição entre /s/ e /θ/, em detrimento do primeiro. Assim, em vez de *paso* e *pazo* serem distinguidos fonologicamente, não o são. No séc. XVI, no castelhano padrão, ocorria ainda a articulação /s/ pré-dorso-alveolar e não já a articulação dental /θ/, que surgirá no séc.XVII, em lexemas como *pazo*. Assim, o *ceceo* da fala dos ciganos em Gil Vicente será pré-dorso-alveolar e não dental.

Tabela 1: Fricativas do castelhano no séc. XVI

| fonema  | /s·/                                        | /s/                                            | /ç/         |
|---------|---------------------------------------------|------------------------------------------------|-------------|
| grafia  | <-ss->; <s->; <-s->                         | <ç>, <ci>, <ce>, <z>                           | <x>         |
| exemplo | <i>passo</i><br><i>saber</i><br><i>casa</i> | <i>braço</i><br><i>abraçar</i><br><i>dezir</i> | <i>dixe</i> |

Outras personagens caracterizadas linguisticamente são os mouros. Veja-se, por exemplo, a tragicomédia *Corte de Júpiter*, de 1521 (Vicente, 1521):

Moura: «Mi no xaber que exto extar,

mi no xaber que exto xer,

mi no xaber onde andar.

Halaa xaber divinar,

lo que extar Halaa xaber

[...]

Halla digirme que ex exto.» (p. 243).

Mais uma vez, é necessário ter em conta que a moura fala castelhano, mas com traços estranhos a esta língua.

Como devemos interpretar esta grafia <x>? Trata-se de um fenómeno de xexeo. Mais uma vez, é necessário ter em conta o sistema de fricativas do castelhano no séc. XVI, que não é exatamente igual ao atual. Neste período, ocorre a fricativa palatal /ç/ em castelhano.

No entanto, o que observamos nesta fala da moura é que a consoante representada por <x> não se encontra na posição da fricativa palatal do /ç/ castelhano quinhentista, mas na posição da fricativa apicoalveolar /s̺/.

A explicação para esta ocorrência encontramos-na no sistema de fricativas do árabe, em que existem fricativas velares /x/ e uvulares /χ/.

Os judeus são também identificados por traços fonológicos, por exemplo, pela produção do ditongo *oi* no lugar de *ou*, como no *Auto da Lusitânia*, (Vicente, 1532):

«Nunca logre esse mantam,

se o Conde Mordomo-mor

nam s'emborcou até chão

co barrete no arçam,

como s'eu fôra doytor

da casa da Rolaçam.» (p. 467)

Julgo que não se devem tomar estas caricaturizações como modos de anulação do não europeu. Na verdade, também os rústicos portugueses são caracterizados por traços linguísticos. Tipicamente, em Gil Vicente o rústico é oriundo das beiras. Trás-os-Montes estava demasiado longe de Lisboa; de outro modo, os rústicos seríamos os trasmontanos.

Esses traços são, por exemplo, lexicais e morfológicos, como o uso do advérbio *samicas* ‘talvez’, a forma verbal *sondes* por *sois*, a forma *chantou* e a forma *Decho*. Veja-se no *Auto Pastoril Português* de 1523, a fala de Caterina, pastora de cabras (Vicente, 1523):

«Samicas doudejaes vós?  
S’eu lá vou, veremos nós  
se sondes cabras, s’aquellas!  
O Decho se chantou nellas!» (p. 100).

Com estes breves exemplos pretendia exemplificar o preconceito dentro da mesma língua.

### 3. Preconceitos de uma língua em relação a outra língua

Debruçar-nos-emos agora sobre os preconceitos de falantes de uma língua em relação a outra língua.

Mais uma vez podemos estar perante o preconceito negativo ou positivo, ou seja, o outro é pior do que eu e o outro é melhor do que eu.

Será que podemos dizer que o europeu sempre viu o não europeu como o outro? Que as línguas europeias são encaradas pelos seus falantes como línguas superiores? Sim e não. Sim e não porque não se trata de se considerarem todas as línguas europeias como superiores, mas apenas as línguas do poder. Isto significa que o preconceito se instala não só em relação aos não europeus, mas também em relação aos europeus que não falam uma das línguas do poder. O eu tem poder; o outro não o tem. Como tal a língua do eu impõe-se ao outro, porque eu não reconheço o outro como um eu. Ocorre com isto um maravilhamento do poder.

A história da humanidade está repleta de exemplos destes. Os gregos, na época clássica, designavam os povos não falantes da língua helénica por *barbaroi*, ‘bárbaros’, recorrendo a uma onomatopeia com que pretendiam imitar os sons dessas outras línguas alheias ao grego. Repare-se que há aqui a anulação das línguas dos outros. Nós falamos grego e os que não falam grego são os outros, produzem uns sons como *bar-bar*, a que nem reconhecemos o estatuto de língua civilizada.

Também na Alta Idade média, na Península Ibérica, se podem observar juízos de valor acerca das línguas do eu e do outro. No ano de 854, Álvaro de Córdova (*apud* Menéndez Pidal, [1926] 1999, pp. 417-418) escreve: «Heu. Pro dolor! linguam suam nesciunt christiani et linguam propriam non advertunt latini!»; ou seja, «Oh! Que dor! Os cristãos desconhecem a sua língua e os latinos não reconhecem a sua própria língua». Prossegue queixando-se de que os mancebos estão deslumbrados com a cultura árabe e que sabem compor poesia em árabe melhor do que os próprios árabes, mas são incapazes de escrever em latim uma simples carta.

Note-se que em castelhano ocorre a palavra *aljamía* que em árabe significa ‘língua estrangeira; designação dada pelos muçulmanos da Península à língua dos cristãos’ e que em português se encontra o lexema *algaraviada*, por ‘modo de falar confuso e difícil de perceber’, com origem no árabe *al-‘arabí îa*, que designa ‘língua árabe’.

Mas passemos para o período em que as línguas vulgares edificam conscientemente o seu próprio estatuto de línguas de cultura. Esta edificação é marcada



na Europa com Dante Alighieri, no texto *De uulgari eloquentia*, publicado entre 1303 e 1305. No entanto, é a partir da expansão que esta ideia se arvora de modo sólido. É no séc. XV que vemos a divulgação da ideia, em palavras do primeiro gramático de uma língua moderna, Antonio de Nebrija, de que a língua é companheira do império. A gramática de Nebrija, que visa a língua castelhana, é de 1492. Reparem na data: chegada de Colombo à América.

Nebrija (1492, ii-iii):

«Cuando bien conmigo pienso mui esclarecida Reina: y pongo delante los ojos el antigüedad de todas las cosas: que para nuestra recordación e memoria quedaron escriptas: una cosa hallo y saco por conclusión mui cierta: que siempre la lengua fue compañera del imperio: y de tal manera lo siguió: que junta mente comenzaron. crecieron. y florecieron. y después junta fue la caída de entrambos. y dejadas agora las cosas mui antiguas de que apenas tenemos una imagen y sombra de la verdad: cuales son las de los assirios.

[refere os hebreus, os gregos e os romanos]

Lo que diximos de la lengua ebraica. griega y latina: podemos mui más clara mente mostrar en la castellana: que tuvo su niñez en el tiempo de los juezes y reies de Castilla y de León: y comenzó a mostrar sus fuerças en tiempo del mui esclarecido y digno de toda la eternidad el rei don Alonso el sabio. Por cuio mandado se escrivieron las Siete Partidas. la General Istoria. y fueron trasladados muchos libros de latín y arávigo en nuestra lengua castellana. La cual se estendió después hasta Aragón y Navarra y de allí a Italia siguiendo la compañía de los infantes que enbiamos a imperar en aquellos reinos. y assí creció hasta la monarquía y paz de que gozamos primera mente por la bondad y prouidencia diuina: después por la industria. trabajo y diligencia de vuestra real Majestad. En la fortuna y buena dicha de la cual los miembros y pedaços de España que estauan por muchas partes derramados: se reduxeron y aiuntaron en un cuerpo y unidad de reino. La forma y travazón del cual assí está ordenada que muchos siglos. iniuria y tiempos no la podrán romper ni desatar.

[...]

y porque mi pensamiento y gana siempre fue engrandecer las cosas de nuestra nación: y dar a los ombres de mi lengua obras en que mejor puedan emplear su ocio: que agora lo gastan leyendo novelas o istorias enbueeltas en mil mentiras y errores: acordé ante todas las otras cosas reduzir en artificio este nuestro lenguaje castellano: para que lo que agora y de aquí adelante en él se escriviere pueda quedar en un tenor: y estenderse en toda la duración de los tiempos que están por venir. Como vemos que se a hecho en la lengua griega y latina: las cuales por aver estado debaxo de arte: aunque sobre ellas an passado muchos siglos: todavía quedan en una uniformidad.

[...]

En Salamanca di la muestra de aquesta obra a vuestra real Majestad: y me preguntó que para qué podía aprovechar: el mui reverendo padre obispo de Ávila me arrebató la respuesta: y respondiendo por mí dixo. Que después que vuestra Alteza metiesse debaxo de su iugo muchos pueblos bárbaros y naciones de peregrinas lenguas: y con el vencimiento aquellos ternían necesidad de recibir las leies: quel vencedor pone al vencido y con ellas nuestra lengua: entonces por esta mi Arte podrán venir en el conocimiento della como agora nos otros deprendemos el Arte de la Gramática latina para deprender el latín. y cierto assí es que no sola mente los enemigos de nuestra fe que tienen ia necesidad de saber el lenguaje castellano: mas los vizcaínos. navarros. franceses. italianos. y todos los otros que tienen algún trato y conversación en España y necesidad de nuestra lengua: si no vienen desde niños a la deprender por uso: podrán la más aína saber por esta mi obra.».

Esta ideia da língua companheira do império não nasce com Nebrija. Segundo Asensio (1960), já aparece no texto *Elegantiae linguae latinae* de 1471, do humanista italiano Lorenzo Valla, no Prefácio:

«Amisimus Romam, amisimus regnum, amisimus dominatum: tamesti non nostra, sed temporum culpa: veruntamen per hunc splendidiorem dominatum in magna adhuc orbis parte regnamus. Nostra est Italia, nostra Gallia, nostra Hispania, [...]. Ibi namque Romanum imperium est, vbicumque Romana lingua dominatur.»

ou seja,

«Perdemos Roma, perdemos o reino e o domínio: não por nossa culpa, mas por culpa dos tempos: mas graças a este esplendoroso domínio [o das letras], ainda reinamos em grande parte do mundo. Nossa é a Itália, nossa a Gália, nossa a Espanha, a Germânia, a Panónia, a Dalmácia e a Ilíria e muitas outras nações. Porque o império romano está onde domine a língua romana.»

Também a ideia tem expressão em Gonzalo García de Santa María, *Las vidas de los Santos Religiosos*, 1486-1491:

«Y porque el real imperio que oy tenemos es castellano y los muy exçelentes rey e reyna nuestros señores an escogido como por assiento e silla de todos sus reynos el reyno de Castilla, deliberé de poner la obra presente en lengua castellana, porque la habla comúnmente más que todas las otras cosas sigue al imperio, y quando los príncipes que reynan tienen muy esmerada y perfecta la habla, los súbditos esso mismo la tienen.

Ay allende esso en la misma Castilla, como son diuersos reynos en uno ayuntados, algunas tan grosseras y ásperas lenguas como es Galizia, Vizcaya, Asturias y Tierra de Campos, que ni aquellas ni lo muy andaluz es auído por lenguaje esmerado, ca, lo uno, de muy grueso y rudo se pierde y, lo otro, de muy morisco en muchos vocablos apenas entre los mismos Castellanos se entiende. Ca el vocablo debe ser como la moneda, de tan buena liga, peso y cuño, que en ninguna tierra de las mismas del príncipe que la batió se rehúse.

Y porque las cortes de los reyes van por todo y toman de cada qual lo mejor, y los que hablan delante de los reyes y príncipes trabajan de poner sus buenas razones por los mejores términos que saben y alcanzan, en cada lugar es auída la lengua de la corte por de todas la mejor y más encimada. Y la misma diferencia y ventaja que lleua la habla del hombre de pro a la del villano y soez, aunque ayan ambos nascido en vna misma ciudad y barrio, aquella lleua la de la Corte a la de las otras villas y ciudades de todo el reyno.»

A defesa da própria língua encontra-se explícita em *Il cortegiano* de Castiglione, de 1528, que condena os lombardos, seus conterrâneos, que «se sono stati un anno for di casa, ritornati subito cominciano a parlare romano, talor spagnolo e francese, e Dio sa come.». (Castiglione [1528] 1960, p. 69-70).

Também Oliveira (1536, p. 11) condena os portugueses «os ães como chegão a Toledo: logo se não lêbrã de sua terra a ã muito deuem. E em vez de apurarẽ sua lingua corrompẽna com emprestihos». Segundo o gramático (Oliveira, 1536), estes

«de tal feyção se aleuantão contra a nossa lingua: e a fazem pobre e toda emprestada ã lhe não deyxão nada proprio como se não houuera homẽs na nossa terra antigos e nobres: e sabedores: mas por ventura os ossos de seus pais e auos destes que isto dizem não jazem em portugal [...] porque desfazem muito na gloria do çeptro e coroa do nosso reyno. estes assi como tambeẽ cortão a perpetuidade delle os que de nouo trazem noua lingua a terra: porq̃ a lingua e a vnidade della he mui çerto apellido do reyno do senhor e da irmandade dos vassalos». (p. 44).

Todos nós conhecemos a história do engazo, que tem ecos nos textos de Frei Sarmiento (1746-1747), grande defensor da língua galega:

«Esta voz [angazo] es famosa en Galicia por un chiste que dicen sucedió con un gallego, que por haber andado por Castilla, había olvidado su lengua. Está en tal disposición el angazo que, si puesto en el suelo y tocando con las puntas de sus dientes en él, se pone el pie en la extremidad del mango o astil que hace cruz con el travesaño, del cual salen los dientes, al instante se levanta el mango y viene a dar con fuerza en la frente del que le tocó con el pie. Al chiste. Concurriendo el dicho gallego con su madre en una era, y viendo allí el instrumento, preguntó a su madre cómo se llamaba. Mandóle su madre que pusiese el pie en la extremidad arriba dicha. Apenas le puso cuando el mango, vindicando su propio y nativo nombre, se elevó y le dio en la frente una feroz testerada. Al punto dijo el mozo olvidadizo, «!ay miña nay, ô angazo!». Ese es, hijo mío, dijo la madre, en nombre de ese instrumento.».

Mas regresemos a Oliveira. Já neste autor se encontra a ideia de que a língua é espelho de quem a fala (Oliveira, 1536): «Cada hũ fala como quẽ he: os bos falão virtudes e os maliçosos maldades: os religiosos p̃gão d'sprezos do mũdo e os cavaleiros blasonão suas façanhas» (p. 4).

A ideia de Jean-Jacques Rousseau, e também de Humboldt, de que existe uma relação de causa-efeito entre os climas e as características das línguas tem já paralelo em Oliveira. Mas vejamos primeiro o texto de Rousseau ([1781] 2001):

«A causa das diferenças entre as línguas é uma causa local, que tem a ver com os climas em que elas nascem [...]» (p. 69)

«[...] nas regiões de climas amenos e de terrenos férteis foi necessária toda a violência das paixões que constituem uma fonte de prazer para levar os seus habitantes a falar: as primeiras línguas, filhas do prazer e não da necessidade, conservaram durante bastante tempo as marcas da sua origem [...]» (p. 94)

«As línguas do Sul tornaram-se [naturalmente] vivas, sonoras, acentuadas, eloquentes e por vezes obscuras, devido à sua própria energia; as do Norte, por seu turno, acabaram por se tornar veladas, rudes, articuladas, gritadas, monótonas e claras. [...] O francês, o inglês e o alemão são por exemplo línguas próprias de homens que se entrecruzam, que ajuízam as coisas entre si e a sangue frio, ou de indivíduos excitados que se disputam.» p. 94.

Observemos agora Oliveira (1536):

«E he muito de culpar este defeyto das calidades serem diuersas: nas quaes tem dominio as condições do çeo e terra em que viuem os homẽs vem que hũas gentes formão suas vozes mays no papo, como caldeus e arabigos/ e outras nações cortão vozes ap̃ssandosse mays em seu falar: mas nos falamos com grande repouso como homẽs assentados» (pp. 4-5).

Nas comparações entre as línguas ocorrem observações objetivas e subjetivas. Nas objetivas podemos ver descrições articulatórias, como as que ocorrem em Oliveira (1536):

«as gẽtes da europa falão todas cos beiços dẽtes e põta da lingua, cõ a q̃l põdoa em diuersas partes da boca formão diuersas letras: e nos mais q̃ todos cõ aboca mais aberta e as nossas vozes são mais fora da boca: o q̃ não tẽ os hebre'e arabigos cuja p̃pria e aspiração. porq̃ elles formão suas vozes dẽtro q̃si na fresura dõde falãdo lãção muito espirito.» (p. 23).

Nas subjetivas encontramos a atribuição de caracteres de personalidade aos modos de falar, como em Oliveira (1536): «nos falamos boquicheos com mays magestade e

firmeza» (p. 12). A grandiosidade com que Oliveira (1536) caracteriza a língua portuguesa, leva-o a emular esta com as línguas grega e latina:

«Porque Greçia e Roma so por isto ainda viue: porq̃ quando senhoreauão o mundo mandarão a todas as gentes a elles sogeytas aprender suas linguas [...]. [...] não façamos assy mas tornemos sobre nos agora que he tempo e somos senhores porque milhor he que ensinemos a Guine ca que sejamos ensinados de Roma [...]. E não desconfiemos da nossa lingua porque os homens fazem a lingua/ e não a lingoa os homens.» (p. 7)

Em 1540, João de Barros publica a sua *Grammatica da lingua portuguesa*, seguida de uma *Orthographia* e de um *Dialogo em louvor da nossa linguagem*. É neste último que podemos encontrar comentários subjetivos acerca da língua portuguesa e de outras línguas europeias.

Segundo a argumentação de João de Barros (1540), a língua portuguesa é a mais próxima da latina e apresenta-se mais própria de homens do que a francesa ou a italiana:

«E pera hum Frances formár hum seu próprio ditõgo, fáz nos beijos esguáres que póde amedrontár mininos: cousa de que hum natural orador fóge [...]. Certo assy a Francesa, como a Italiana, mais parecem fála pera molheres, que gráue pera hómẽes: em tâto que se Catã fora uiuo, me parece se peiára de a pronunciar.» (p. 55).

Tem João de Barros (1540) consciência de que as línguas são mais duradouras do que os impérios e os objetos materiais:

«E quanto antre as cousas materiâes, é de mayór exçelência aquella que máis dura: tanto açerca das cousas da honrra sam de mayór glória as que a memória mais retẽ. Exẽplo temos em todalas monarchias, cá se perderã cõ a uariadade do tẽpo, e fortuna das cousas humanas; però leixou a lingua latina este sinál de seu imperio, q̃ durará eternamente. As ármãs e padrões portugueses póstos em Africa, e em Asia, e em tantas mil ilhas fóra da repartição das tres pártes da terra, materiâes sam, e podeãs o tempo gastár: però nã gastará doutrina, costumes, linguágem, que os portugueses nestas terras leixárem. (F) Nam sey lógo quál será o portugues de tã errádo iuizo, pois é çerto que mais póde durár hum bom costume e uocabulo, que hũ padrã: por que senã preza mais leixár na India este nome, mercadoria, que trazer de lá beniága, cá é sinal de ser uençedor e nam uençido. (P) Certo é que nã á hy glória que se póssa acomparár, a quando os mininos Ethiopas, Persianos, indos da quẽ e dalẽ do Gange, em suas próprias terras, na força de seus tẽplos e pagódes, onde nunca se ouiu o nome romano: per esta nõssa árte aprenderem a nõssa linguágem [...].» (p. 58)

Em 1574, Pero de Magalhães de Gândavo publica *Regras que ensinam a maneira de escreuer a orthographia da lingua portuguesa: com hum dialogo que adiante se segue em defensam da mesma lingua*. No diálogo entram em confronto um português (Petronio) e um castelhano (Falencio). O castelhano diz que a língua portuguesa é a mais tosca e grosseira do mundo.

Acabam disputando qual das línguas é mais semelhante ao latim, porque disto depende a perfeição da língua.

Noutros contextos, temos a mesma visão egocêntrica. Em 1641, Georg Philipp Hardsdörffer, em *Frauenzimmer Gesprächspiel* (apud Eco 1996, p. 103) sustenta que o alemão é a mais perfeita de todas as línguas, pois

«fala com as línguas da natureza, exprimindo bem perceptivelmente todos os sons [...]. Troveja com o céu, relampeja com as nuvens velozes, fere com a geada, assobia com os ventos, espuma com as ondas, range com as fechaduras, ressoa com o ar, detona com os canhões, rugue como o leão, muge como o boi, rosna como o urso, brame como o veado, bale como a ovelha [...]. A natureza fala, em todas as coisas que emitem som próprio, a

nossa linguagem alemã, e por isso muitos pretendem e afirmam que Adão, o primeiro homem, não pôde nomear as aves e todos os animais da terra a não ser como as nossas palavras [...].».

A atitude que vimos ser aforizada por Nebrija - a língua companheira do império - irá ser mais forte com a construção dos estados modernos centralistas. Em Portugal, não há dificuldades políticas na imposição de qual língua deve ser a afirmação da unidade política, uma vez que as línguas de ascendência leonesa se encontram esquecidas pelo poder político central. No Brasil, o Marquês de Pombal impõe o uso do português.

Em Espanha, com o centralismo agudizado a partir da dinastia de Bourbon, que ascende ao poder com Felipe V, em 1700, e se reforça com Carlos III, a imposição da língua castelhana em toda a Espanha é exercida pela força da lei e baseia-se, mais uma vez, no princípio da economia. Leiam-se as palavras de Miguel Antonio de la Gándara, *Apuntes sobre el bien y el mal de España escritos por orden del Rey* ([1758-1759] 1811): «á la unidad de un Rey son consiguientes necesarios consiguientemente otras seis unidades: una moneda, una ley, un peso, una medida, una lengua y una religión» (p. 347).

Não se pense, no entanto, que em França, com a revolução francesa, a visão relativa às línguas se torna democrática e livre. Se nos primeiros tempos há um compromisso de respeito para com as línguas minoritárias, para que a ideologia se expanda, é já em 1794 que Grégoire publica *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française*. Neste texto podemos observar uma posição negativa e de anulação do estatuto de língua de todas aquelas que, sendo faladas em França ou nas colónias francesas, não sejam o francês:

«Nous n'avons plus de provinces, et nous avons encore environ trente patois qui en rappellent les noms.

Peut-être n'est-il pas inutile d'en faire l'énumération : le bas-breton, le normand, le picard, le rouchi ou wallon, le flamand, le champenois, le messin, le lorrain, le franc-comtois, le bourguignon, le bressan, le lyonnais, le dauphinois, l'auvergnat, le poitevin, le limousin, le picard, le provençal, le languedocien, le velayen, le catalan, le béarnais, le basque, le rouergat et le gascon ; ce dernier seul est parlé sur une surface de 60 lieues en tout sens.

Au nombre des patois, on doit placer encore l'italien de la Corse, des Alpes-Maritimes, et l'allemand des Haut et Bas-Rhin, parce que ces deux idiomes y sont très-dégénérés.

Enfin les nègres de nos colonies, dont vous avez fait des hommes, ont une espèce d'idiome pauvre comme celui des Hottentots, comme la langue franque, qui, dans tous les verbes, ne connaît guère que l'infinitif.».

A 16 de junho de 1794, o Comité de salut public reforça a ideia de que se devem anular todas as línguas que não o francês: «Dans une République une et indivisible, la langue doit être une. C'est un fédéralisme que la variété des dialectes, il faut le briser entièrement.».

Que razões há para que sejam tomadas estas línguas - a portuguesa, a castelhana ou a francesa - como línguas superiores?

A razão primeira radica na ideia da superioridade e da economia de que já falámos.

A razão profunda poderemos encontrá-la na *Peregrinação* de Fernão Mendes Pinto, na passagem em que o rei dos Tártaros questiona os portugueses por se aventurarem por tão longínquas terras. E os próprios Tártaros encontram a explicação para tais feitos:

«-Conquistar esta gente terra tão alongada da sua pátria, dá claramente a entender que deve haver entre eles muita cobiça e pouca justiça. [...] Assim parece que deve ser, porque homens que por indústria e engenho voam por cima das águas todas, para adquirirem o

que Deus não lhes deu, ou a pobreza deles é tanta que de todo lhes faz esquecer a sua pátria, ou a vaidade e a cegueira que lhes causa a sua cobiça é tamanha que por ela negam a Deus e a seus pais.» (Pinto ([1624] 2001, p. 396).

Contudo, este seria um tema para uma outra conferência, que não seria proferida por um linguista.

## Referências

- Asensio, E. (1960). La lengua compañera de imperio. Historia de una idea de Nebrija en España y Portugal. *Revista de Filología Española* XLIII, n.º 3/4, 399-413.
- Barros, J. (1540). *Grammatica da lingua portuguesa*. Olyssipone: apud Lodouicum Rotorigiu[m].
- Castiglione, B. ([1528] 1960). *Il cortegiano*. (A cura di Giulio Preti). Torino: Einaudi.
- Diarra, B. (1990). *Gramática kimbundu*. Luanda: Secretaria de Estado da Cultura, Instituto de Línguas Nacionais.
- Gándara, M. A. de la ([1758-1759] 1811). *Apuntes sobre el bien y el mal de España escritos por orden del Rey*. Valencia: en la Imprenta de Estevan.
- Gândavo, P. M. de (1574). *Regras que ensinam a maneira de escreuer a orthographia da lingua portuguesa: com hum dialogo que adiante se segue em defensam da mesma lingua*. Lisboa: na officina de Antonio Gonsaluez.
- García de Santa María, G. (1486-1491). *Las vidas de los Santos Religiosos de Egipto*. Zaragoza: Hurus.
- Grégoire, H. (1794). *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française*. Convention Nationale.
- Eco, U. (1996). *A procura da língua perfeita*. Lisboa: Editorial Presença.
- Humboldt, W. ([1836] 1999). *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Berlin: F. Dümmler. (Tradução em inglês: *On language. On the diversity of human language construction and its influence on the mental development of the human species*. Cambridge: Cambridge University Press).
- Martín Sarmiento, F. (1746-1747). *Coloquio en mil duascentas coplas galegas, ou Colección de voces y frases gallegas ou Coloquio de veinticuatro gallegos rústicos* (edição autógrafo).
- Menéndez Pidal, R. ([1926] 1999<sup>11</sup>). *Orígenes de español*. Madrid: Editorial Gredos.
- Oliveira, F. (1536). *Grammatica da lingoagem portuguesa*. Lisboa: e[m] casa d'Germão Galharde.
- Rodrigues, A. S. (2004). Da norma da língua sob a perspectiva da Linguística. In *Conferências das comemorações dos 150 anos do Liceu de Bragança* (pp.65-91). Bragança: Edição da Escola Secundária Emídio Garcia/ Porto Editora.
- Rousseau, J.-J. ([1781] 2001). *Essai sur l'origine des langues*. (Tradução portuguesa *Ensaio sobre a origem das línguas*. Lisboa: Editorial Estampa).
- Teyssier, P. (1959). *La langue de Gil Vicente*. Paris: Librairie Klincksieck.
- Valla, L. (1471). *Elegantiae linguae latinae*. Venise.
- Vicente, G. ([1502-1536] 1979). *Obras completas*. Coordenação do texto, introdução, notas e glossário de Á. J. da Costa Pimpão. Porto: Livraria Civilização-Editora.

## O português na China: "uma língua à solta"

Rui Pereira  
[rui.pereira@uc.pt](mailto:rui.pereira@uc.pt)

*Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra / CELGA-ILTEC*

### Resumo

Vista como um investimento estratégico por parte das autoridades chinesas, a língua portuguesa tem vindo a suscitar um interesse crescente entre os estudantes do ensino superior na China. Na última década, o ensino de português em território chinês teve um crescimento exponencial, quer em termos do universo de alunos e professores abrangido, quer em termos geográficos, com a criação de cursos em instituições de ensino superior, público e privado, um pouco por todo aquele imenso país, com maior incidência nas regiões do litoral e, em especial, na zona de Pequim.

Após um breve olhar sobre a sua génese e os momentos históricos mais marcantes, analisa-se o estado atual do ensino da língua de Camões na China, com incidência nos seguintes aspetos: oferta formativa (universidades, cursos, população estudantil e docente), motivações e interesses dos aprendentes, e constrangimentos que marcam a aprendizagem da língua portuguesa em território chinês.

**Palavras-Chave:** China, português, ensino.

### Introdução

A primeira nota que impressiona quando falamos da China é a sua dimensão. A República Popular da China é o terceiro maior país do mundo, logo a seguir à Rússia e ao Canadá. Desde o extremo oriental (província de Heilongjiang) até ao extremo ocidental (em Xinjiang), há uma faixa de terra de 5200 km. Maior ainda é a distância que vai do extremo norte (também em Heilongjiang) até ao sul, cerca de 5500 km. Para se ter uma ideia da dimensão país, basta dizer que uma viagem de avião entre Macau e Harbin dura mais de cinco horas, sem contar com as escalas.

Impressionante é também a sua dimensão em termos demográficos. Segundo o censo realizado em 2010, este imenso país tinha mais de 1300 milhões de habitantes, condensados sobretudo nas grandes metrópoles e áreas urbanas. Em 2017, seriam já 1390 milhões, representando cerca de 18% da Humanidade.

A China assume-se como um país com uma história milenar, de que se orgulha, e embora destacado internacionalmente pela sua economia pujante e em expansão, não prescinde das suas tradições ancestrais. As mais recentes celebrações do Ano Novo Chinês em solo português são exemplo disso.

É atualmente um país de enormes contrastes: o mais flagrante é o contraste entre o mundo rural, que muitas vezes parece preso nas malhas do tempo, e a modernidade das grandes cidades. Em termos linguísticos, é um país muito diverso, sob o domínio uniformizador do mandarim, que já se começa a notar inclusive nas duas Regiões Administrativas Especiais, Hong Kong e Macau. A língua oficial da República Popular da China é o *putonghua*, cuja pronúncia é baseada no dialeto pequinês do mandarim. Mas há muitos outros dialetos e línguas minoritárias, como o cantonês ou o taiwanês, por exemplo.

Assim, quando se fala da China, um dos grandes equívocos é considerar este país (quase continente) como uma realidade uniforme. Longe disso. Por exemplo, a ideia de que os alunos chineses têm esta ou aquela característica deve ser ponderada e contextualizada. Sabe-se que, do ponto de vista fonético, alunos de diferentes regiões da China apresentam dificuldades nem sempre coincidentes.

Ao longo deste artigo, centraremos a nossa atenção apenas no ensino do português na China Interior. A língua portuguesa teve, nas Regiões Administrativas Especiais de Hong Kong e, sobretudo, de Macau, percursos muito diferentes em resultado dos condicionalismos históricos e político-administrativos por todos conhecidos.

## 1. O ensino de Português na China

O primeiro curso curricular de língua portuguesa foi criado no verão de 1960, no Instituto de Radiodifusão de Pequim (hoje, Universidade de Comunicação da China - CUC), numa época em que a China enfrentava condições internas e externas muito difíceis. No ano seguinte, foi a vez do Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim (hoje, Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim - BFSU/ *Bei Wai*). Dada a dificuldade de recrutar professores que tivessem o Português como língua materna, ambas as instituições partilhavam um mesmo professor de nacionalidade brasileira. Aliás, grande parte dos professores que foram chamados a lecionar em Pequim nos primeiros anos eram de nacionalidade brasileira e tinham formações académicas muito diversas: falamos de escritores, jornalistas, um pintor, uma engenheira, uma bailarina, etc. As vicissitudes que caracterizaram estes anos iniciais e os primeiros cursos (docentes, estratégias e materiais didáticos, etc.) são relatados, na primeira pessoa, pelo professor Li Changsen (LI, 2012b, 2015, 2018) nas *Actas* das várias edições do *Fórum Internacional de Ensino de Língua Portuguesa na China*.

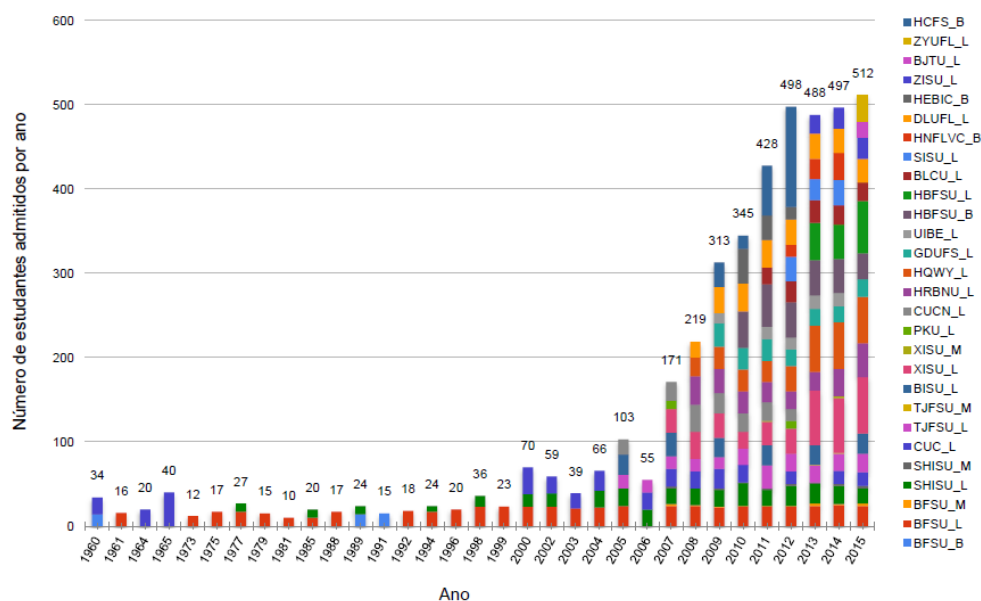
Esta situação manteve-se até 1966, ano em que eclodiu a “grande revolução cultural proletária”, que marca um interregno no ensino do Português no interior da China. O ensino da língua de Camões só seria retomado em 1973, na BFSU, e em 2000, na CUC. Entretanto, em 1977, o ensino do português começa a dar os primeiros passos na Universidade de Estudos Internacionais de Xangai (SHISU). Alguns anos mais tarde, em 2005, passa a ser realidade também na Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin (TJFSU), na Universidade de Estudos Internacionais de Pequim (BISU) e na Universidade de Comunicação da China, em Nanjing (CUCN).

Desde então, o ensino do português em território chinês teve um crescimento meteórico, uma “expansão irregular e frenética” (Ye, 2014: 42), como se pode observar no gráfico da Figura 1, elaborado por Liu (2017: 5).

O ano de 2007 marca um novo passo ao nível da oferta formativa: foram criados os primeiros dois cursos de mestrado em português, na BFSU e na SHISU, em resposta às exigências cada vez maiores do mercado de trabalho em termos de qualificação dos profissionais em língua portuguesa (Liu, 2017: 9).

Outro momento relevante é o ano de 2011. Nesse ano, é revogada a isenção do exame nacional aos candidatos aos cursos de línguas menos estudadas, passando a aplicar-se um tratamento indiscriminado a todos os cursos. Não obstante, a procura do português não cessou e continua a aumentar.





B- Bacharelato, L- licenciatura, M- mestrado

Figura 1: Número de estudantes admitidos pelas instituições chinesas de 1960 a 2015

[Fonte: Liu (2017)]

## 2. Oferta formativa de língua portuguesa no interior da China

Há cerca de uma década o número de universidades chinesas com licenciatura em português como língua estrangeira (PLE) não ultrapassaria a dúzia. Hoje, de acordo com dados recolhidos pelo Prof. Carlos André, até há pouco tempo Coordenador do Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa, do Instituto Politécnico de Macau, são 39, um pouco por toda a China, com maior incidência no litoral e, em especial, na região de Pequim (9 universidades), a maioria a oferecer cursos de licenciatura.

Quadro 1: Número de universidades e de cursos de PLE na China Interior

|                       |    |
|-----------------------|----|
| Universidades         | 39 |
| Curso de licenciatura | 26 |
| Cursos de mestrado    | 2  |
| Doutoramentos         | 0  |

[Fonte: elaboração própria, adaptado de André (2018)]

Os lugares de implantação do ensino de português representam, no mapa da China, “uma mancha variada, mas consistente e com tendência inequívoca para o crescimento, agora mais no sentido do interior” (André, 2018: 25). E este movimento parece não abrandar. Constantemente vão surgindo novos cursos de língua portuguesa tanto no ensino superior estatal como no privado. Em julho de 2018, no *Jornal Tribuna de Macau* (Ferreira, 2018), Carlos André dava conta disso:

O que sinto é a procura a aumentar, novas universidades a aparecerem para criar o curso de Português. Já tenho 38 na minha lista, mas de repente tenho mais uma universidade em Cantão de grande prestígio, outras em Shandong e Hebei. Também há aquelas que não sei, que escaparam ao rastreio. [...] Estou convicto de que não vai abrandar. (p. 3)

Ainda segundo dados compilados por Carlos André (2018), os cursos de português nas universidades da China têm cerca de três milhares e meio de alunos inscritos. Estes cursos são ministrados maioritariamente por professores chineses (cerca de dois terços), auxiliados por docentes de origem portuguesa ou brasileira, não havendo registo de docentes oriundos de África.

Quadro 2: Número de alunos e professores dos cursos de PLE na China Interior

|                                              |      |
|----------------------------------------------|------|
| Alunos inscritos                             | 3416 |
| Docentes (total)                             | 178  |
| Docentes chineses                            | 120  |
| Docentes com doutoramento                    | 8    |
| Docentes com mestrado                        | 119  |
| Docentes inscritos em cursos de doutoramento | 40   |

[Fonte: elaboração própria, adaptado de André (2018)]

Importa notar que, nestes cursos, muitas instituições de ensino superior não abrem matrículas todos os anos: algumas fazem-no de dois em dois anos, por exemplo, outras de quatro em quatro, geralmente por escassez de docentes. Esta é também uma das razões que levam várias instituições chinesas a promover programas de intercâmbio com instituições de ensino superior de Portugal e do Brasil.

Os números apresentados referem-se apenas à oferta formativa na China Interior, excluindo, pois, Hong Kong e o caso especial de Macau neste contexto. Só em Macau, há mais de 1000 alunos a estudar português e os docentes ultrapassarão a centena, muitos dos quais de origem portuguesa e brasileira. Excetuam-se também as instituições de ensino superior que têm o português como língua opcional.

### 3. Expansão do ensino do português: motivações

A expansão do ensino da língua portuguesa na China é, acima de tudo, resultado da vontade política e da visão estratégica das autoridades e das instituições chinesas, como nos é abundantemente demonstrado por Carlos André, no livro “Uma língua para ver o mundo: olhando o Português a partir de Macau” (2016).

Em primeiro lugar, o aumento da oferta formativa de língua portuguesa deve ser analisado no contexto geral da expansão do ensino superior na China, iniciada no final da década de 90 do século passado. Em virtude da reforma do sistema económico da China, o número de alunos a frequentar o ensino superior aumentou exponencialmente. Para se ter uma ideia, em 1999, houve um acréscimo de cerca de meio milhão de alunos em relação ao que era normal (Ye, 2014). Nos anos seguintes, manteve-se a tendência de crescimento do número de alunos universitários, o que levou inevitavelmente ao aumento da oferta formativa.

Por outro lado, o desenvolvimento da atividade económica motivou o interesse da China, a nível geopolítico, económico e comercial, pelos países de língua portuguesa. A iniciativa “Uma faixa, uma rota” é o exemplo mais recente dessa estratégia de aproximação e de cooperação entre a China e os países lusófonos (Li, 2017). Nesse

sentido, a aprendizagem do português passou a representar, para as autoridades chinesas, um investimento estratégico.

Por fim, a cooperação com os países lusófonos tem gerado oportunidades de emprego para os profissionais que dominam o português, sobretudo nos domínios diplomático e empresarial, mas também no âmbito académico. O aumento da procura de cursos de língua portuguesa surge, pois, como uma consequência das dinâmicas do mercado e da perceção de empregabilidade que lhe está associada. Aprender português na China passou a ser visto como uma garantia de trabalho futuro e, na maioria dos casos, bem remunerado (Grosso e Coutinho, 2014).

Nos últimos anos, fruto das dificuldades económicas que o nosso país atravessou e do decréscimo da população estudantil, as instituições de ensino superior de Portugal, mas também do Brasil, têm vindo a olhar para a China como uma fértil fonte de recursos, o que resultou no estabelecimento de diversos protocolos de colaboração e de intercâmbio de alunos e professores com instituições chinesas.

#### 4. O ensino de PLE na China: um olhar de dentro

O ensino de português na China tem especificidades que quem quer que se interesse por esta realidade, seja docente ou investigador, precisa de conhecer sob pena de não entender certas dinâmicas que se verificam na sala de aula ou de retirar conclusões erradas a propósito das aprendizagens dos alunos chineses nos vários domínios da gramática e, sobretudo, em termos comunicativos.

De modo a melhor conhecer o contexto em que se desenrola o ensino de PLE na China, foi levado a cabo, em 2014, o projeto de investigação *A Framework in Portuguese as a Foreign Language for Chinese Native Speakers*, financiado pela Universidade de Macau e coordenado pela Doutora Maria José Grosso. Os inquéritos realizados no âmbito deste projeto permitiram apurar as perceções que os alunos chineses têm sobre vários aspetos do processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa e sobre os seus atores.

##### 4.1. Que razões levam os alunos chineses a querer aprender português?

Em Macau, o inquérito, aplicado a 197 alunos do IPOR, permitiu apurar o seguinte:

Quadro 3: Razões que levam os alunos do IPOR a aprender português

| Aspeto focado                                     | Percentagem de respostas |
|---------------------------------------------------|--------------------------|
| 1. Saber uma língua é útil                        | 63,0%                    |
| 2. Querer ser tradutor                            | 29,2%                    |
| 3. Querer ser promovido no trabalho               | 27,1%                    |
| 4. Querer viver em Portugal, no Brasil, em África | 26,1%                    |
| 5. Outras razões (sem especificação)              | 5,0%                     |

[Fonte: elaboração própria, adaptado de Neves (2018)]

João L. Neves (2018), na análise que faz dos dados colhidos, conclui que a forma do inquérito não permite aferir com detalhe o que os informantes entendem quando escolhem a opção “Saber uma língua é útil”. Obviamente, poderá ser útil em termos culturais e formativos (conhecer novos países, viajar, aceder a informação sobre factos e

personalidades noutra língua, etc.), mas poderá também ter sido entendida em termos profissionais, tendo por base a questão da empregabilidade.

A utilidade está também subjacente às opções que aparecem nas posições seguintes e que têm percentagens de resposta muito próximas. Em Macau e na China Interior, um dos serviços mais procurados é o de tradutor chinês-português, português-chinês. Os bons profissionais nesta área são escassos e a remuneração é muito atrativa. Por outro lado, em Macau, a progressão na carreira dos funcionários públicos pressupõe a obtenção de formação em línguas, principalmente em inglês, mandarim e português. Parece, pois, haver a consciência, por parte dos aprendentes chineses, de que dominar a língua portuguesa é um bom ativo em termos de empregabilidade e que o investimento na aquisição dessa competência se poderá traduzir em vantagem futura.

Na China Interior, a valorização dos motivos apresentados é ligeiramente diferente. O mesmo inquérito, aplicado a 35 alunos chineses a frequentar o curso de português na Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin (TJFSU), no ano letivo de 2014-15, obteve as seguintes respostas:

Quadro 4: Motivos que levam os alunos da TJFSU a aprender português

| <b>Aspeto focado</b>                              | <b>Percentagem de respostas</b> |
|---------------------------------------------------|---------------------------------|
| 1. Saber uma língua é útil                        | 77,1%                           |
| 2. Querer viver em Portugal, no Brasil, em África | 51,4%                           |
| 3. Querer ser tradutor                            | 45,7%                           |
| 4. Querer ser promovido no trabalho               | 31,4%                           |
| 5. Outras razões (sem especificação)              | 2,8%                            |

[Fonte: elaboração própria, adaptado de Liu (2018)]

Os dados revelam que o objetivo da aprendizagem da língua portuguesa é prático e funcional. A utilidade de se saber mais uma língua estrangeira, por ser um ativo importante no mercado de trabalho, e o desejo de viver num país de língua portuguesa são as respostas mais apontadas. O facto de quase metade dos inquiridos selecionar a resposta “querer ser tradutor” decorre do potencial que a língua portuguesa tem em termos empregabilidade, pois essa é a saída profissional mais óbvia para quem estuda português na China. Curiosa é a percentagem de respostas obtida pela questão da progressão na carreira, uma vez que, na China Interior, esse requisito não é tão determinante como em Macau.

#### 4.2. Como ensinar Português a alunos chineses?

No âmbito do mesmo projeto de investigação, uma das questões incidia sobre a metodologia de ensino recomendada/esperada pelos alunos chineses. Os inquiridos, alunos do Instituto Politécnico de Macau (IPM), eram convidados a escrever um texto em língua portuguesa, respondendo à seguinte pergunta: “Se fosse professor de português, como ensinava esta língua aos falantes de chinês?” As respostas obtidas incidem sobre os seguintes aspetos:

Quadro 5: Procedimentos/competências que devem pautar a ação do professor no ensino de PLE a alunos chineses

| <b>Aspeto focado</b>                                                                                                                   | <b>Percentagem de respostas</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|
| 1. Ajudar os alunos a comunicarem em português na sala de aula, mas também fora dela, falando com eles sempre em português             | 52,4%                           |
| 2. Usar, em sala de aula, filmes (com e sem legendas), canções, notícias da imprensa escrita, telejornais, jogos, materiais autênticos | 48,7%                           |
| 3. Estudar, de modo explícito, a gramática                                                                                             | 30,4%                           |
| 4. Propor a leitura de textos variados para enriquecimento lexical                                                                     | 20,7%                           |
| 5. Ensinar, de modo explícito, aspetos culturais                                                                                       | 15,8%                           |
| 6. Ser simpático e paciente                                                                                                            | 8,5%                            |
| 7. Partilhar experiências pessoais com os alunos                                                                                       | 3,6%                            |
| 8. Ter um vasto conhecimento da língua portuguesa                                                                                      | 3,6%                            |
| 9. Saber as dificuldades dos alunos na aprendizagem de PLE e fazer o tratamento dos erros cometidos pelos aprendentes chineses         | 1,2%                            |

[Fonte: elaboração própria, adaptado de Bizarro (2018)]

Na maior parte dos casos, as respostas obtidas apontam para procedimentos metodológicos desejáveis no ensino do português como língua estrangeira (LE) ou língua segunda (L2) em qualquer parte do globo e não apenas no contexto chinês. Outras respostas, porém, incidem sobre o perfil do professor, indicando algumas qualidades pessoais e/ou competências académicas que, segundo os aprendentes chineses, o professor deve ter ou revelar nas aulas de PLE (cf. opções 6 e 8).

#### **4.3. Que temas interessam aos alunos chineses de PLE?**

Os temas que mais interessam aos alunos chineses vão variando ao longo do percurso académico. É o que apontam os dados obtidos a partir de um inquérito (em forma de pergunta aberta) aplicado a 92 alunos da licenciatura em língua portuguesa da Universidade de Macau (UMAC), em março de 2017.

Quadro 6: Temas que interessam aos alunos de PLE na UMAC

|                | <b>Tema</b>                                                                                 | <b>Percentagem de respostas</b> |
|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|
| <b>1.º ano</b> | Cultura (História e tradições portuguesas)                                                  | 36%                             |
|                | Conversas (situações quotidianas)                                                           | 18%                             |
|                | Gramática                                                                                   | 14%                             |
|                | Aula de compreensão e produção oral; Notícias atuais; Temas para jovens; Cultura brasileira | 5%                              |
|                | Cultura dos países lusófonos; Livros, literatura; Música portuguesa                         | 4%                              |
| <b>2.º ano</b> | Artes: música, filmes...                                                                    | 23%                             |
|                | Cultura dos países lusófonos                                                                | 19%                             |
|                | Aulas de compreensão e produção oral                                                        | 13%                             |
|                | Literatura; Conversas (situações quotidianas)                                               | 9%                              |
|                | Cultura de Portugal                                                                         | 7%                              |
|                | Viagens; Notícias atuais; Futebol; Cultura da China (em língua portuguesa)                  | 4%                              |
| <b>3.º ano</b> | Atualidades                                                                                 | 26%                             |
|                | Fenómenos sociais nos países de língua portuguesa                                           | 19%                             |
|                | Conversas (situações quotidianas)                                                           | 12%                             |
|                | Economia, finanças e política dos países de língua portuguesa (PT e BR)                     |                                 |
|                | Cultura dos países de língua portuguesa                                                     | 7%                              |
|                | Arte: música, filmes...                                                                     | 5%                              |
|                | Aulas de compreensão e produção oral                                                        |                                 |
|                | Literatura                                                                                  | 4%                              |
|                | Cultura da China (em língua portuguesa)                                                     | 2%                              |
| <b>4.º ano</b> | Assuntos polémicos; Turismo; Temas para jovens; Português em Macau                          |                                 |
|                | Trabalho                                                                                    | 16%                             |
|                | Cultura de Portugal e do Brasil;                                                            | 13%                             |
|                | Português coloquial e moderno                                                               |                                 |
|                | Artes: música, filmes...                                                                    | 9%                              |
|                | Fenómenos sociais; Turismo                                                                  | 7%                              |
|                | Vida quotidiana; Literatura                                                                 | 6%                              |
|                | Cultura da China (em língua portuguesa)                                                     | 5%                              |
|                | Notícias atuais; Tradução e interpretação;                                                  | 3%                              |
|                | Gastronomia                                                                                 |                                 |
|                | Elaboração da tese; Gramática; Filosofia                                                    | 2%                              |
|                | Imigração e emigração                                                                       | 1%                              |

[Fonte: elaboração própria, adaptado de Akiyama (2018)]

O leque de temas sugeridos é bastante abrangente. Os alunos inquiridos anseiam obter, sobretudo, informações de carácter cultural, relacionadas com os países lusófonos, principalmente Portugal e o Brasil, que complementem o seu conhecimento gramatical. A curiosidade que poderá marcar os anos iniciais é gradualmente substituída pela consciência de que os conhecimentos de carácter cultural (história, expressão artística, mentalidade, hábitos, etc.) são fundamentais para a correta interpretação dos textos orais e escritos e para o bom domínio da língua em geral. É frequente encontrarmos alunos com uma sólida formação gramatical que revelam muita dificuldade ao nível da decodificação de enunciados orais e escritos por uma falta evidente de conhecimentos culturais.

#### 4.4. O que falta ao ensino do português na China?

O ensino de português na China tem sofrido as dores do crescimento desenfreado que o tem caracterizado nos últimos anos. Em 2011, um inquérito realizado a 84 alunos de licenciatura em Estudos Portugueses em universidades chinesas (51 dos quais na Universidade de Estudos Internacionais de Pequim), sobre “O que falta ao ensino do português?”, permitiu fazer um diagnóstico da situação vivida.

Quadro 7: Aspetos a melhorar no ensino de português na China

| O que falta?                                  | Percentagem de respostas |
|-----------------------------------------------|--------------------------|
| 1. Materiais em português                     | 86 %                     |
| 2. Ambiente de língua para aprender português | 71 %                     |
| 3. Oportunidades para fazer estágios          | 50 %                     |
| 4. Professores                                | 43 %                     |
| 5. Atividades sobre a língua portuguesa       | 38 %                     |
| 6. Oportunidades para estudar no estrangeiro  | 33 %                     |
| 7. Algumas disciplinas                        | 33 %                     |
| 8. Outros                                     | 24 %                     |

[Fonte: elaboração própria, adaptado de Zhao (2012)]

O ensino de português é ainda muito recente na China, em especial se comparado com a experiência de ensino de outras línguas, nomeadamente do inglês. Há muitas novas universidades com cursos ainda no início da lecionação e com um corpo docente escasso, muito jovem e com grande necessidade de formação nos planos linguístico, cultural e pedagógico.

A par da falta de recursos humanos, há carência de materiais escolares. Na China, há muita dificuldade em comprar livros e outros materiais de leitura em português. Faltam igualmente materiais multimédia, importantes, por exemplo, nas aulas de compreensão oral. Acresce ainda o facto de alguns materiais usados serem antigos e carecerem de atualização. A este propósito, Zhao (2012) dá o seguinte testemunho: em 2006, quando estava a aprender português, o escudo ainda era a unidade monetária referida no manual, apesar de o euro já ter entrado em circulação havia alguns anos. Num desabafo sentido, este docente confessa: “Acho-mo-nos mais fracos, mais vulneráveis, e olhamos com veneração e inveja os colegas que leccionam inglês ou japonês” (p. 103).

Por outro lado, muitos manuais usados são direcionados a um público euro-americano, sendo algumas referências culturais (história, religião, literatura, etc.) de difícil apreensão por alunos chineses. A este respeito, Carlos André (2017: 200) refere:

Quanto aos meios auxiliares de ensino, isto é, os materiais de apoio à actividade pedagógica, os que existem no mercado, e muitos são, não foram concebidos para o ensino de português a chineses; muito menos a chineses em situação de imersão na sua língua materna. Este é o desafio com que o sistema se vê confrontado [...].

Não obstante os avanços entretanto conseguidos, através da publicação de vários manuais e livros didáticos, alguns especialmente direcionados a alunos e professores chineses – é o caso do manual *Português Global* (Oliveira & Coelho, 2011-2017), em quatro volumes, e dos livros publicados por docentes do Instituto Politécnico de Macau com foco em áreas específicas do ensino de PLE –, faltam ainda materiais para disciplinas como Literatura, História ou Tradução. Faltam, sobretudo, materiais para estudos especializados de português, que incidam, por exemplo, sobre as áreas do Direito, da Economia, da Engenharia ou da Medicina.

Outra das lacunas apontadas é o facto de as universidades chinesas não terem capacidade de proporcionar aos alunos um “ambiente de língua” para estudarem português, dentro e fora das aulas. Para além de haver dificuldade em recrutar docentes que tenham o português como língua materna, que sejam fonte segura de *input* de qualidade, que sirvam de modelo linguístico para as aquisições dos aprendentes e com quem possam interagir regularmente, há, na maioria das instituições, poucos livros, revistas, jornais, programas de televisão, filmes, músicas ou outros recursos em português, o que dificulta possíveis tentativas de estudo autónomo por parte dos alunos. Aliado a isto, faltam oportunidades para que os alunos possam comunicar com falantes que têm o português como língua materna, uma vez que não há nas universidades chinesas muitos estudantes estrangeiros oriundos dos países lusófonos. Refira-se, quanto a este aspeto, que há atualmente alguns protocolos entre instituições chinesas e portuguesas que vieram atenuar esta situação.

As necessidades e os constrangimentos acima referidos há muito são conhecidos (Zheng, 2010; Ye, 2014), e não obstante os esforços feitos por algumas instituições, nomeadamente por parte da Universidade de Macau e do Instituto Politécnico de Macau, não se alteraram muito nos últimos anos. O Prof. Ye Zhiliang, docente de português na Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, tem uma opinião muito crítica sobre a expansão que o ensino de português na China tem tido, levando-o a afirmar que várias instituições não reúnem as condições necessárias para a oferta de um curso de licenciatura em português (Ye, 2014). Na sua opinião, a falta de recursos humanos é, talvez, o maior desafio que enfrenta a expansão do ensino de português na China. A prática mais comum em muitas instituições chinesas é contratar um recém-formado (licenciado ou mestre) para ser professor de português. “Como são professores sem nenhuma experiência docente nem tiveram nenhuma formação profissional, pode imaginar-se as dificuldades que encontram quando têm de assegurar, por si só, quase todas as disciplinas integrantes de um curso de licenciatura em Estudos Portugueses.” (Ye, 2014: 46)

Rosa Bizarro (2018), a propósito da formação dos docentes chineses, no contexto de Macau, refere:

A sua formação científica de base está inquestionavelmente garantida, como atestam os graus literários que possuem. A respetiva formação pedagógico-didática encontra-se menos sustentada, contudo, já que muitos docentes são cooptados unicamente pela sua formação académica (que, na larga maioria, não inclui qualquer formação pedagógico-didática inicial, nem, muitas vezes, ao longo da vida). [O ensino de LPE] Exige, por



exemplo, que o professor esteja consciente de muitos saberes, de muitas competências que, provavelmente, não adquiriu na sua formação inicial. (p. 32)

No que à qualidade dos docentes diz respeito, Carlos André antecipa uma melhoria da situação num futuro próximo, pois “Há vários [docentes chineses] a estudar em Macau e em Portugal e alguns darão excelentes quadros. Conheço-os, sei onde estudam e posso dizer que dentro de cinco anos teremos um conjunto grande de doutores em Português na China.” (Mar, 2018).

À carência de docentes chineses, acresce a falta de leitores que tenham o português como língua materna, fruto de difíceis condições de trabalho e da falta de uma cooperação mais efetiva de instituições dos países lusófonos, nomeadamente do Camões, embora esta seja uma das poucas instituições da lusofonia que apoiam o ensino de português no interior da China.

As consequências deste estado de coisas são inevitáveis: por falta de recursos humanos, algumas disciplinas são simplesmente canceladas e, em alguns anos, sobretudo nos níveis mais avançados, os alunos são enviados para instituições em países de língua portuguesa, sobretudo em Portugal e no Brasil. Uma dessas instituições é a Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC), instituição com mais de 90 anos de ensino de português a alunos estrangeiros. No presente ano letivo, à imagem do que tem acontecido nos últimos anos, mais de metade dos alunos inscritos no Curso Anual de Língua e Cultura Portuguesas para Estrangeiros (CALCPE) é de origem chinesa.

Quadro 8: Alunos inscritos no CALCPE 2018/2019 - Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

| <b>2018 / 2019</b> | <b>1.º semestre</b> | <b>2.º semestre</b> |
|--------------------|---------------------|---------------------|
| Alunos inscritos   | 242                 | 252                 |
| Alunos chineses    | 132                 | 134                 |

Para Ye Zhiliang (2014), muitos dos problemas que afetam o ensino do português seriam evitados se houvesse uma maior coordenação por parte das autoridades chinesas. Um dos casos que aponta é a desigualdade entre universidades públicas e privadas. Ao contrário das universidades públicas, que não admitem anualmente mais de 30 alunos, as privadas podem admitir os alunos que quiserem, sem que a qualidade do ensino e os interesses dos alunos sejam devidamente assegurados. Nas universidades privadas, a criação do curso de português é perspetivado como um investimento com fins lucrativos: quanto mais estudantes admitir, maior o lucro. Há ainda a considerar o facto de, na China, o ensino superior não ser gratuito, o que levanta dificuldades aos alunos e suas famílias, sobretudo quando é necessário ir estudar para o estrangeiro, para um país de língua portuguesa.

Em suma, o ensino de português na China só terá um desenvolvimento saudável e sustentado com o apoio dos governos, universidades e outras instituições de países de língua portuguesa, principalmente de Portugal e do Brasil. Como alerta Carlos André (2018),

Estamos, pois, num momento de viragem, que é, por isso mesmo, um momento histórico na afirmação do Português na China e na Ásia. Do que soubemos fazer até agora e do que conseguirmos fazer nos anos, poucos, que se avizinham, resultará o modo como se desenhará, num futuro longo, a presença da língua portuguesa na República Popular da China. (p. 26)

É urgente a intensificação da cooperação interuniversitária, do intercâmbio de alunos e de docentes, da oferta de bolsas de estudo. Da parte chinesa, espera-se que as autoridades assumam a sua função e responsabilidade nos domínios do planeamento, coordenação e supervisão do trabalho desenvolvido nas várias instituições. Para além disso, é necessário que as universidades chinesas criem condições para que os seus docentes tenham a oportunidade de se aperfeiçoarem e de melhorarem as suas competências linguísticas e pedagógicas.

## Conclusão

Não parece estar para breve o fim do crescimento do ensino de português em instituições de ensino superior da China. Dizer que o português na China é “uma língua à solta”, expressão feliz usada por Diana do Mar, num artigo publicado no dia 10 de junho de 2018, na *Revista de Macau*, é afirmar uma língua que se encontra em clara expansão quer na geografia interna da Grande China, quer dentro do seu universo estudantil, especialmente o de nível universitário. Infelizmente, esta expressão também traduz bem o carácter pouco regulado e controlado dessa expansão, em que o ímpeto de uma economia de mercado, de busca do lucro, põe em causa a qualidade do ensino que é ministrado, dando esperanças de qualidade linguística e de empregabilidade nem sempre cumpridas. Neste aspeto, cabe aos países de língua portuguesa e, em particular, às instituições que tomam o ensino de português no estrangeiro como um domínio estratégico tomar as rédeas deste processo e, em parceria com as autoridades chinesas, contribuir de forma mais interventiva para que o ensino da língua portuguesa tenha o sucesso que todos desejamos.

Outro universo paralelo é o do ensino (formal ou informal) da língua portuguesa através da internet. Este sim verdadeiramente à solta.

## Referências

- Akiyama, M. (2018). Temas motivadores para os jovens chineses aprendentes de Português Língua Estrangeira (PLE). In M. J. Grosso & J. Zhang (eds.), *A promoção do português em Macau e no interior da China* (pp. 108-116). Macau: Universidade de Macau e Lidel.
- André, C. A. (2016). *Uma língua para ver o mundo: olhando o Português a partir de Macau*. Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- André, C. A. (2018, 5-18 de dezembro). O Português na China. Um crescimento exponencial. *Jornal de Letras*, 1257, 25-26.
- Bizarro, R. (2018). O professor de língua estrangeira do ensino superior: uma visão a partir da RAEM. In M. J. Grosso & J. Zhang (eds.), *A promoção do português em Macau e no interior da China* (pp. 28-35). Macau: Universidade de Macau e Lidel.
- Ferreira, L. (2018, 4 de julho). Inventar e adaptar para chegar à liderança do Português (Carlos André em entrevista). *Jornal Tribuna de Macau*, 5515, 2-4.
- Li, C. (2012). Ensino da língua portuguesa na República Popular da China durante a década de 60 do século XX. In W. H. Choi & H. Zhao (coord.), *Atas do 1.º Fórum Internacional de Ensino de Língua Portuguesa na China* (pp. 35-42). Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Li, C. (2015). Nova expansão da língua portuguesa na China. In C. A. André & C. Li (coord.) *Actas do 2.º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China* (pp. 51-74). Macau: Instituto Politécnico de Macau.

- Li, C. (2017). A Língua Portuguesa e a Estratégia Económica de "Uma Faixa e Uma Rota". In C. A. André & R. Pereira (coord.), *Actas do 3.º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China* (pp. 3-24). Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Li, C. (2018). Inspiração histórica: o ensino da língua portuguesa e a China moderna. In C. A. André, R. Pereira & L. Inverno (coord.), Carlos Ascenso André, Rui Pereira e Liliana Inverno *Actas do 4.º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China* (pp. 3-22). Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Liu, G. (2017). *Estratégias Utilizadas por Aprendentes de Português Língua Estrangeira: Estudantes Universitários Falantes de Língua Materna Chinesa*. Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Liu, Q. (2018). Análises da motivação do público-aprendente chinês para a aprendizagem da língua portuguesa. In M. J. Grosso & J. Zhang (eds.), *A promoção do português em Macau e no interior da China* (pp. 98-106). Macau: Universidade de Macau e Lidel.
- Mar, D. (2018, 10 de junho). Português, uma língua à solta. *Revista Macau*, 62. Acedido em 26-06-2018. Disponível em: <http://www.revistamacau.com/2018/06/10/portugues-uma-lingua-a-solta/>
- Neves, J. L. (2018). Inquérito ao perfil de estudantes de cursos de língua portuguesa – dados relativos ao Instituto Português do Oriente. In M. J. Grosso & J. Zhang (eds.), *A promoção do português em Macau e no interior da China* (pp. 92-97). Macau: Universidade de Macau e Lidel.
- Oliveira, C., & Coelho, L. (2011-2017). *Português Global*. 4 vols. Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Ye, Z. (2014). Algumas considerações sobre a expansão do ensino da língua portuguesa na China. In M. J. Grosso & A. P. C. Godinho (Eds.), *O português na China: ensino e investigação* (pp. 41-54). Lisboa: Lidel.
- Zhao, J. (2012). O ensino do português na China na era da informação. In W. H. Choi & H. Zhao (coord.), *Atas do 1.º Fórum Internacional de Ensino de Língua Portuguesa na China* (pp. 101-112). Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Zheng, S. (2010). *O Ensino da Língua Portuguesa na China*. Tese de mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

## A lusofonia e o mundo de ruturas

Adriano Moreira<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *Presidente do Instituto de Altos Estudos da Academia das Ciências de Lisboa  
Professor Emérito da Universidade Técnica de Lisboa, Portugal*

### 1. A lusofonia e o mundo de ruturas

O historiador Roger Crowley, que escreveu um livro brilhante e sério sobre o tema – *How Portugal Seized the Indian Ocean and Ferged the First Global Empire* (2015), recentemente traduzido para português, depois de uma rigorosíssima investigação sobre o processo com que inscreveram o seu lugar na história mundial, homens como o Infante D. Henrique, Vasco da Gama, Afonso de Albuquerque, escreveu o seguinte:

os portugueses iniciaram infindáveis interações mundiais, tanto benignas como malignas. Trouxeram armas de fogo para o Japão e astrolábios e feijão-verde para a China, escravos africanos para as Américas, chá para Inglaterra, pimenta para o Mundo Novo, seda chinesa e medicamentos indianos para todo o continente europeu e um elefante para o Papa. Pela primeira vez, os povos de lados opostos do planeta puderam ver-se, tornando-se alvo de descrições e espanto.

Esta referência, repetida por vários analistas, não é ao globalismo de hoje que se refere, consequência da flexibilidade da semântica. Em relação a este primeiro sentido, que o *Sunday Times* anunciou como sendo “o relato empolgante da ascensão de tal Portugal a Império Mundial”, termina, com humor e ao mesmo tempo resignado, escrevendo:

Hoje, em Belém, perto do túmulo de Vasco da Gama, da estátua do impaciente Albuquerque e da costa da qual os portugueses zarparam, há uma pastelaria e café venerável, a antiga Confeitaria de Belém. É talvez um altar em homenagem à influência mais benigna de Portugal na aventura global. As multidões acorrem aí para provar a sua especialidade, os *pastéis de Belém*, tartes de nata cozidas até estarem douradas. Comem-se salpicadas de canela, acompanhadas de café escuro como pez. Canela, açúcar, café: os sabores do mundo que ali chegaram em veleiros.

Ainda não tinham felizmente construído o novo Museu dos Coches, porque então a prosa nos traria mais profunda melancolia. Talvez o globalismo tenha tido a sua primeira grande mudança de sentido quando os historiadores autonomizaram o Período Histórico que chamam – *A Europa Dominadora*.

De facto, desde o fim do Século XIX até ao começo do século XX, o globo apareceu como o que foi chamado “universo europeu”. Sendo o mais pequeno dos continentes, todavia, o poderio económico alcançado, a superioridade da ciência e da industrialização, em todos os setores, enquanto os EUA cresciam independentes, até alargarem tal superioridade ao Ocidente, conseguiam o que os franceses chamariam “la manmise sur le monde”, assumindo a superioridade sobre as restantes etnias, culturas, religiões, levando um dos então principais atores políticos, que foi Lord Asquit, a afirmar, no discurso que dirigiu à primeira reunião da Conferência Imperial de Londres, de 1911, o seguinte: “No Reino Unido, e em cada uma das grandes comunidades que representais, somos cada um e queremos manter-nos todos continuar como os senhores em nossa casa. Esta vontade é aqui e em todos os domínios o fundamento da nossa política”.

Pelos inícios do século vinte (1905), no seu famoso livro “*Sur la Pierre Blanche*”, Anatole Francis parece o crítico desse globalismo colonial ao proclamar-se contra o que chamou

“La folie colonial”, depois de enumerar as perdas de vidas e cabedais franceses no Congo, na Cochinchina, na Índia, em Tonkin, na Guiana, em Madagáscar: afirma que “a ironia destes resultados é bastante cruel, e não se concebe como pode formar-se, para nosso prejuízo, este império dez ou onze vezes maior que a própria França. Será que a loucura colonial não terá fim?”.

No entanto, enquanto os tempos silenciosamente faziam ruir esta espécie de globalismo, os EUA, sem usar o nome, formavam o seu Império, a nova parcela, crescente em poder, do ocidente. Os EUA primeiro limpavam o território, que seria o território nacional, dos primitivos povos senhores, depois defenderam e praticaram, que o seu conceito estratégico era o “interesse permanente e variável”, o “destino manifesto” que os levou do Atlântico ao Pacífico, e o “Big Stick” destinado a manter uma ordem aceitável no resto do continente. Foi este período do globalismo em que a Europa se considerou “a luz do mundo”, e os EUA a “Casa no Alto da Colina”, exemplo e poder ordenador da hierarquia das potências.

Este período do colonialismo mundial, com domínio dos ocidentais sobre o que chamaram “terceiro mundo”, tem conflitos internos que levaram a identificá-la como sendo de “Europa Sangrenta”, com as duas guerras mundiais (1914-1918 e 1939-1945) separadas por um pequeno período que pareceu ser a “belle époque”, que, sobretudo depois dos anos trinta, viu crescer o totalitarismo e o enfraquecimento das democracias, a brutalidade do nazismo e a expansão do soviétismo.

A “alegria coberta de lágrimas” que foi a paz de 1945, e a espera da morte lenta do poderoso Ocidente que foi a chamada “guerra fria”, para além da ONU muito penalizada pela Ordem dos Pactos Militares, com a ordem mundial perturbada pela revisão de toda a estrutura normativa deste globalismo, levou a que findasse fazendo lembrar Anatole France, ouvindo todas as áreas culturais do mundo a falarem pela primeira vez livremente na ONU, e definitivamente originando um novo globalismo de que sabemos alguns efeitos, mas pouco da sua estrutura.

Em primeiro lugar a questão de saber - quem governa o mundo? Em segundo lugar reconhecer que a escala hierárquica das potências, que tinha como critério orientador mais importante o poder militar, encontra-se afrontada pela capacidade de o fraco vencer o forte, com o primeiro exemplo no derrube das Torres Gémeas, e consequência, até hoje incontável, que é o terrorismo. Depois, a tradição, em face da ignorância da estrutura do globalismo atual, a levar a memória a esquecer a legalidade dos principais tratados e instituições destinadas a impedir confrontos europeus como na guerra de 1914-1918.

Quando foi criada a Sociedade das Nações, desapareceram os Impérios Alemão, Austro-Húngaro, Russo, Turco, a favor do princípio Nação-Estado, e hoje a Alemanha, destacando-se na União Europeia, continua na dúvida, assente na memória, sobre se pretende uma Alemanha europeia, ou uma Europa alemã; a Rússia, com Putin, lembra-se de que na Rússia foi proclamado, pela Igreja Ortodoxa, que a Primeira Roma caiu, a segunda Roma caiu, mas a terceira Roma (ortodoxa) não cairá, e proclama e executa que a sua fronteira de interesses é superior à jurídica; a China mostra a Bandeira e pretende recuperar o Mar que deixou há séculos de navegar; o ilustre Fukuyama averiguou o papel das religiões no atual globalismo, a ONU chamou por cinco vezes o Bispo de Roma (Papa) para o ouvir na Assembleia Geral, onde doutrinaram Paulo VI, João Paulo II por duas vezes, o Papa Emérito, e agora o enviado de Deus que é o Papa Francisco.

Mas a hierarquia das potências, entre o Lenchetein e os EUA, mantém o nome da soberania mas multiplica as diferenças de conteúdos – porque para além do poder militar é necessário o poder financeiro, o poder económico, o poder científico e técnico. As

uniões de Estados, para equilibrarem as diferenças, fazem variar os conceitos de fronteira sagrada, de patriotismo e nacionalismo, assim como o avanço técnico agride as intimidades das pessoas, e segredo das instituições mesmo estaduais.

Mas, sobretudo, quando se pretende saber quem governa o mundo, verificamos que o poder real é frequentemente oculto, não coberto pela legalidade, sendo apenas um voto a ideia de que a ONU seria presidida por dois princípios não escritos, o “mundo único”, isto é, sem guerras, e a “terra casa comum dos homens”, isto é, governada e não esgotada em termos de colocar em perigo a sobrevivência das espécies, incluindo a humana.

Por isso a questão multiseccular de decidir se a autoridade do poder deve ser retida pelos humanos que ganharam a qualidade de cidadãos (democracia), a qual parece ameaçada pelos poderes ocultos ou não legitimados. Daqui resulta, em face do turbilhão das migrações, da guerra em toda a parte, incluindo as 300 ou 400 mil crianças que combatem do Cabo ao Cairo, a questão de saber se devemos encontrar uma nova forma de governar, ou se o Estado necessita de ser reinventado.

Por enquanto, evidenciaram-se as ruturas do mundo, com o antigo terceiro mundo – mundo a declarar que considera os ocidentais os maiores agressores dos tempos modernos, a segurança, a livre circulação, os deveres humanitários a colocar os ocidentais na difícil angústia em face do terrorismo, com o Médio Oriente em turbilhão, com o futuro da União Europeia na dúvida, abalada a confiança que o Abade Correia da Serra colocou no norte do continente americano quando regido pelo Manual de Jefferson, e no Sul pelo breve Reino de Portugal, Brasil e Algarves, com o “Credo do mercado” a substituir o “Credo dos valores” que sonhou com o “mundo único” e a “terra casa comum dos homens”.

E também a difícil relação entre a técnica e as ciências, sobretudo na área do armamento, com o seu uso. Lembremos que a descoberta do uso da energia atómica, para fins guerreiros, levou o condutor da investigação a declarar que tal poder nunca fosse usado. Isso não impediu que Truman, talvez para evitar que Stalin avançasse sobre a Ásia em vista de ter declarado guerra ao Japão, ordenasse o lançamento da Bomba Atómica sobre Hiroshima e Nagasaki, em 6 e 9 de agosto de 1945, fixando em 598.000 os mortos no Japão, incluindo os bombardeamentos anteriores, Hiroshima contribuindo com 140.000 vítimas e Nagasaki com 74.000, tudo acrescentado com os 120.000 que depois morreram por causa dos efeitos.

Sabemos que o avanço da ciência não impede que os pobres morram mais cedo, que os despojados de recursos alarguem a dimensão enquanto que os mais ricos diminuem em percentagem, que já Getúlio Vargas (1947) disse que “em matéria de petróleo, tudo o que a nossa imaginação possa sugerir é pouco em face do que possa acontecer”, e que o Embaixador Moniz de Aragão (1939) escreveu que “o petróleo opera prodígios, tem ditado a política internacional das grandes potências, assentou e derrubou governos, abalou uma dinastia, criou fortunas fabulosas e conta entre os seus servidores estadistas dos mais notáveis”: mas nesta data e fase do globalismo do nosso tempo, é o poder atómico que requer capacidade de finalmente entender tal globalismo e impedir os usos e efeitos malignos.

Desde o fim da II Guerra Mundial, as potências procuram obstar à multiplicação da posse da Bomba, ainda mais terrível depois da Bomba de Hidrogénio. Os EUA, não apenas para assim manterem a superioridade na hierarquia militar, sabendo, por experiência, que quem tem a bomba não resiste a usá-la, procuraram tratados limitadores, e segredo do saber. Esqueceram que a ciência e o saber fazer dificilmente perdem a capacidade de se exibirem, e nesta data, para além dos conflitos militares em curso, a ameaça da Bomba é

esdrúxula. O número de países que a possuem ou podem possuir é crescente (EUA, França, Israel, Irão, África do Sul, União Indiana, China), mas destaca-se a Coreia do Norte, governada por um imprevisível, e os EUA hoje governado por um por enquanto indecifrável.

Sabemos, pela história, que os grandes conflitos começaram frequentemente por motivos fúteis, como aconteceu com a Primeira Guerra Mundial: o que tenho por evidente, neste globalismo em que vivemos, é que, pela primeira vez na história da Humanidade, o homem tem o poder de destruir a terra. Doutrinas, teorias, ideologias, códigos religiosos e morais, não detêm a loucura que eventualmente afeta os detentores do poder.

Por isso, assumindo todo o pessimismo que nos possa ser atribuído, concordemos que é o mais urgente problema que temos de enfrentar. Contrariar, pela doutrinação dos inspiradores, que “o mundo único” e a “terra casa comum dos homens” são os princípios que uma reorganização deve ter por premissas orientadoras, mas não possuímos as vozes inspiradoras que, em tantas crises do passado, conseguiram encontrar e abrir caminhos. Espero não ferir nenhuma sensibilidade se disser que, neste ano da graça de 2017, a voz que mais requer ouvido e confiança, é a de Francisco, Bispo de Roma, e por isso Papa da Igreja Católica, que a ONU quer escutar.

É em face a este mundo de ruturas que se coloca a questão da inserção dos Países Lusófonos no Mundo Pós-Occidental. O enunciado do tema dá por concluída a decadência outonal dos ocidentais. Há fundamento para esta inquietação, e completa incapacidade de prognosticar sobre o futuro. Tentarei, no entanto, conseguir seriar alguns pontos críticos:

- 1) Em primeiro lugar recordar que foram os EUA que, no fim da guerra de 1914-1918, ao ser criada a Sociedade das Nações, que no estatuto desta consagram o modelo do Estado-Nação, que terminou com os Impérios Alemão, Austro-Húngaro, Russo, Turco, embora não assinassem o Pacto e continuassem a construir o que analistas chamaram o Império Americano;
- 2) A guerra de 1939-1945, levou ao fim do Império Euromundista, partilhado pelas soberanias da frente europeia atlântica, isto é, Holanda, Bélgica, Reino Unido, França, Portugal;
- 3) A ordem da ONU foi limitada pela Ordem dos Pactos Militares – NATO e VARSÓVIA – enquanto, na ONU, pela primeira vez na história da Humanidade, todas as áreas culturais falavam em liberdade, dos seus valores e sonhos de futuro;
- 4) As parcelas do Império Euromundista foram eliminando os poderes coloniais de que dependiam, em todas com conflitos militares, em que se incluiu a chamada guerra colonial portuguesa. É nesta situação que temos de tentar ajudar a encontrar resposta para o tema que nos é proposto. Também enumerar algumas das circunstâncias que estão a desafiar-nos.
  - a) Em primeiro lugar tomar boa nota de que, entre as parcelas do Império Euromundista, a situação portuguesa tem características específicas: falhou a Iniciativa Francesa de uma articulação Euroafricana, com uma cooperação que desapareceu sem certidão de morte; falhou o projeto da União Francesa, ambição do General De Gaulle, que se assumiu desconsiderado pelo voto negativo da Guiné; falhou o projeto inglês de manter unido o Império da Índia, que originou três países; a guerra da Argélia ainda tem sequelas visíveis. Portugal foi o único Estado que conseguiu, com o apoio decisivo do Brasil, organizar a CPLP e o Instituto Internacional da Língua Portuguesa.

- b) A explicação teórica mais invocada foi o *lusotropicalismo*, devido sobretudo a Gilberto Freyre, com o seu Instituto do Recife. Todavia, os períodos de organização democrática da Europa Ocidental agudizam críticas baseadas em afirmado comprometimento de Gilberto com a política portuguesa do Chamado Estado Novo, que no Brasil foram acompanhados no sentido de o acusarem de amenizar, sem critério científico, o colonialismo do passado brasileiro. Todavia, o seu grande crítico, Fernando Cardoso, quando Presidente do Brasil, declarou o ano de 2000 como Ano Gilberto Freyre; o ilustre Darcy Ribeiro, marxista ativo e perseguido, também portanto crítico de Gilberto, deixou escrito o seguinte: assim como a Itália seria outra sem Dante, a Espanha seria outra sem Cervantes, Portugal seria outro sem Camões, o Brasil seria outro sem Gilberto. *A maneira portuguesa de estar no mundo*, que tem de ser recebida sem benefícios de inventário, está certamente entre as causas deste resultado único no desagregar do Império Euromundista, e precisa de ser averiguado com rigor, mas sem rejeição.
- c) Isso não impede que avultem neste problema os embaraços que sobretudo resultam da desordem mundial em progresso na ONU, de facto adormecida durante o meio século da Ordem dos Pactos Militares, mais dificuldades específicas dos países em que se dividiu o Terceiro Mundo libertado.

Entre tais dificuldades, aponto as seguintes:

- 1) Enquanto que o Ocidente, responsável pela Carta da ONU, aderiu a um conceito geral de Estados-Democráticos, a herança de antigas colónias foi a de governo Extrativo, com fronteiras desenhadas em geral por acordo ou desacordo dos colonizadores, invocando não o valor Estado-Nação, mas sim o valor que se traduziu no grito – deixem passar o meu povo. Infelizmente o modelo Estado-Extrativo é o que mais se destaca, designadamente no turbilhão do que os especialistas chamaram – *guerra em toda a parte*.
- 2) O enfraquecimento da solidariedade Atlântica, com a política errática da Presidência Americana, e, no que nos respeita, a inquieta situação do Brasil, fez com que as famosas previsões do Abade Correia da Serra, ao escrever ao seu amigo Jefferson, considerando que os EUA seriam os orientadores do Norte do Continente, e o Brasil a referência do Sul, estejam em suspenso.
- 3) A União Europeia, sem conceito estratégico, está enfraquecida pela relação enfraquecida dos eleitorados com a governança, atingida pela crise económica e financeira, de facto dividida entre uma Europa Pobre (Chipre, Grécia, Itália, Espanha, Portugal), que é praticamente o antigo Império Romano, e a Europa rica do Norte em relação a esse sul pobre; acresce o *Brexit* do Reino Unido e o facto de, pela primeira vez na história da Humanidade, estar nas mãos de governantes inquietantes, o poder de destruir a própria terra, bastando pensar na organização da Coreia do Norte, e na fragilização da solidariedade atlântica.

Por tudo, a questão do lusotropicalismo, é sobretudo a de aceitar que cada membro dessa União tem de responder às suas exigências específicas, mas sem perder a voz portuguesa de todos, acreditando que o *poder da voz* é capaz de vencer a *voz dos poderes*.

Repetirei: ouvindo, com a ONU atenta, a voz do Bispo de Roma, que foram buscar ao fim do mundo.



## **Secção 1.**

### **Língua portuguesa**

## A africada surda e a semivocalização da lateral: um estudo sociolinguístico<sup>1</sup>

Joana Aguiar<sup>1</sup>  
[joanaguiar@ipb.pt](mailto:joanaguiar@ipb.pt)

<sup>1</sup> Instituto Politécnico de Bragança, Portugal  
Centro de Estudos Humanísticos, Universidade do Minho

### Resumo

Neste trabalho, analisamos a ocorrência da africada surda e da semivocalização da lateral em pronomes e determinantes, a partir de entrevistas espontâneas recolhidas nos cinco concelhos que constituem a Terra Quente Transmontana. Os entrevistados são falantes adultos, estratificados de acordo com o sexo, a idade e a escolaridade. A africada surda ocorreria no discurso oral, até meados do século XVIII, em palavras grafadas com <ch>, derivadas dos grupos consonânticos latinos CL-, PL-, FL- (Maia, 1986). Atualmente, a ocorrência da africada surda está cristalizada lexicalmente e ocorre no português oral em Trás-os-Montes e no mirandês. O fenómeno de semivocalização da lateral em pronomes e determinantes resulta da conjugação de aspetos fonológicos e morfológicos aplicados a itens lexicais de alta frequência. Os fenómenos em análise são socialmente estigmatizantes e estão associados a regiões do interior de Portugal e a falantes idosos. Surgem, inclusive, descritos nos trabalhos de Vasconcellos (1890-1892, 1985) como elementos que caracterizam a “linguagem popular” de Trás-os-Montes. Os resultados permitem-nos concluir que a africada é realizada maioritariamente por falantes com mais de 65 anos (95%) e em falantes não escolarizados (55%). Quanto aos fatores linguísticos, é notória a importância do léxico na manutenção da africada surda, na medida em que 88% das ocorrências podem ser agrupadas em apenas cinco grupos de frequência: formas verbais de *chamar*, *chegar* e *chorar*; formas derivadas do adjetivo *pequeno*; e formas regionais, como *chícharos* ou *chorros*. No que diz respeito à semivocalização da lateral, é também nos falantes com mais de 65 anos de idade que este processo é mais comum, tendo, também, sido registada a sua ocorrência em falantes na faixa etária [36-50]. Verificou-se que estes falantes são provenientes de Macedo de Cavaleiros e Alfândega da Fé, concelhos próximos da área de difusão do mirandês, língua onde este fenómeno também ocorre. Esta constatação sugere que a manutenção da realização da semivogal (em detrimento da lateral) em falantes cuja produção linguística é tipicamente mais próxima da variedade dita *normativa* (Eckert, 1997) poderá ser explicada através da proximidade com a área de difusão de uma língua que conserva a semivocalização em determinantes e pronomes.

**Palavras-Chave:** Variação sociolinguística, Africada surda, Semivocalização da lateral.

### Abstract

In this article we analyse two processes: (i) the occurrence of the voiceless affricate; and (ii) the semivocalization of the lateral in pronouns and determiners. This study was conducted according to the sociolinguistics methodology. The data collected is composed

---

<sup>1</sup> Trabalho baseado na Tese de Mestrado *Unidades e Processos fonológicos no falar da Terra Quente Transmontana: contributos para a linguística forense* (Aguiar (2008) – não publicado).

Gostaria de agradecer os comentários e as correções propostas pelos revisores anónimos. Qualquer lacuna ou imprecisão é da minha responsabilidade.

by informal conversations of 100 adult speakers, stratified according to sex, age, and level of education. The voiceless affricate would have occurred in the spoken discourse until the middle of the 18<sup>th</sup> century, in words written with <ch> derived from the Latin consonant cluster CL-, PL-, FL- (Maia, 1986). Presently, the voiceless affricate is crystalized in some lexical items, and it occurs in the oral Portuguese spoken in Trás-os-Montes and in Mirandese. The semivocalization of the lateral in pronouns and determiners is the result of phonological and morphological aspects applied to high frequency lexical items. Both phenomena under analysis are socially stigmatized and are often associated with older speakers living in the North Interior of Portugal. They were even actually described as features that characterize the ‘popular language’ of Trás-os-Montes in the work of Vasconcellos (1890-1892, 1985). The results of the *corpus* analysis lead us to conclude that the voiceless affricate occurs mainly in the oral production of informants above 65 years old (95%) and in illiterate informants (55%). In relation to the linguistic factors, the lexicon is of paramount importance in the preservation of the voiceless affricate, as 88% of the occurrences may be classified into five classes: forms of the verbs *chamar* ‘to call’, *chegar* ‘to arrive’, and *chorar* ‘to cry’; forms of the adjective *pequeno* ‘small’; and regional forms, such as *chícharos* (regional term to designate ‘black-eyed peas’) or *chorros* (regional term to designate ‘flush’). The semivocalization of the lateral is also more frequent in informants above 65 years old, although its occurrence is also registered in the informants between 36 and 50 years old. These speakers are from Macedo and Alfândega, municipalities located near the area of diffusion of Mirandese, a language in which the semivocalization occurs. This seems to suggest that the realization of the semivocalization (instead of the lateral) in speakers that should have a more *normative* performance (Eckert, 1997) may be explained by the geographic proximity with the area of diffusion of a language that preserves the semivocalization in determinants and pronouns.

**Keywords:** Sociolinguistic Variation, Voiceless affricate, Semivocalization of the lateral segment.

## 1. Introdução

Nas últimas décadas, a Sociolinguística Variacionista trouxe novas questões aos estudos linguísticos, ao incluir a análise de variáveis externas ou sociais na explicação de processos de variação e mudança linguística. No campo da variação fonético-fonológica, apesar de terem já sido elaborados inúmeros estudos variacionistas para o português do Brasil, os trabalhos para o português europeu (PE) encontram-se, ainda, muito circunscritos às zonas urbanas (Rodrigues, 2003; Barbosa *et al.*, 2017; entre outros) ou a comunidades rurais próximas de polos urbanos (Cardoso, 1999; Santos, 2003). Com este trabalho analisamos dois processos fonológicos a partir de um *corpus* oral estratificado, constituído para o efeito, recolhido na Terra Quente Transmontana, doravante TQT, uma área geográfica do nordeste de Portugal, marcadamente rural.

## 2. Objetivos

O presente trabalho tem como objetivos: (i) contribuir para a descrição de dois processos fonológicos: a manutenção da africada surda e a semivocalização da lateral em pronomes e determinantes; (ii) observar a sua distribuição por grupos de falantes à luz da sociolinguística variacionista; e (iii) verificar a importância dos fatores sociais na manutenção e variação observadas.

### 3. Os processos em análise

#### 3.1. A manutenção da africada surda [tʃ]

A oposição existente no Português Antigo entre /tʃ/ e /ʃ/ deixou de se verificar na grafia a partir do século XVIII no sul do país e na oralidade, na “norma culta”, no século XIX (Vasconcellos, 1901; Boléo, 1974; Pinto, 1980/1981; Maia, 1986; Castro, 1991; Martins e Saramago, 1993; Prista, 1994; entre outros). Verifica-se, porém, que a produção da africada surda ocorre ainda no português oral do norte do país, mais concretamente na TQT. Também no mirandês se mantém a produção da africada surda (Martins, 2005). Segundo os trabalhos dialetológicos e filológicos já mencionados, a realização da africada surda ocorreria no discurso oral, até meados do século XVIII<sup>1</sup>, em palavras grafadas com <ch><sup>2</sup>, derivadas dos grupos consonânticos latinos CL-, PL- e FL-.

Atualmente, no registo escrito, a africada surda como “tch” surge propositadamente em textos publicados na blogosfera e nas redes sociais. Para além destes registos, a utilização da africada surge também em textos literários e em inúmeros relatos sobre as gentes transmontanas ou episódios ocorridos em Trás-os-Montes.

#### 3.2. A semivocalização da lateral

O fenómeno de semivocalização aqui apresentado ocorre apenas em determinantes e pronomes. Mais especificamente, a lateral encontra-se sempre em posição intervocálica e apenas semivocaliza quando o pronome/determinante é masculino plural, *i.e.*, *eles*>*eis*, *aqueles*>*aqueis*, *deles*>*deis*, *naqueles*>*nasqueis*.

Considerando os contextos acima, é apenas possível explicar a realização da semivogal, em detrimento da lateral, se atendermos à forma arcaica do pronome *ele*. Assim, em *el*<sup>3</sup> (Maia, 1986; Martins, 2005), a lateral encontra-se numa posição de coda, passível de semivocalizar após a afixação do morfema de plural. Neste sentido, propõe-se que, em *eis*, *aqueis*, *deis* e *nasqueis*, a lateral assimila o traço de recuo da fricativa, semivocalizando. Por sua vez, a semivogal forma um ditongo com a vogal precedente, como acontece em *papel*>*papéis* ou *píncel*>*píncéis*. Em formas como *eles* ou *aqueles*, o contexto é propício à realização da semivogal; em *elas* ou *aquelas* o marcador de género está preenchido entre a lateral e o morfema de plural, o que impede a semivocalização da lateral. À predisposição contextual para a semivocalização da lateral verificada em palavras como *eles* ou *aqueles*, acrescenta-se a elevada frequência das formas pronominais e determinantes, sujeitas, por isso, a redução (Vigário, 2003). Em suma, o fenómeno de semivocalização aqui descrito resulta da conjugação de aspetos fonológicos e morfológicos aplicados a itens lexicais de alta frequência (*eles*, *aqueles*, *deles* e *naqueles*).

<sup>1</sup> De acordo com Castro (1991, p. 31), “Durante toda a Idade Média, e no período clássico, até ao século XVIII, existiu uma perfeita distinção no português entre as pronúncias de palavras com /tʃ/, que soava como africada, e palavras com /ʃ/, de realização fricativa. Foi também no português do sul do país que se desenvolveu a inovação que consistiu no desaparecimento da africada e na pronúncia de /ʃ/ como /tʃ/”. Esta inovação relativamente tardia só é registada, no português padrão de Lisboa, em meados do século XVIII.”

<sup>2</sup> Segundo Maia (1986, p. 469), a africada surda poderia ter sido igualmente grafada como <x> em textos galegos e lioneses.

<sup>3</sup> Veja-se que as formas *el* e *él* se mantêm no mirandês, assim como no castelhano e no galego, respetivamente.

#### 4. Metodologia

De forma a analisar a produção dos processos fonológicos já descritos, procedeu-se à recolha de conversas espontâneas de 100 falantes da Terra Quente Transmontana (ver Tabela 1). A seleção dos informantes e a recolha de amostras de fala seguiram os pressupostos metodológicos da sociolinguística variacionista laboviana (Labov, 1991, entre outros; Tagliamonte, 2012). Como tal, a mostra é socialmente estratificada, tendo em consideração as seguintes variáveis sociais ou não linguísticas: localização geográfica (concelho), escolaridade, idade e sexo dos falantes.

Tabela 1: Relação de falantes

| Escolaridade |                      | Alfabetizados |    |       |    |       |    |     |    | Sem alfabetização |    |       |
|--------------|----------------------|---------------|----|-------|----|-------|----|-----|----|-------------------|----|-------|
| Idade        |                      | 20-35         |    | 36-50 |    | 51-65 |    | >65 |    | >65               |    |       |
| Sexo         |                      | M             | F  | M     | F  | M     | F  | M   | F  | M                 | F  | Total |
| Concelhos    | Alfândega da Fé      | 2             | 2  | 2     | 2  | 2     | 2  | 2   | 2  | 2                 | 2  | 20    |
|              | Carrazeda de Ansiães | 2             | 2  | 2     | 2  | 2     | 2  | 2   | 2  | 2                 | 2  | 20    |
|              | Macedo de Cavaleiros | 2             | 2  | 2     | 2  | 2     | 2  | 2   | 2  | 2                 | 2  | 20    |
|              | Mirandela            | 2             | 2  | 2     | 2  | 2     | 2  | 2   | 2  | 2                 | 2  | 20    |
|              | Vila Flor            | 2             | 2  | 2     | 2  | 2     | 2  | 2   | 2  | 2                 | 2  | 20    |
| Total        |                      | 10            | 10 | 10    | 10 | 10    | 10 | 10  | 10 | 10                | 10 | 100   |

##### 4.1. Área geográfica em análise

A região da Terra Quente Transmontana ocupa parte do Nordeste Transmontano, sendo constituída por cinco concelhos: Alfândega da Fé, Carrazeda de Ansiães, Macedo de Cavaleiros, Mirandela e Vila Flor (ver Figura 1). Esta região é delimitada a Nordeste e a Este pela área de difusão do mirandês, área linguística e geográfica que, como veremos, poderá explicar a manutenção de determinadas formas fonético-fonológicas e lexicais.



Figura 1: Mapa da Terra Quente Transmontana

[Fonte: <https://www.esmartcity.es/comunicaciones/terra-quente-transmontana-territorio-rural-digital> (outubro, 2018)]

## 4.2. O corpus em análise

A recolha linguística foi feita em contexto natural, não insonorizado ou tratado, tendo sido acrescentadas quinze gravações<sup>1</sup> realizadas nos concelhos de Vila Flor e Carrazeda de Ansiães cedidas por uma rádio local (Rádio Ansiães-98.1FM).

Cada recolha tem uma duração variável, sendo apenas utilizados para análise quatro a cinco minutos por falante. Foram realizadas 104 entrevistas, num total de 14 horas e 34 minutos, das quais se aproveitaram 85 entrevistas, num total de 11 horas e 59 minutos. Como já referimos, a estas acrescentámos quinze entrevistas disponibilizadas pela Rádio Ansiães, num total de 1 hora e 06 minutos.

Na esteira dos pressupostos da Sociolinguística, não foi estabelecido nenhum protocolo de entrevista, de forma a recolher o mais fielmente possível a fala espontânea, registo mais permeável a mecanismos de supressão, adição ou transformação de estruturas fonológicas. Desta forma, visou-se potenciar a ocorrência de fenómenos normalmente realizados pelos falantes, por um lado, e evitar uma produção forçada próxima da variedade *normativa*, por outro. Os temas das conversas variam de acordo com a idade do falante e da predisposição deste, sendo comum a temática das lendas ou contos, a lida no campo, a atividade profissional, o passado e a escola. Em nenhum caso se recolheu a fala de falantes a trabalhar ou a estudar fora da região de Trás-os-Montes, nem a residir fora dos concelhos em análise. Todos os falantes com menos de 65 anos são profissionalmente ativos. Considerando que esta região assiste, desde há décadas, a movimentos (e)migratórios constantes, não foram considerados informantes que tenham (e)migrado por um período superior a doze meses nos últimos trinta anos.

## 4.3. Variáveis Externas

Neste trabalho considerámos apenas as variáveis: origem geográfica (identificada por concelho), grau de instrução (alfabetizado/não alfabetizado), sexo e intervalo etário ([20-35],[36-50],[51-65],[>65]).

### 4.3.1. Origem Geográfica

Entende-se por origem geográfica não só a origem administrativa do falante, mas todos os aspetos demográficos, sociais, geográficos e económicos que caracterizam a área em estudo, seja ela uma freguesia, um concelho ou outra área administrativa. A propósito da importância dos aspetos demográficos e económicos na mudança linguística, veja-se Trudgill (1974) e Britain (2005).

No que diz respeito à área da Terra Quente Transmontana, é visível o peso demográfico da população residente nas cidades (Macedo e Mirandela), áreas dotadas de mais serviços e indústrias, acessos rodoviários e cultura. Note-se que a maioria dos habitantes dos concelhos da TQT está ligada ao setor primário. Por esta razão, o trabalho no campo e as culturas são tema recorrente nas recolhas linguísticas realizadas.

### 4.3.2. Escolaridade

O nível de alfabetização dos informantes oscila entre o 4.º ano de escolaridade e o 12.º ano, tendo sido excluídos os falantes com licenciatura finalizada. Apenas cinco informantes se encontravam a frequentar o primeiro ano do ensino superior. Mais precisamente, os informantes eram alunos do Instituto Politécnico de Bragança que

<sup>1</sup> Estas gravações foram realizadas para um programa de rádio, *Vozes da Terra* e, tal como as restantes gravações, não têm uma estrutura rígida, promovendo a fala espontânea, abrangendo temas como o dia-a-dia do falante, contos e lendas, histórias ou anedotas, recordações e relatos.

residiam fora dos concelhos em análise. No caso dos falantes não alfabetizados, todos têm mais de 65 anos.

#### 4.3.3. Sexo

A variável sexo/género<sup>1</sup> tem sido largamente analisada em trabalhos realizados no âmbito da sociolinguística variacionista (veja-se a este propósito Coates, 2016; e Coates & Pichler, 2011; entre outros).

As diferenças entre falantes do sexo feminino e masculino começam a ser notadas na infância ainda antes do desenvolvimento físico diferenciado do trato vocal<sup>2</sup>. Para além das diferenças fisiológicas que influenciam a produção verbal, segundo Foulkes e Docherty (2006, pp. 411-412), “To some extent, then, girls and boys *learn* to use distinct patterns of phonetic realization.”

Labov (1990) enumera três princípios, elaborados a partir dos estudos variacionistas anteriores, que serão basilares na abordagem da variável sexo e a sua influência da variação linguística. De acordo com o autor, as formas não *standard* são mais utilizadas pelos falantes masculinos. Pelo contrário, espera-se que as mulheres usem mais formas *de prestígio* do que os homens quando a mudança é iniciada pelas classes sociais dominantes. Também quando se assiste a um fenómeno de mudança provocado pelo estatuto social, identidade local ou de grupo, as mulheres tendem a ser mais inovadoras.

#### 4.3.4. Idade

A variável *idade* é aquela que, de uma maneira geral, cataloga os indivíduos quanto ao seu papel na sociedade: dependente (<18 anos); ativo (18-65 anos) e aposentado (>65 anos). Sabe-se que a idade é um fator importante na aquisição e desenvolvimento linguístico, na adopção de formas inovadoras, no caso dos adolescentes (Eckert 1997); ou mais próximas do *standard*, no caso de adultos ativos. Eckert (1997) refere, também, que as mulheres, à medida que envelhecem e deixam de ser profissionalmente ativas, tornam-se menos *normativas*.

No nosso estudo optámos por estudar apenas falantes adultos com mais de vinte anos. Estes foram divididos, de acordo com a sua idade, em intervalos de quinze anos, com o objetivo de construir um estudo linguístico em *tempo aparente* (Labov 1991), *i.e.*, um estudo linguístico através de diferentes gerações, de forma a prever o comportamento diacrónico de um dado fenómeno. Assim, contemplámos os seguintes intervalos etários: [20-35], [36-50], [51-65], e [>65].

#### 4.4. Tratamento Estatístico

O cruzamento das variáveis consideradas na análise dos processos fonológicos já descritos foi feito através do programa estatístico para análise de processos de variação e mudança linguística, Goldvarb 2001<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> A utilização dos termos sexo ou género tem sido objeto de discussão, por razões biológicas sociais, culturais ou formais, que não abordaremos aqui. Veja-se a este propósito Cheshire (2002). No presente trabalho, optámos pela designação *sexo*.

<sup>2</sup> Como refere Foulkes (2006), “Children are not differentiated by the obvious variation in anatomy and physiology that adults are, and yet it seems that gender-correlated patterns of phonological variation are learned relatively early in childhood.”

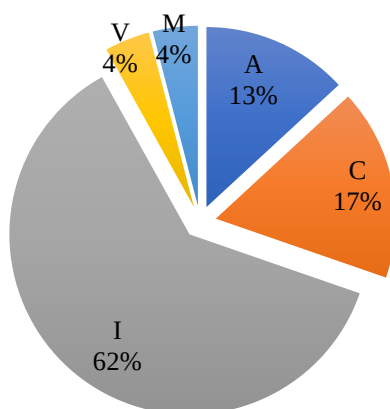
<sup>3</sup> [http://www.romanistik.uni-freiburg.de/pusch/Download/variacionismo/GoldVarb2001\\_User\\_manual.pdf](http://www.romanistik.uni-freiburg.de/pusch/Download/variacionismo/GoldVarb2001_User_manual.pdf)

## 5. Resultados

Na secção seguinte apresentamos os resultados do cruzamento das variáveis para os dois processos fonológicos já descritos.

### 5.1. A manutenção da africada surda

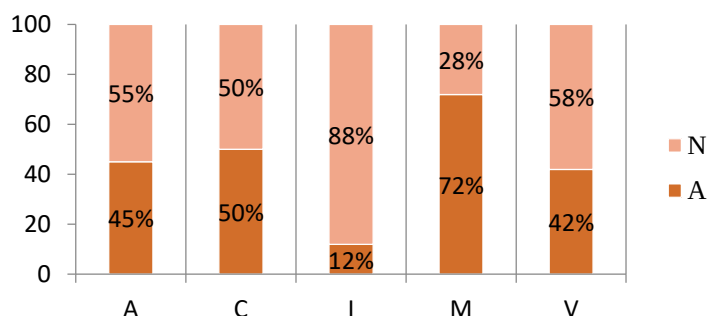
Foram identificadas 68 ocorrências onde a fricativa [ʃ] tem realização como [tʃ]. A distribuição por concelho (cf. Figura 1) mostra-nos que a africada é produzida mais vezes nos concelhos de Vila Flor (28%), Macedo de Cavaleiros (26%) e Mirandela (24%). Apenas 16 % das ocorrências se registaram em Alfândega e em Carrazeda de Ansiães este fenómeno é residual (apenas 6% das ocorrências são realizadas por falantes de Carrazeda de Ansiães).



Legenda: (A) Alfândega; (C) Carrazeda; (I) Mirandela; (M) Macedo e (V) Vila Flor.

Figura 1 - Gráfico de distribuição por concelho da africada surda

No que diz respeito à distribuição por nível de escolaridade do falante, verifica-se que a escolaridade (N- não alfabetizados; A- Alfabetizados) dos informantes não é determinante para a produção da africada: apenas 55% das ocorrências foram produzidas por falantes não alfabetizados. Uma leitura cruzada dos dados relativos ao concelho de origem dos informantes com a escolaridade (ver Figura 2) revela que, em Macedo, a africada é mais realizada por falantes alfabetizados (72%), enquanto que nos concelhos de Mirandela, Alfândega e Vila Flor, a percentagem de realização de [tʃ] é superior nos falantes não alfabetizados. Em Carrazeda, a percentagem de ocorrência da africada por escolaridade do falante é a mesma (50%) (v.p. 0,015).



Legenda: Falantes não alfabetizados (N) e alfabetizados (A).

Concelho de origem: (A) Alfândega; (C) Carrazeda; (I) Mirandela; (M) Macedo e (V) Vila Flor.

Figura 2 - Gráfico de realização da africada surda de acordo com a escolaridade e o concelho de origem do informante



A distribuição por idade revela, no entanto, que 94% das ocorrências são produzidas por falantes com mais de 65 anos (ver Figura 3), o que poderá indicar que a realização da africada desaparecerá em poucas décadas. Tendência semelhante no que diz respeito à distribuição do fenómeno por idade e escolaridade do falante é relatada em Santos (2003). No entanto, e tal como verificado em Santos (2003), a africada ainda é realizada por falantes jovens escolarizados, como acontece com um falante de Vila Flor com menos de 35 anos e com o 12.º ano de escolaridade: *é tcheia de mania*.

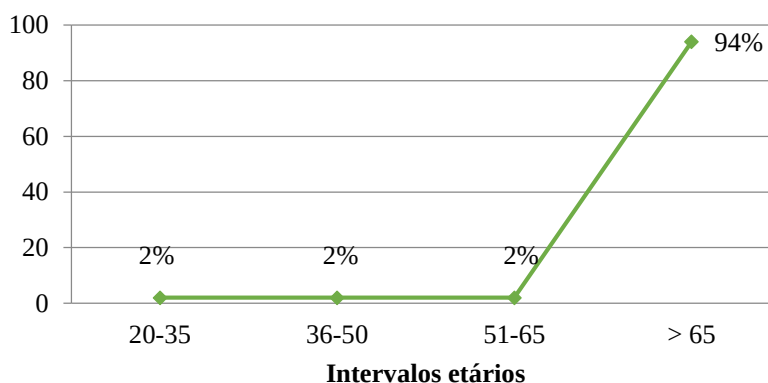


Figura 3: Gráfico da percentagem de realização da africada surda por intervalos etários

A análise da variável sexo (57% de ocorrências em falantes do sexo masculino e 43% de ocorrências em falantes do sexo feminino) revela que este fator não influencia de forma significativa a produção da africada. De qualquer modo, a percentagem de ocorrência da africada em falantes do sexo masculino é superior ao valor apresentado em Santos (2003) para Vila Pouca do Campo (Coimbra). Neste estudo, é nas falantes do sexo feminino que a ocorrência da africada é (ainda que ligeiramente) mais frequente (55%).

Para além das variáveis externas consideradas, a componente lexical é um fator preponderante para explicar a cristalização da africada surda em determinadas zonas geográficas. Relativamente à noção de léxico e à sua importância na manutenção de processos fonológicos e morfológicos, veja-se o trabalho de Bybee (1998, entre outros) e Bybee e Hopper (2001).

A análise das formas lexicais onde a africada ocorre revela que 88% dos dados recolhidos podem ser agrupados em apenas três grupos de frequência: (i) formas verbais dos verbos chamar, chegar e chorar; (ii) formas derivadas do adjetivo pequeno/a; (iii) formas lexicais regionais, como *chícharos* (feijão frade). Verifica-se, também, que a realização da africada ocorre em itens lexicais provenientes do castelhano, como *chorro*, *rancho* e *rachar*. De referir, ainda, que as formas derivadas do adjetivo *pequeno*, as formas regionais e as formas do verbo *rachar* nunca são realizadas, no nosso *corpus*, com a fricativa [ʃ], o que poderá indicar que nestas palavras a realização da africada está cristalizada. O facto de a africada ocorrer em itens lexicais circunscritos tinha sido já apontado por Pinto (1980/1981), que apoiou os seus estudos no Inquérito Linguístico Boléo (1974, 1975).

## 5.2. A semivocalização da lateral

No *corpus* recolhido, a semivocalização da lateral ocorre apenas em pronomes ou determinantes masculinos plurais, contraídos ou não com preposições (ver Tabela 2).

Tabela 2: Realização da lateral como semivogal por item lexical

| Item lexical    | Contexto                     |
|-----------------|------------------------------|
| <b>eis</b>      | eis é assim                  |
|                 | eis faziam-me assim          |
|                 | e eis diziam-me assim        |
|                 | pois eis não tinham estudado |
|                 | e eis não tinham             |
|                 | eis pagabam pouco            |
|                 | bater a eis                  |
|                 | e eu para eis                |
|                 | mas eis eram (2)             |
|                 | com eis (4)                  |
|                 | e eis estão todos muito bem  |
|                 | porque eis morreram (2)      |
|                 | bem se bê o que eis são      |
| <b>aqueis</b>   | aqueis danços                |
|                 | pronto aqueis passaram       |
|                 | aqueis medeiros de palha     |
| <b>deis</b>     | tratam da bida deis          |
| <b>nasqueis</b> | nasqueis anos                |

A semivocalização da lateral em formas pronominais e em determinantes tinha sido já registada por Vasconcellos (1890-1892) como uma marca do então denominado *dialecto transmontano*, mais propriamente da freguesia de Matela (Vimioso) e Parada de Infanções (Bragança). Mais tarde, na obra póstuma *Opúsculos* (1985), este fenómeno surge descrito para a freguesia de Tralhariz (Carrazeda de Ansiães), Torre de Dona Chama (Mirandela) e Salselas (Macedo de Cavaleiros). Em relação a Salselas, refere Vasconcellos (1985, p. 168) que “o plural do pronome *el* é *eis* e de *aquel asqueis*”. A existência deste fenómeno surge também na descrição morfológica feita para Bragança, Vinhais, Valpaços, Vimioso e Mogadouro. No *corpus* recolhido, verifica-se que a semivocalização da lateral em pronomes e determinantes está mais difundida no concelho de Mirandela (61%). Em Carrazeda e Alfândega, a percentagem de ocorrência é menor: 18% e 13%, respetivamente; e, nos concelhos de Macedo de Cavaleiros e Vila Flor, a percentagem de ocorrência da semivocalização da lateral é de apenas 4%.

O cruzamento das variáveis *sexo* e *escolaridade* (cf. Figura 4) mostra que o fenómeno ocorre mais vezes nos falantes não alfabetizados do sexo masculino. Dentro dos falantes alfabetizados, o fenómeno é mais visível no grupo dos falantes do sexo feminino (v.p. 0,02).

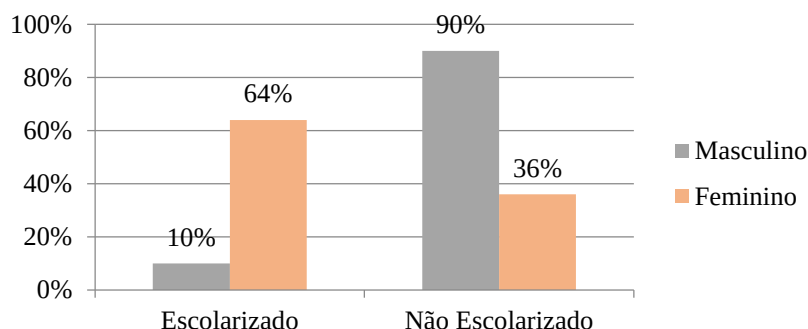


Figura 4: Gráfico de realização da semivocalização da lateral de acordo com a escolaridade e o sexo do informante

No que diz respeito à distribuição do fenómeno por sexo do falante, não foram registadas diferenças estatísticas (52% de ocorrências nos falantes do sexo masculino e 48% nos falantes do sexo feminino).

A distribuição por idade (ver Figura 5) mostra que a semivocalização da lateral ocorre apenas em falantes com mais de 65 anos e em falantes entre os 36 e os 50 anos. Nos falantes com idades compreendidas entre os 36 e os 50 anos, as formas *eis*, *nasqueis* e *asqueis* têm a mesma percentagem de ocorrência (33%), enquanto que nos falantes com mais de 65 anos a realização de *eis* representa 85% do total de ocorrências (v.p. 0,03).

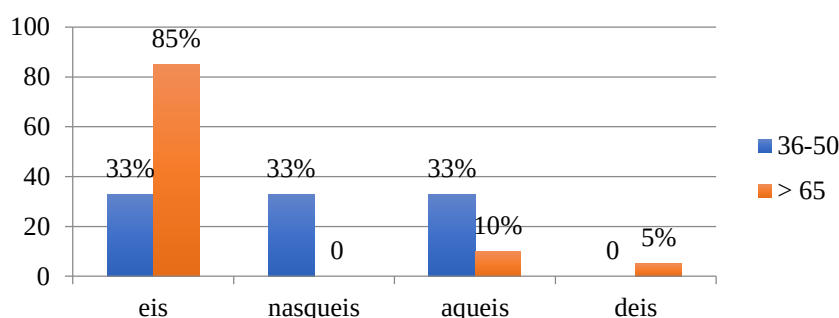
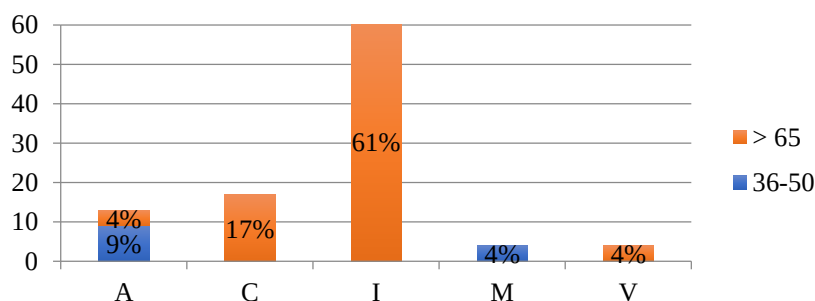


Figura 5: Gráfico de distribuição das formas semivocalizadas por idade do informante

Por fim, o cruzamento idade / concelho (ver Figura 6) mostra que são os falantes com mais de 65 anos de Mirandela que mais vezes realizam estas formas (61%). A semivocalização da lateral só ocorre nos falantes com idades entre os 36 e os 50 anos provenientes de Macedo e Alfândega (9% e 4%, respetivamente).



Legenda: Concelho: (A) Alfândega; (C) Carrazeda, (I) Mirandela, (M) Macedo de Cavaleiros e (V) Vila Flor.

Figura 6 – Gráfico de semivocalização da lateral de acordo com o intervalo etário e o concelho de origem do informante

## 6. Discussão dos resultados

A manutenção de formas arcaicas, como a semivocalização da lateral em pronomes e determinantes, é mais consistente em falantes com mais de 65 anos, o que poderá ser indicativo do seu desaparecimento nas gerações futuras. Em contraste, é nos falantes profissionalmente ativos que se assiste, por um lado, a uma maior normatização linguística e, por outro, se verifica a introdução de inovações, provocadas pela pressão do mercado de trabalho e pela importância dada à linguagem como um bem simbólico (Bourdieu, 2004). Paradoxalmente, como referido anteriormente, encontramos registos da africada surda, grafada propositadamente como “tch”, em textos redigidos por falantes ativos e publicados na blogosfera e nas redes sociais. Podemos distinguir neste uso dois propósitos: (a) salientar a interioridade geográfica e a ruralidade; e (b) afirmar a identidade regional. O facto de a grafia ‘tch’ surgir, nas redes sociais, com o intuito de vincar a identidade regional pode ser entendido como uma forma de reação à pressão *normativa*. A este propósito, veja-se o trabalho de Labov (1991), segundo o qual a centralização de [aw] e [ay] ocorria nos habitantes jovens da ilha Martha’s Vineyard como reação às pressões externas que ameaçavam a identidade da ilha.

Em relação à semivocalização da lateral, 60% das ocorrências foram observadas em falantes não alfabetizados e 40% em falantes alfabetizados. Como é sabido, este fenómeno não ocorre na ortografia, o que poderá explicar a sua preponderância em falantes que não estiveram expostos a processos de alfabetização e normatização ortográfica.

Dentro da área geográfica da Terra Quente verificou-se que a distribuição dos processos em análise neste trabalho não é uniforme. Assim, os valores obtidos para a distribuição do processo de semivocalização da lateral pela variável concelho (v.p. 0,002) poderão apontar para a importância do contacto linguístico com outras línguas. Veja-se que a distribuição deste fenómeno por idades divide os concelhos em análise em dois: aqueles onde este fenómeno ocorre nos falantes entre 36 e 50 anos (Alfândega e Macedo) e aqueles onde este fenómeno só se registou nos falantes com mais de 65 anos (Carrazeda, Vila Flor e Mirandela). De notar que Alfândega e Macedo de Cavaleiros são os concelhos que maior contacto geográfico estabelecem com a área de difusão do mirandês, língua onde este fenómeno também ocorre. A proximidade com a área de difusão do mirandês parece, assim, conservar a realização da semivocalização em faixas etárias tipicamente mais próximas da variedade *standard*. De notar, porém, que a variação (e a possível mudança linguística) não é feita de forma uniforme, podendo coexistir, no mesmo espaço, várias variantes (Hinskens *et al.*, 1997).

A semivocalização da lateral poderá ainda ser explicada pelo facto de este processo ocorrer em itens de elevada frequência. Segundo Bybee e Hopper (2001), os itens lexicais de alta frequência com construções morfológicas irregulares, porque mais facilmente acessíveis, são mais resistentes a processos de mudança e, ao mesmo tempo, menos afetados pela regularização de paradigmas. Considerando que: (i) os pronomes e determinantes são itens lexicais de alta frequência; (ii) a afixação do morfema de número a palavras terminadas em *el* implica a semivocalização da lateral; (iii) as formas *eis*, *aqueis*, *deis*, *nasqueis*, foram já documentadas como pertencentes a um estágio anterior do PE; conclui-se que, nestes casos e nestes falantes, o paradigma de plural não sofreu o processo de regularização, verificando-se a semivocalização da lateral, como ocorre nos outros itens lexicais terminados em *-el*.

## 7. Conclusão

Para a explicação da manutenção dos processos em análise é indiscutível o papel dos fatores linguísticos, tais como os aspetos fonológicos, morfológicos e lexicais, que fornecem pistas sobre os mecanismos linguísticos subjacentes ao processo de mudança e manutenção destas formas. Em paralelo, verificou-se que as variáveis sociais permitem também explicar a variação observada nos processos aqui abordados. De forma clara, a variável idade permite delinear uma tendência para o desaparecimento dos processos abordados, ainda que, no caso da africada surda, permaneçam ecos da sua manutenção em faixas etárias mais baixas. Da mesma forma, a alfabetização concorre para a não produção de formas arcaicas e estigmatizantes.

Não foram encontradas evidências estatísticas que indiquem que o sexo do informante seja determinante para a explicação da manutenção e variação dos processos em análise.

## 8. Referências

- Aguiar, J. (2008). *Unidades e Processos Fonológicos na Região da Terra Quente: contributos para a Linguística Forense*, Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Barbosa, P., Paiva, M. da C. & Rodrigues, C. (2017). (Orgs.) *Studies on Variation and Change in Varieties of Portuguese*. John Benjamins.
- Boléo, P. (1974). *Estudos de Linguística Portuguesa e Românica*. Volume I. Tomo I. Acta Universitatis Conimbricensis. Coimbra.
- Boléo, P. (1975). *Estudos de Linguística Portuguesa e Românica*. Volume I. Tomo II. Acta Universitatis Conimbricensis. Coimbra.
- Bourdieu, P. (2004). *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Ed. Perspectiva.
- Britain, D. (2005). Space and Spacial Diffusion. In J. K. Chambers & N. Schilling (eds.) *The Handbook of Language Variation and Change* (pp. 603-637). Blackwell Publishing.
- Bybee, J. (1998). The emergent lexicon. *Chicago Linguistic Society* 34: The Panels, pp. 421-435.
- Bybee, J. & Hopper, P. (Eds.) (2001). *Frequency and the emergency of linguistic structure*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Cardoso, J. (1999). *Sociolinguística Rural - A Freguesia de Almalaguês*. Estudos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Volume 27. Edições Colibri.
- Castro, I. (1991). *Curso de História da Língua Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cheshire, J. (2002). Sex and gender in variationist research. J. K. Chambers, P. Trudgill, & N. Schilling (eds.), *Handbook of Language Variation and Change* (pp. 423-43). Oxford: Blackwell.
- Coates, J. & Pichler, P. (2011). *Language and gender: a reader*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Coates, J. (2016). *Women, men and language: a sociolinguistic account of gender differences in Language*. Third Edition. London: Routledge.
- Eckert, P. (1997). Age as a Sociolinguistic Variable. In Coulmas, F. (ed.) *The handbook of sociolinguistics* (pp. 151-167). Blackwell.
- Foulkes, P. (2006). Phonological variation – a global perspective. In B. Aarts & A. McMahon (eds.) *Handbook of English Linguistics* (pp. 625-669). Oxford Blackwell.
- Foulkes, P. & Docherty, G. (2006). The social life of phonetics and phonology. *Journal of Phonetics*, 34, pp. 409-438
- Hinskens, F., van Hout, R., & Wetzels. L. (Eds.) (1997) *Variation, Change, and Phonological Theory*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.

- Labov, W. (1990). The intersection of sex and social class in the course of linguistic change. *Language Variation and Change* 2, 205-254.
- Labov, W. (1991). *Sociolinguistic Patterns*. Eleventh edition. University of Pennsylvania Press. Philadelphia.
- Maia, C. (1986). *História do Galego-Português: Estado Linguístico da Galiza e do Noroeste de Portugal desde o século XIII ao século XVI (com referência à situação do galego moderno)*. Coimbra: Instituto Nacional de Iniciação Científica.
- Martins, A. M. & Saramago, J. (1993). As sibilantes em português: um estudo de geografia linguística e de fonética experimental. In R. Lorenzo (ed.) *Actas do XIX Congreso Internacional de Lingüística e Filoloxía* (pp. 121-142). A Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza.
- Martins, C. (2005). El mirandès front al portugués I el castellà. Elements per a una breu caracterització lingüística I sociolingüística d'una llengua minoritària. *Anuari de l'Agrupación Borriana de Cultura. Revista de Recerca Humanística I Científica*, 16, 81-95.
- Pinto, A. (1980/1981). A africada /ç/ em português: estudo sincrónico e diacrónico. *Boletim de Filologia XXVI 1980/1981*. Centro de Linguística da Universidade de Lisboa - Instituto Nacional de Investigação Científica, 139-192.
- Prista, L. (1994). Tentativa de cenário para tš > š. In *Variação linguística no espaço, no tempo e na sociedade* (pp. 183-226). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística/Colibri.
- Rodrigues, M. C. M. (2003). *Lisboa e Braga: Fonologia e Variação*. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia - Ministério da Ciência e do Ensino Superior.
- Santos, I. A. (2003). *Variação Linguística em Espaço Rural - A vogal [ü] numa comunidade do Baixo Mondego*. Imprensa Nacional - Casa da Moeda. Lisboa.
- Tagliamonte, S. (2012). *Variationist Sociolinguistics: Change, Observation, Interpretation*. Wiley-Blackwell Publishers.
- Teyssier, P. (1990). *História da Língua Portuguesa*. Livraria Sá da Costa Editora. Lisboa.
- Trudgill, P. (1974). *The Social Differentiation of English in Norwich*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trudgill, P. (1983). *On dialect: social and geographical perspectives*. Oxford, Blackwell.
- Vasconcellos, L. (1890-1892). *Revista Lusitana*. Volume II. Fascículo II. Livraria Portuense: Porto.
- Vasconcellos, L. (1901). *Esquisse d'une Dialectologie Portugaise*. 2ª edição por Maria Adelaide Valle Cintra (1970). Instituto Nacional de Investigação Científica - Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Vasconcellos, L. (1985). *Opúsculos*. M. A. V. Cintra (Org.). Volume VI – Dialectologia. Parte II. Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Vigário, M. (2003). *The Prosodic Word in European Portuguese*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

## **Sincronia “dinâmica”: Mudanças em curso em áreas críticas do português europeu \***

Maria Carmen de Frias e Gouveia  
[mariacarmen.defriasegouveia@gmail.com](mailto:mariacarmen.defriasegouveia@gmail.com)

*Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra / CELGA-ILTEC, Portugal*

### **Resumo**

Partindo do conceito de Sincronia Dinâmica e tendo em conta as aportações da Sociolinguística Histórica, propomo-nos analisar algumas mudanças em curso em áreas críticas do Português, nomeadamente as estruturas comparativas de superioridade e inferioridade do Português hodierno e o uso dos participios passados duplos. Ambas apresentam variantes em concorrência que podem anunciar uma mudança em curso. O objectivo principal deste estudo é comprovar se está a efectuar-se uma real mudança ou mera concorrência de formas. Após breves considerações de carácter teórico e metodológico, refere-se o que as gramáticas e trabalhos científicos normalmente estipulam para o uso das estruturas seleccionadas, e procede-se à análise propriamente dita dos dados, extraídos de textos jornalísticos reais (*Público*), em virtude de estes textos se encontrarem normalmente mais próximos da linguagem oral (regra geral o “embrião” da mudança), sendo mais fácil detectar a variação ou desvio. Concluída a análise dos dados do *corpus*, formulam-se hipóteses sobre os vários usos atestados (simplificação das estruturas e analogia), e tecem-se as respectivas conclusões.

**Palavras-Chave:** Variação sincrónica, mudança linguística, estruturas comparativas, participios duplos, verbos auxiliares.

### **1. Introdução**

#### **1.1. Apresentação do tema. Objectivos e questões de pesquisa \*\***

A ideia subjacente a este trabalho está na observação de que, com frequência, se encontram, na língua oral e escrita do português europeu contemporâneo, variações e desvios/alterações que, como referem João Peres e Telmo Mória (1995, p. 41), «ora (...) a comunidade rejeitará, ora [podem ser] sintomas de evolução que possivelmente vingarão»<sup>1</sup>.

No presente estudo, e dado que os interesses que têm norteado a minha investigação até ao momento se centram nas áreas da História da Língua Portuguesa e da Variação,

---

\* Por razões pessoais e, sobretudo, científicas, neste texto não se segue o “novo” Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990.

\*\* Parte significativa deste trabalho teve a supervisão da Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Joana Vieira dos Santos, da Universidade de Coimbra, especialista em Gramática do Português.

<sup>1</sup> Os Autores estudaram, fundamentalmente, estruturas argumentais, construções passivas, construções de elevação, orações relativas, construções de coordenação e concordâncias.

afigura-se de grande pertinência descrever, explicar e analisar também desvios/ variações que se vêm verificando, entre outras, sobretudo nas estruturas comparativas da língua portuguesa hodierna, nomeadamente nas de superioridade e inferioridade e também no emprego das formas duplas de participio passado.

O motivo da selecção destas estruturas prende-se com uma observação feita ao uso que as mesmas estão a ter por parte dos falantes da língua portuguesa europeia, parecendo haver – nas últimas décadas – uma clara simplificação, recorrente na utilização que os falantes delas fazem no dia-a-dia e em vários contextos situacionais (que não apenas o da linguagem informal/familiar).

Como ponto de partida para esta investigação, colocaram-se algumas questões de pesquisa, mediante a análise dos contextos e usos das supra-mencionadas estruturas em concorrência/ co-ocorrência, a saber:

- O que motivou essa variação que está em curso na língua portuguesa, tanto oral como escrita?
- Essa variação está já a ser bem aceite pelos falantes nativos ou é ainda estigmatizada?
- Trata-se de uma mera variação sem consequências ou poderá ocorrer uma efectiva mudança?
- Como se evidencia(m) essa(s) variação(ões) em textos jornalísticos?

Os objectivos são, assim, descrever, explicar e analisar a consistência da variação existente nas estruturas-alvo, no sentido de tentar entrever se verdadeiramente se trata de uma mudança ou de meras tendências que poderão reverter-se. Importa ainda demonstrar que, em muitos casos, a língua contemporânea já tem, em si, o embrião de uma mudança real.

## **1.2. Enquadramento teórico-metodológico: “Sincronia Dinâmica”, variação e mudança linguística**

Sincronia e diacronia (outrora em dicotomia para Saussure) são hoje perfeitamente conciliáveis: é possível, assim, haver mudança em curso num dado momento (“mudança em progresso”) e essa mudança pode, por vezes, constituir uma verdadeira evolução do sistema linguístico. Deste modo, o conceito de *sincronia dinâmica*, posteriormente desenvolvido por Martinet (1955, 1995)<sup>1</sup>, é fruto da percepção estruturalista de que existe uma sistematicidade da mudança, aliada à possibilidade de uma perspectiva dinâmica de um estado de língua (que atinge um ponto alto com Coseriu, 1958 e o seu apogeu a partir de Labov, na década de 60, com a Sociolinguística variacionista, depois aplicada à história das línguas), comprovando-se que, portanto, pode existir mudança em curso num dado momento temporal e que essa mudança pode, por vezes, traduzir-se numa verdadeira evolução do sistema linguístico.

A relação entre variação e mudança estabelece-se somente quando uma das estruturas/palavras/unidades fonológicas, etc., em concorrência é considerada como mais

---

<sup>1</sup> Esta ideia, já perspectivada por Jakobson e desenvolvida por A. Martinet (a denominada “economia” das mudanças linguísticas), baseava-se no facto de que em todos os sistemas linguísticos existem variações, “pontos fracos”, que podem ser analisados num dado corte sincrónico, e que são vistos, normalmente, como falhas de uma dada língua perante as necessidades expressivas. (cf. também Hjelmslev, 1934, entre outros), podendo conduzir a um “aperfeiçoamento” do sistema, isto é, uma mudança.



prestigiada pela comunidade de falantes, passando a ser a preferida, e conduzindo à generalização de uso. A sua concorrente fica, deste modo, relegada para uma situação de segundo plano (originando, muitas vezes, que se torne arcaizante e/ou desapareça). Pode, igualmente, ocorrer variação sem que a mudança aconteça. No entanto, o inverso não é verdadeiro: para que se efectue a mudança linguística terá que ter existido, num determinado momento (normalmente num processo longo, por vezes secular), uma variação.

Tendo em conta o que acaba de referir-se, neste estudo seguir-se-á uma análise descritiva, mas sob o referido escopo da teoria da mudança linguística e da Sociolinguística Histórica que lhe está associada, pois a variação pode estar confinada a diferentes estratos sociais, diversos níveis etários, o que norteará ou não a sua fixação em mudança.

## 2. As estruturas consideradas

### 2.1. Estruturas comparativas de superioridade e inferioridade

Teve-se a preocupação de consultar estudos e gramáticas cientificamente fidedignos que atestassem o uso da norma para cada estrutura considerada, de modo a deixar claro o eventual desvio ou a variação que permitisse colocar hipóteses e responder às questões inicialmente levantadas.

As gramáticas de língua portuguesa editadas entre 1984 e 2013 já todas referem a possibilidade de omissão de *do* nas orações comparativas de superioridade e inferioridade. Deste modo procedem Cunha e Cintra, ao considerar não só o grau do adjectivo (p. 257), mas também a gradação dos advérbios (p. 544), dizendo que forma o comparativo de «superioridade – antepondo *mais* e pospondo *que* ou *do que* ao advérbio (...) [e ao adjectivo]» e «de inferioridade – antepondo *menos* e pospondo *que* ou *do que*» (p. 544).

Mário Vilela (1995, p. 233) parece considerar somente uma das possibilidades<sup>1</sup>, ao enunciar que o «comparativo de desigualdade implica os valores ‘*mais* + adj. *do que*’ e ‘*menos* + adj. *do que*’ (...)», mas no quadro-síntese da p. 235 já está patente a opcionalidade de *do*. Ex. «*mais* ágil (*do*) *que*», «*menos* ágil (*do*) *que*».

No mesmo sentido se pronuncia Evanildo Bechara (1999, pp. 148 e 295), ao tratar, respectivamente, da gradação do adjectivo e do advérbio: *mais/menos* «*que* ou *do que*».

Ana Alexandra Silva (2002, p. 743)<sup>2</sup> explica que a oração comparativa desempenha uma função sintáctica equivalente à do advérbio (complemento circunstancial) e que, do ponto de vista semântico, estabelece relação entre dois seres, duas coisas ou dois estados. Prefere a designação de “estrutura comparativa” à de oração (2002, p. 744), uma vez que «a comparação deve ser entendida como um signo dotado de dupla face: o significado (o sentido veiculado incluirá uma comparação entre dois termos) e o significante (estruturas

<sup>1</sup>Note-se que a *Gramática* de Bechara incide no Português do Brasil, tal como a de Cunha e Cintra, e ambas apresentam exemplos retirados da literatura, o que não é o caso de Vilela. A diferença dos exemplos pode ter muita importância neste aspecto.

<sup>2</sup>Referindo inicialmente que estas estruturas integram as orações subordinadas adverbiais, a autora observa, no final do artigo (2002, p. 752-3), que existe uma interdependência sintáctica entre os segmentos que constituem a estrutura, mas não se trata de uma verdadeira subordinada. Ainda que com características de coordenada, a estrutura comparativa tem aspectos particulares. Esta observação revelou-se mais uma razão para se optar pela designação “estrutura comparativa” em lugar de oração, frase, etc. Sobre estes últimos conceitos veja-se Paiva Raposo *et al.*, 2013, vol. I cap. 11.

formais traduzidas em segmentos como: *mais ... (do) que...*, *menos ... (do) que*, etc.». Optou-se também por essa designação no trabalho que agora se apresenta<sup>1</sup>.

Maria Helena Mira Mateus *et al.* (2003, p. 732-33) admitem ambas as variantes ao considerar o grau comparativo e esclarecem (p. 390) que «resulta da conjugação de advérbios quantificadores *mais*, *menos* (...) e do segundo “termo” *que / do que SN*. (...). Nos comparativos de superioridade e de inferioridade comparam-se os valores de uma propriedade ou de uma qualidade em dois indivíduos.»

Mais recentemente, Paiva Raposo *et al.* (2013, vol. II, p. 1588) observam que

Nas construções comparativas de superioridade, inferioridade (...), os advérbios *mais*, *menos* (...) funcionam como especificadores de um adjetivo, de um advérbio, de um verbo ou de um nome, exprimindo que a quantidade ou o grau representado por esses elementos é maior, menor (...) [do que] outra quantidade ou grau que serve de termo de referência, expresso numa oração parcial elidida introduzida pela locução *do que* (...).

Note-se que, ainda que pareça aconselhar-se o uso, no segundo segmento da comparação, de DO QUE, estes Autores referem, claramente, na nota 33 dessa mesma página, que «para alguns falantes, a forma *do* pode ser omitida (...)». E, mais adiante (2013, p. 2152): «Quer o operador comparativo de superioridade, quer o de inferioridade selecionam a sequência *do que Or*[ação] ou *que Or*. Em comparativas frásicas, a forma *do que* é obrigatória (ex. \*O temporal chegou mais depressa que se esperava), enquanto em comparativa sintagmática há opcionalidade entre a forma *do que* e a forma *que*.» (cf. tb. Mira Mateus *et al.*): O Paulo chegou mais depressa (do) que eu.»

Tendo em conta que, até ao momento, se assiste a uma verdadeira variação de uso, importa agora ver se essa variação se mantém inalterada ao longo dos últimos anos ou, se – ao invés – a variação se está a concretizar num processo de mudança.

## 2.2. Participípios duplos

O emprego das formas duplas de Participípio Passado<sup>2</sup> está igualmente a sofrer variação: as formas outrora usadas com os auxiliares *ser*, *estar* e *ficar*, são agora vulgarmente acompanhadas por *ter* (por ex. *ter morto*, *ter salvo*, etc.)

Para Bechara (2001, p. 229),

Existe grande número de verbos que admitem dois (...) participípios: um *regular*, terminado em -ado (1.<sup>a</sup> conjugação) ou -ido (2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> conjugação), e outro *irregular*, proveniente do latim ou de nome que passou a ter aplicação como verbo, terminado em -to, -so ou criado por analogia com modelo preexistente.<sup>3</sup>

E na p. 230 observa:

---

<sup>1</sup>Esta estrutura possui dois segmentos: um, que contém a quantificação e outro que contém o ‘ponto de referência’. O conector *mais* ou *menos* liga esses dois segmentos, fazendo *(do) que* parte integrante do segundo (2002, p. 744-5). Por sua vez, a Autora nota que o núcleo da estrutura (que pode ser verbo, substantivo, adjectivo ou advérbio) está imediatamente antes ou depois do primeiro elemento conector (p. 745). Nas pp. 745-750 exemplifica com ambas as variantes da estrutura.

<sup>2</sup>Sobre os participípios duplos do Português poderá consultar-se, por ex., Ferreira (2013).

<sup>3</sup>O Autor fornece uma lista de 34 verbos, alguns dos quais não se usam na forma irregular em Português Europeu (p. 229-230: os casos de *aceito/a*, *assento*, *pego* e *repeso/arrepeso*, este de *arrepender*).

Em geral emprega-se a forma regular, que fica invariável com os auxiliares *ter* e *haver*, na voz ativa, e a forma irregular, que se flexiona em gênero e número, com os auxiliares *ser*, *estar* e *ficar*, na voz passiva. (...) Há outros participípios, regulares ou irregulares, que se usam indiferentemente na voz ativa (auxiliares *ter* e *haver*) ou passiva (auxiliares *ser*, *estar*[,] *ficar*), (...)<sup>1</sup>.

Uma década mais tarde, Raposo (2013, p. 32-34) e colaboradores têm perfeita consciência da mudança em progresso<sup>2</sup>, que explicam do seguinte modo:

A existência destes e de outros pares morfológicos, integrados por palavras tanto regulares como irregulares, é muito comum ao nível da aquisição da linguagem, nível esse em que se pode produzir, inclusivamente, um **efeito de bloqueio** a favor das formas irregulares. Já entre falantes adultos, os pares morfológicos e a instabilidade de uso de uma ou outra das suas formas são reflexo de uma mudança em curso. Em português, por exemplo, a mudança em causa é provavelmente sintática e envolve as construções com verbos auxiliares. Cada vez mais os falantes se afastam da prescrição da gramática tradicional que regula, geralmente, o uso dos participípios fortes (por serem adjetivais) com os verbos *ser* e *estar*, e o dos participípios fracos (por serem verbais) com o verbo *ter* dos tempos compostos.

Notam ainda que se ouve, com frequência, hoje em dia, «certas construções ativas como *a equipa tem ganho muitos jogos, os agentes tinham preso muitos indivíduos* ou *os bombeiros terão extinto os fogos todos*, prova de que há alguma mudança em curso nesta área, com o participípio fraco a ceder terreno à forma forte.» (p. 33)<sup>3</sup>.

Raposo e colaboradores observam igualmente «já o “triunfo consumado” de pago e limpo». E, no vol. II (2013, p. 1489-1493), os mesmos Autores afirmam:

Estas regras, ainda que cubram de forma geral a distribuição dos dois tipos de participípios, são algo normativas, e não são seguidas por todos os falantes. Em particular, nos contextos em que as gramáticas prescrevem o uso de formas regulares – ou seja, nos tempos compostos –, é frequente o emprego de participípios curtos. No entanto, existe bastante variação entre os falantes quanto às formas usadas, ou mesmo quanto às possibilidades de uso (p. 1490)<sup>4</sup>.

Concluem (2013, p. 1492), então, que «Para a maioria dos falantes – admitindo embora que possa haver alguma variação de uso –, estas formas curtas têm apenas propriedades

<sup>1</sup>Bechara (2001, p. 230) especifica ainda: «Há uns poucos participípios irregulares terminados em –e, em geral de introdução recente no idioma: *entregue* (o mais antigo), *aceite*, *assente*, *empregue* (em Portugal).».

<sup>2</sup>«Um (...) caso de nivelção analógica portuguesa que, aliás, ainda está em curso, é o dos **verbos abundantes**. São verbos com **participípios duplos** no seu paradigma, ou seja, têm duas formas diferentes para o participípio passado: a forma **rizotónica** (também dita **forte**), com acento no radical e irregular do ponto de vista da sua formação morfológica (p.e., *ganho*, *preso*, *extinto*), e a forma **arizotónica** (também dita **fraca**), com acento na vogal temática e, portanto, regular, já que tem o sufixo –do acrescentado ao tema verbal (p.e., *ganhado*, *prendido*, *extinguido*). As formas **fortes** têm, desde o latim, um estatuto gramatical mais próximo do de nomes e adjetivos do que do estatuto de verbos» (p. 32-33).

<sup>3</sup>Surgiam igualmente, em Português antigo, formas como *abrido*: registei, em 1457, em documento de Coimbra, «que o dicto oliual fosse laurado e abrido, estrechado e amotado». Esta forma, não rara nesse século, coexistia com *aberto* (< APERTU-), que se encontra desde cedo na língua.

<sup>4</sup>Há, contudo, algumas restrições, que os mesmos AA notam: em frases passivas “O veículo *foi submerso*” menos aceitável que *foi submergido* (cf. nota 173 da p. 1491) e acrescentam que «(...) existem formas que morfológicamente se relacionam com participípios curtos de verbos transitivos, mas que apenas podem ser usadas em contextos copulativos e não em orações passivas ou em tempos compostos». (*A roupa está seca*, mas não *a roupa foi seca*). Cf. p. 1491-2.

adjetivais, visto que não podem ser usadas em contextos onde predomina a natureza verbal do particípio – ou seja, nos tempos compostos e nas orações passivas.»<sup>1</sup>

### 3. O *corpus* e metodologia de tratamento dos dados

Partindo-se do que as gramáticas e trabalhos científicos normalmente estipulam relativamente ao uso das estruturas seleccionadas, procedeu-se à análise propriamente dita dos dados, extraídos de textos jornalísticos (com dados recolhidos nos *corpora* do jornal *Público*<sup>2</sup>), em virtude de estes textos se encontrarem menos sujeitos ao estilo usual na linguagem literária e, portanto, por vezes, mais próximos da linguagem real e oral (“embrião” da mudança), sendo mais fácil detectar a variação/desvio aos preceitos da norma vigente.

Os dados para análise foram extraídos do *corpus* NaturaPublico, nomeadamente nos dois acervos de textos completos de **NaturaPublico91** e **NaturaPublico94**, *corpus* esse que contém os dois primeiros parágrafos de cada artigo publicado no jornal *Público* no primeiro trimestre dos anos 1991 a 1994, e que se encontra disponível no endereço eletrónico <http://natura.di.uminho.pt/jjbin/corpora>. O acervo de dados do NaturaPublico é constituído por 525.465 (1991) e 1.515.353 (1994) palavras, respectivamente, o que dá uma ideia da dimensão desse “*corpus*” e pode ajudar a compreender alguns dos valores numéricos que adiante se apresentam.

Foi ainda feita a pesquisa online nas notícias actualizadas do mesmo órgão informativo, em <https://www.publico.pt/>, e esses dados foram alvo de consulta no início de Dezembro de 2016.

Uma vez que o *corpus* disponível para a análise em causa somente inclui textos jornalísticos de inícios dos anos 90 e os objectivos do trabalho pressupunham verificar os desvios/alterações que estão em curso na língua hodierna, sob a perspectiva da variação e mudança linguística, procedeu-se, então, para além da análise dos textos jornalísticos disponíveis nos anos 1991 e 1994, à pesquisa de dados de 2016, uma vez que importava confirmar se num lapso de 25 anos teria havido maior generalização das alterações que se verificavam já em 1991 e/ou se essa variação já se estaria a consolidar na norma. Registaram-se – para confirmação – alguns (poucos) dados de 2018.

A recolha de exemplos e a contabilização feita (ainda que muito difícil no caso dos particípios, uma vez que o motor de busca do *Público* não está actualmente tão eficiente como em 2016) a cada estrutura permitiram obter dados importantes.

### 4. Análise dos dados obtidos

#### 4.1. Descrição e análise dos dados

Os dados recolhidos foram analisados separadamente por cada ano e cada estrutura, com os respectivos exemplos (que agora se resumem, por contenções de espaço, a uma pequena amostra) e apresentam-se, para cada estrutura, e em cada ano, algumas abonações e, no caso das estruturas comparativas, a sua frequência no total de estruturas

---

<sup>1</sup>Por ex., *correcto* e *corrigido* não têm o mesmo valor.

<sup>2</sup>Não sendo possível, dada a morosidade de uma investigação exaustiva sobre as estruturas em causa, um estudo mais abrangente, optou-se por considerar apenas o mencionado acervo.

encontradas. Desse modo poderá compreender-se melhor as eventuais alterações ocorridas ao longo do período em apreço (1991-2016 e 2018).

- **Estruturas Comparativas**

Foram seleccionadas como exemplo estruturas com “mais (do) que” e “menos (do) que”, cujas ocorrências foram contabilizadas em separado, sendo quatro na prática – com e sem a denominada “estratégia cortadora” –, utilizando para tal a pesquisa no menu de edição do *Público* e procedendo à confirmação do uso de cada atestação:

### **MAIS DO QUE**

1991:

- (1) O grupo não deverá ter **mais do que** três pessoas, todas elas da máxima confiança de Jorge Sampaio.
- (2) «Uma Mulher Só» trata o tema, hoje em dia **mais do que** corriqueiro, do cónjuge que se vê confrontado com a iminência do divórcio.

1994:

- (3) Mas o resultado final é **mais do que** uma cópia desses grupos.
- (4) A autora é hoje docente na Universidade de Lisboa e, **mais do que** isso, destacada especialista em estudos vicentinos.

2016:

Não se encontraram resultados.

### **MAIS QUE**

1991:

- (5) Leu o texto de Miguel Torga **mais que** uma vez.
- (6) Poucos esperariam, no entanto, que a equipa de Carlos Garcia fosse capaz de ontem ir ao Bessa jogar para conseguir algo **mais que** o empate.

1994:

- (7) O pior é que as organizações ganham **mais que** os futuros artistas e os regulamentos produzem **mais vícios que** arte.
- (8) Uma viagem curta que, ao fim-de-semana, de carro, se faz em cinco minutos e custa pouco **mais que** 500 escudos.

2016:

- (9) os malefícios e inconvenientes de, em Portugal, um livro escolar servir para uso de **mais que** um aluno (...)
  - (10) enquanto os vinhos brancos não representam **mais que** 15% da produção total.
- NB.** Não deixa de ser significativo que, numa mesma frase, coexistam as duas estruturas, como nesta abonação de 1991, o que traduz já uma hesitação no seu emprego:
- (11) O observatório registou, no ano passado, 68 sismos significativos em todo o mundo, oito a **mais que** em 1989 e seis a **mais do que** a média anual da década de 1980.

### **MENOS DO QUE**

1991

(12) Cerca de três mil trabalhadores da Direcção Geral das Contribuições e Impostos ganham hoje **menos do que** em 1989.

(13) na América do Sul, onde nada **menos do que** 63 milhões de pessoas vivem sem saneamento básico.

1994:

(14) Zurique cresceu **menos do que** outras praças europeias.

(15) Se os seus rendimentos ultrapassam 1760 contos, então vai poder deduzir **menos do que** em 1993 e, assim, pagará mais impostos.

2016:

Não se registaram resultados.

## **MENOS QUE**

1991:

(16) a edição destes clips tem por agora custos que não permitem lançá-los no mercado por muito **menos que** os programas visuais de longa duração.

(17) o F. C. Porto conseguiu, enfim, dar uma volta completa no marcador, o que nestes jogos decisivos (...) é pouco **menos que** milagre.

1994:

(18) É bastante **menos que** o custo da abertura de Lisboa Capital da Cultura.

(19) Há 20 anos, em Itália, as autoridades fizeram ainda **menos que** Gorbatchov.

2016:

(20) Duarte Pacheco realçou (...) que a economia cresce este ano e em 2017 **menos que** em 2015.

(21) A venda, realizada a 7,90 euros por acção, 8,6% **menos que** a última cotação, gerou na sessão desta sexta-feira um ajustamento do título para esse valor (...).

No semestre em curso de 2018 ainda surge, esporadicamente, **MAIS DO QUE**:

(22) Propostas dos partidos chegam **mais depressa** a leis **do que** as do Governo.

Contudo, **MAIS QUE** (só numa pesquisa em títulos de notícias) continua esmagadoramente frequente:

(23) Vistos Gold: investimento chinês cai, turco **mais que** duplica.

(24) Hugo Pinto: Jamor 365 é muito **mais que** uma marca.

(25) Muito **mais que** Weinstein: um ano de MeToo é passar de “me” para todos.

Não deixa de ser interessante o seguinte registo (4/10/2018), pois nele coexistem os dois tipos de estrutura (canónica e “cortadora”), com **MENOS QUE**, mas **MAIS DO QUE**:

(26) (...) quando a taxa de glicose no sangue diminui para valores inferiores aos normais, normalmente causados pelos doentes comerem **menos que** o habitual ou colocarem doses **mais altas** de insulina **do que** realmente o corpo precisa.

- **Formas “curtas” de Participípio Passado com o auxiliar TER<sup>1</sup>**

1991:

(27) (...) depois de **ter aceite** o pedido de demissão apresentado (...).

(28) O primeiro-ministro desmentiu, ontem, que o Governo português **tenha** recentemente **expulso** (...) diplomatas soviéticos.

1994:

(29) (...) lamentou muitas vezes não **ter aceite** o convite de Brecht para seu assistente.

(30) Bill Clinton revela **ter aceite** o pedido de demissão «com profunda consternação».

(31) Vital Moreira, caso **tenha aceite** o convite (...) irá falar no último painel.

(32) Constâncio **teria aceite** ontem o convite, mas, em contrapartida, colocou condições.

(33) Cesária desculpou o público português pelo facto de só a **terem aceite** depois do sucesso em França

Contudo, encontra-se igualmente o uso “canónico” com as formas tradicionais:

1994:

(34) **Tinha aceitado** participar nesse encontro de escritores de língua portuguesa (...).

(35) **tendo** (...) os países em desenvolvimento **aceitado** que essas questões possam ser levantadas (...).

(36) Rosado Fernandes (...) anunciou (...) **ter aceitado** ser (...) o segundo candidato do CDS-PP ao Parlamento Europeu.

Quanto a 2016 (último trimestre), ainda que a forma curta fosse muitíssimo mais frequente, ainda foi possível registar 21 resultados, como por exemplo:

(37) Segundo o Washington Post, o congressista do Kansas já **terá aceitado** o cargo.

(38) (...) garantiu que o BCE e a Comissão Europeia **tivessem aceitado** um processo de recapitalização (...).

(39) (...) mesmo que para isso Gaia **tenha aceitado** assumir, nalguns casos, a componente nacional de investimento que o Governo deveria pagar.

Além do verbo ACEITAR, pesquisou-se outros verbos, não se tendo atestado qualquer forma de SALVADO em 2016. Por sua vez, ELEGIDO atesta-se em 8 situações, 7 delas canónicas:

---

<sup>1</sup>Seleccionaram-se somente alguns exemplos por contenções de espaço, sendo cada vez mais frequentes as formas curtas a partir de 1994.

(40) O PS venceu as eleições legislativas regionais, com maioria absoluta, no dia 16 de Outubro, **tendo elegido** 30 deputados.

(41) “Não fiquei, por isso surpreendida, ao ver que ele **tinha elegido** (...) os motivos relacionados com a família e a infância”.

**ELEITO/A** documenta-se, como seria expectável, com o verbo SER:

(42) Extrema-direita à frente da CDU na região por onde Merkel **é eleita**.

Desviante é, contudo, a atestação seguinte:

(43) Foi no âmbito do seu mestrado que teve acesso aos laboratórios do Imperial College, em Londres, local **elegido** pela criadora para testar o produto.

Em 2018 a tendência manteve-se, não obstante o facto de ainda se atestarem 13 casos de **SALVADO**, como por exemplo:

(44) Marchionne (...) ficou conhecido por **ter salvado** a Fiat da bancarrota em 2004.

(45) O acesso às modestas receitas que gera (...), **teria salvado** o Museu.

## 4.2. Variação e Mudança

A análise destas abonações permitiu verificar a real variação das estruturas MAIS (DO) QUE e MENOS (DO) QUE ao longo dos últimos mais de 25 anos, sendo sensível que, entre 1991 e 1994, em termos percentuais, se encontrou um aumento das estruturas com MAIS QUE e um uso mais ou menos similar entre MENOS DO QUE e MENOS QUE.

Comparando estes dados com os apurados em 2016, é **altamente significativo** o facto de não se atestarem exemplos, nos últimos três meses, destas estruturas com a preposição, sendo exclusivo o emprego de MAIS QUE e MENOS QUE, pelo menos nos meses de Setembro, Outubro e Novembro (até dia 3 de Dezembro) de 2016. O uso de estruturas sem DO é igualmente esmagador em 2018.

Estruturas Comparativas (1991-2016)

| ESTRUTURAS   | 1.º trimestre 1991 | 1.º trimestre 1994 | Set, Out e Dez 2016 |
|--------------|--------------------|--------------------|---------------------|
| MAIS DO QUE  | 64                 | 179                | 0                   |
| MAIS QUE     | 17                 | 58                 | 118                 |
| MENOS DO QUE | 4                  | 16                 | 0                   |
| MENOS QUE    | 5                  | 16                 | 33                  |

No caso da segunda estrutura (Particípios) os dados atestados, ainda que pouco numerosos, comprovam que o uso com o verbo *ter* se tem generalizado nas últimas décadas (ex. 1991: *ter aceite, tenha expulso*; 1994: *ter aceite, teria aceite, terem aceite*, etc.), e ainda mais numeroso em 2016. As formas encontram-se em concorrência e, por isso, é interessante que se ateste, em 21 de Novembro de 2016, um uso desviante da forma “dita tradicional” num contexto em que deveria estar a outra: «Foi no âmbito do seu mestrado que teve acesso aos laboratórios do Imperial College, em Londres, local **elegido** pela criadora para testar o produto.»



Evidencia-se deste modo, na sequência da análise que foi efectuada, que se está a revelar uma efectiva mudança, após um relativamente longo período de variação que já está em curso, pelo menos, nos dados de 1991<sup>1</sup>.

### 4.3. Hipóteses de explicação

Como é normal ao longo da história das línguas, a simplificação de fonemas, flexões, léxico ou estruturas (como é o caso) é um fenómeno que se traduz num menor esforço para o falante quando existe uma (aparente) redundância ou coexistência de usos ou formas. Deste modo, parece claro que os falantes nativos sentem como perfeitamente adequada a estrutura simplificada (“cortada”), pelo que preferem (claramente, nos nossos dias) quase exclusivamente o seu uso em desfavor de MAIS / MENOS DO QUE.

A razão pela qual uma das estruturas parece mais afectada pela variação do que a outra poderá prender-se com o facto de se tratar de um monossílabo (MAIS), permitindo, assim, um menor esforço articulatorio.

Quanto ao uso das formas de Particípio, a supra mencionada explicação de Raposo *et al.* parece adequar-se aos dados e ao que diariamente ouvimos/lemos. Parece haver, de facto, um «efeito de bloqueio» pela existência das duas formas e, portanto, uma «niveação analógica», que se traduz por utilizar com TER as formas que se usam com o maior número de verbos (*estar, ser e ficar*).

## 5. Considerações finais

É muito possível que, como é usual na mudança linguística (Coseriu, 1958), a génese da variação tenha ocorrido primeiro na oralidade, sendo a sua atestação na escrita uma prova de hesitação ou facultatividade no emprego destas estruturas (encaradas como opcionais, em todos os estratos sociais/socioculturais e camadas etárias).

Essa variação que se veio, paulatinamente, ampliando<sup>2</sup>, está agora a tomar um rumo de fixação cada vez mais frequente na estrutura com “estratégia cortadora”, num caso, de simplificação (“economia”) e analogia no outro.

Os dados analisados, e a percentagem crescente de atestações sem *do* no segundo segmento da comparação, ou de cada vez mais usos das formas não tradicionais do Particípio com o auxiliar TER, comprovam que – pela aceitação geral da comunidade linguística portuguesa – está a processar-se a mudança, no seu último momento, que é o da generalização / aceitação e atribuição de prestígio a uma das estruturas concorrentes, tanto mais que, no *corpus* utilizado, as produções pertencem a falantes/escreventes com escolarização média-alta e, não raras vezes, superior, uma vez que se trata de jornalistas, comentadores, etc., com formação académica.

Os objectivos inicialmente pensados para o estudo das estruturas em apreço na perspectiva da Sincronia Dinâmica, foram assim alcançados e as questões de pesquisa respondidas pela análise dos dados recolhidos (e quantificados) do *corpus*.<sup>3</sup> Os dados a

---

<sup>1</sup>Não se fornece tabela com dados quantitativos para esta estrutura, uma vez que a pesquisa, com o novo motor de busca, como foi já referido, inviabilizou apurar esses números com rigor. Futuramente, num trabalho mais desenvolvido, e que incluirá outros traços em mudança, procurar-se-á fornecer uma quantificação fiável das variantes para a mencionada estrutura.

<sup>2</sup>Vejam-se o exemplo (11) e o facto de não haver atestações com a estrutura mais longa em 2016.

<sup>3</sup>Por exigências de tempo na apresentação da comunicação e por falta de dados escritos esclarecedores sobre um terceiro processo de mudança em curso (o uso de verbos de crença – ACHAR, PENSAR, etc. – + QUE

que se chegou podem igualmente ser úteis para o ensino do Português como Língua Não Materna, uma vez que não fará muito sentido exigir que os aprendentes sigam as regras estipuladas para estas estruturas, quando o dia-a-dia prova precisamente que elas estão a ser abandonadas. Convém, por isso, ao ensinar os usos “canónicos”, alertar para o processo de mudança em efectivação.

Fora do âmbito do ensino, seria profícuo, numa investigação futura, que se deseja empreender, desenvolver a história das estruturas mencionadas. No caso das comparativas em Português, é sabido que, em Latim Clássico, não eram coincidentes com as da língua portuguesa actual (apesar de se usar o quantificador *magis* > mais ou *minus* > menos). No Latim mais tardio, por outro lado, atestam-se as estruturas *magis* ou *minus QUAM* (na origem do hodierno *que* das comparativas) e no denominado Português Arcaico, como refere Rosa Virgínia Mattos e Silva (2008, p. 302), «a superioridade de um dos elementos é expresso pelo quantificador *mais*, seguido de *que* ou *ca*, mas nunca por *do que*». Será, portanto, lícito perguntar quando se terá começado a usar *do que*, sendo certo que esta estrutura está a ser amplamente substituída pela variante sem *do*, quase como num “regresso às origens”, pelo menos nos últimos cerca de 25-30 anos (em que está já atestada na escrita).

Do mesmo modo, um estudo exaustivo (ainda que moroso) dos Particípios nas várias fases da história linguística do Português traria, certamente, dados relevantes para a melhor compreensão do tema.

Esses estudos poderiam esclarecer melhor, e possivelmente confirmar, as hipóteses de explicação aventadas no presente trabalho.

## 6. Referências

- Bechara, E. (2001). *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.
- Coseriu, E. (1978). *Sincronía, diacronía e historia. El problema del cambio lingüístico*. Madrid: Gredos.
- Cunha, C. & Cintra, L. F. L. (1987). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Faria, I. H., Pedro, E. R., Duarte, I. & Gouveia, C. A. M. (1996). *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Ferreira, C. S. (2013). *Usos do particípio passado duplo no português europeu contemporâneo: padrões de variação numa amostra de população escolar*. Tese de Doutoramento em Língua Portuguesa: Investigação e Ensino, Universidade de Coimbra, Portugal.
- Hjelmslev, L. (1934). *Sistema lingüístico y cambio lingüístico*. Madrid: Gredos.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de Linguistique Générale*. Paris: Mouton.
- Martinet, A. (1955). *Economie des changements phonétiques. Traité de phonologie diachronique*. Berne: France.
- Martinet, A. (1995). *Função e dinâmica das línguas*. Coimbra: Almedina.
- Mateus, M. H. M., Brito, A. M., Duarte, I. & Faria, I. H. (2003). *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Peres, J. A. & Mória, T. (1995). *Áreas críticas da língua portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

---

com Conjuntivo em frases afirmativas, em lugar do Indicativo), este será considerado num trabalho posterior.

- Raposo, E. B. P., Nascimento, M. F. B., Mota, M. A. C., Segura, L. & Mendes, A. (2013). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2 vols. Vol. II pp. 1588-1590 e pp. 2141-215.
- Saussure, F. (1968). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- Silva, A. A. (2003). Uma perspectiva funcional da estrutura comparativa. In: Amália Mendes & Tiago Freitas (Orgs.), *Actas do XVIII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (p. 743-754). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- Silva, R. V. M. (2008). Sintaxe e fonologia. In *O português arcaico. Uma aproximação*. Col. Filologia Portuguesa dirigida por Ivo Castro. Volume II -. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Vilela, M. (1999). *Gramática da língua portuguesa: gramática da palavra, gramática da frase e gramática do texto/discurso*. 2.<sup>a</sup> ed. Coimbra: Livraria Almedina.
- Weinreich, U., Labov, W. & Herzog, M. I. (1968). Empirical Foundations for a Theory of Language Change. In W. P. LEHMANN & Yakov MALKIEL (eds.), *Directions for Historical Linguistics. A Symposium*. 3<sup>a</sup> ed. Austin: University of Texas Press, pp. 95-188.

## Regionalismos: palavras a não perder

Carla Sofia Araújo  
[carla.araujo@ipb.pt](mailto:carla.araujo@ipb.pt)

*Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*  
*Centro de Estudos em Letras, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal*

### Resumo

A língua portuguesa configura um sistema linguístico em que ocorrem gramáticas distintas que concorrem para o conjunto de variantes registadas no interior da língua. A existência de variantes decorre de diversos fatores, nomeadamente socioculturais e geográficos. No âmbito das variedades geográficas da língua portuguesa, verificam-se as variedades dialetais, que integram as variedades nacionais da língua portuguesa. Todas essas variedades linguísticas representam um enriquecimento para a língua portuguesa, que possui uma dimensão pluricontinental. No campo de ação de uma variedade nacional da língua portuguesa, o português de Portugal, também designado por português europeu, encontra-se, a comprovar a riqueza e diversidade da língua portuguesa, uma quantidade incalculável de palavras de significado e uso específico de Trás-os-Montes e Alto Douro. Parte desse acervo encontra-se na obra lexicográfica *Língua Charra Regionalismos de Trás-os-Montes e Alto Douro*, de A. M. Pires Cabral. Este artigo pretende contribuir para o estudo dos regionalismos de Trás-os-Montes e Alto Douro. Nesse sentido, começa por analisar a microestrutura e a macroestrutura de *Língua Charra Regionalismos de Trás-os-Montes e Alto Douro*, depois apresenta recursos tecnológicos disponíveis online que permitem a consulta fácil de informação linguística patente em obras dialetais e termina com considerações sobre a importância da disponibilização online da 2.<sup>a</sup> edição do Dicionário *Língua Charra*, colocando as potencialidades dos atuais recursos tecnológicos de recolha e armazenamento de informação lexical ao serviço da divulgação e valorização do património linguístico de Trás-os-Montes e Alto Douro.

**Palavras-Chave:** Léxico, Variação, Regionalismos de Trás-os-Montes e Alto Douro, Lexicografia.

### 1. Introdução

O trabalho que agora se apresenta pretende contribuir para o estudo dos regionalismos de Trás-os-Montes e Alto Douro, colocando em consideração a possibilidade de disponibilização online da 2.<sup>a</sup> edição do Dicionário *Língua Charra Regionalismos de Trás-os-Montes e Alto Douro*, da autoria de A. M. Pires Cabral, que apresenta cerca de 23 mil entradas de regionalismos de Trás-os-Montes e Alto Douro. Nesse sentido, começa-se por analisar a macroestrutura e a microestrutura da obra lexicográfica *Língua Charra Regionalismos de Trás-os-Montes e Alto Douro*, depois apresentam-se recursos tecnológicos disponíveis online que permitem a consulta fácil de informação linguística patente em obras dialetais e termina com considerações sobre a importância da disponibilização online da 2.<sup>a</sup> edição do Dicionário *Língua Charra*.

## **2. Língua Charra Regionalismos de Trás-os-Montes e Alto Douro – apresentação**

O Dicionário *Língua Charra Regionalismos de Trás-os-Montes e Alto Douro*, de A. M. Pires Cabral, foi publicado, em outubro de 2013, pela Âncora Editora, em versão impressa, de dois volumes, com 1174 páginas.

No que diz respeito à macroestrutura, o dicionário *Língua Charra Regionalismos de Trás-os-Montes e Alto Douro* possui as seguintes partes:

- 1) Um prefácio com duas páginas, de Ernesto Rodrigues;
- 2) Nota introdutória, de 30 páginas e constituída por 8 partes:

2.1) “Palavras necessárias”, onde o autor avisa o consulente sobre a incompletude da obra, decorrente, por um lado, da vertente aberta que caracteriza todos os dicionários e por outro lado, da falta de condições materiais. Com estas “palavras necessárias”, o autor apresenta o dicionário como “um ponto de partida razoavelmente sólido e fiável para quem quiser ir mais além” (Pires Cabral, 2013, p. 9), terminando esta secção com uma citação do Romanceiro, de Almeida Garrett, e com uma declaração autoral, que nos remetem para o pendor inacabado que caracteriza o labor lexicográfico:

Eu reuni, juntei, pus em alguma ordem muitos elementos preciosos. Trabalhadores mais felizes, e sobretudo mais repousados que eu de outras fadigas, virão depois, e emendarão e aperfeiçoarão as minhas tentativas. [...] Dizendo-o à nossa maneira: nós trouxemos o pedregulho até aqui. Leve-o mais longe quem possa, saiba e queira. (Pires Cabral, 2013, p. 9).

2.2) “Âmbito Geográfico”. Nesta secção, o autor refere que o seu dicionário é representativo do léxico da Língua Portuguesa na unidade regional “constituída pelo conjunto dos distritos de Bragança e Vila Real mais os concelhos ribeirinhos da margem esquerda do Alto Douro, pertencentes aos distritos da Guarda e Viseu” (Pires Cabral, 2013, p. 10). Por conseguinte, o dicionário apresenta uma descrição de vocabulário específico da faixa geográfica de Trás-os-Montes e Alto Douro, no entanto, não possui o objetivo de apresentar uma listagem de regionalismos exclusivos de Trás-os-Montes e Alto Douro, visto que “um regionalismo trasmontano pode ser também regionalismo no Alentejo” (Pires Cabral, 2013, p. 10). Deste modo, o autor apresenta o critério de admissão, que consiste em “contrastar a Linguagem Popular Trasmontana [...] com o Português normal” (p. 10). O autor fornece também informação sobre o local de ocorrência dos regionalismos, que pode remeter para um topónimo, relativo à localidade onde os regionalismos foram recolhidos, e para obras onde os regionalismos se encontram representados, seguindo o critério da precedência cronológica, ou seja, relativamente a cada concelho, o dicionário regista apenas o primeiro autor ou a primeira obra em que se verifica o regionalismo. O autor previne o consulente para o facto de que a ausência de informações relativas aos locais e às obras em que os regionalismos foram recolhidos se deve à perda de indicações sobre a fonte ou sobre o local onde os regionalismos foram ouvidos (p. 11).

2.3) “Fontes”. Nesta parte do dicionário, Pires Cabral (2013, pp. 12-13) apresenta as duas principais fontes do património linguístico que integrou no seu dicionário: por um lado, recorreu à sua memória e à sua experiência enquanto falante da língua portuguesa nascido no meio rural e exposto à Linguagem Popular Trasmontana.

Nesse sentido, o autor informa que “não deve por isso surpreender a relativa predominância de termos referidos a Macedo de Cavaleiros, nosso concelho de origem” (p. 12). Por outro lado, efetuou o levantamento de obras de referência publicadas

anteriormente, que configuram fontes de consulta indispensáveis: glossários publicados em revistas, por exemplo, na “Revista Lusitana” e nas revistas “Ilustração Trasmontana”, “Brigantia” e “Tellus”, em dicionários, em obras literárias ou monográficas e em estudos etnográficos e linguísticos. Deste modo, o autor esclarece que “toda a informação que apareça entre « » não é de nossa responsabilidade (às vezes pode mesmo não ter a nossa concordância), mas sim da responsabilidade do autor transcrito” (p. 12).

Uma vez que a recolha de vocabulário popular trasmontano e alto-duriense se sustenta não só nos trabalhos inaugurais dos filólogos da “Revista Lusitana”, mas também em obras coevas, as fontes, em termos temporais, cobrem aproximadamente um século, por isso, o autor clarifica que “a perspectiva diacrónica é importante neste trabalho” (p. 12) e informa o consulente sobre o seu objetivo de contribuir para que muitos dos regionalismos recolhidos “se prolonguem na nossa memória”, dado que muitos dos regionalismos que integram as entradas do dicionário “são hoje verdadeiros arcaísmos irreconhecíveis” (13).

Esta secção contém também informação sobre as abonações, que são constituídas por usos de regionalismos retirados de fontes de validação de duas espécies: literatura tradicional (cancioneiro, adagiário, romanceiro, entre outros) e obras literárias de aproximadamente 100 autores, que, na sua escrita, usam regionalismos, por exemplo, Camilo Castelo Branco, Trindade Coelho, Sousa Costa, João de Araújo Correia, Miguel Torga, Bento da Cruz, etc. Para além das fontes anteriormente referidas, o autor refere ainda, como fonte do acervo lexical que recolheu, o “Dicionário Electrónico Estraviz”, que lhe permitiu confirmar afinidades entre a Língua Portuguesa e a Língua Galega, na recolha de termos partilhados pelas duas línguas.

2.4) “Informação contida nos verbetes”. Nesta parte, o autor expõe o detalhamento dos verbetes e outras informações técnicas, através de exemplos de verbetes de 9 regionalismos: maleitas; modo; mofa; fachucos; rela; assador; mordisco; barriga; sedeiro (Pires Cabral, 2013, pp. 13-16).

2.5) “Particularidades fonológicas e metaplasáticas” (Pires Cabral, 2013, pp. 16-17). Esclarecendo que embora o seu dicionário contemple, principalmente, aspetos semânticos, isso não invalida o registo de aspetos fonológicos que mereceram consideração, uma vez que constituem hesitações relativamente frequentes, por exemplo: hesitação entre a consoante lateral alveolar sonora e a consoante nasal alveolar sonora [l] / [n], como em “veneno” / “veleno”; hesitação entre a consoante nasal bilabial sonora e a consoante nasal alveolar sonora [m] / [n], como em “míscaro” / “níscaro”; hesitação entre a consoante fricativa labiodental sonora e a consoante oclusiva velar sonora [v] / [g], como em “vomitar” / “gomitar”, entre outros exemplos. Relativamente a fenómenos metaplasáticos, o autor informa o consulente sobre o registo de termos constituídos por “alongamento expressivo”, isto é, “epênteses mais ou menos arbitrárias”: “borrar” / “borratar”; “pratada” > “pratalhada”; “velho” / “revilharego”, bem como sobre registos de “proparoxitonização”, exemplificando a mesma através dos termos “congro” / “côngaro”; “lontra” / “lôntriga”; “tordo” / “tôrdigo”.

Nesta secção, o autor acrescenta ainda que, no que concerne à “criação vocabular”, o Dicionário *Língua Charra* regista 3 tipos: “arbitrariedade ou hesitação prefixal”, que o autor ilustra, apresentando como exemplos “teimar” / “ateimar” / “enteimar”; “tremoço” / “entremoço”; “escancelar” / “descancelar”; “esfolhar” / “desfolhar”, “formação expressiva”, que remete para termos de “claro poder expressivo ou onomatopáico”, como, por exemplo, “quiquerichar” (afagar uma criança); “pirofedes” (pessoa engraçada); “nhenhas” (criatura sem préstimo); “paspalhaz” (certa ave)” (p. 17), e “prefixação e sufixação enfáticas”: “inquieta” / “desinquieta”; “untar” > “besuntar”; “bardino” >

“bardinouço”; “candeia” > “candeúcho”; “catrefa” / “catrefada”; “forrica” / “forriqueira” (p. 17).

2.6) “Abreviaturas”. Esta parte é constituída pela lista de abreviaturas usadas no interior do dicionário, estendendo-se da página 17 à página 20.

2.7) “Agradecimentos”. O autor agradece todos os contributos recebidos para a produção do Dicionário *Língua Charra*, particularmente ao Dr. Hírdino Fernandes, “insigne filólogo, etnógrafo e investigador bragançano, a quem devemos o generoso impulso inicial para esta obra” (Pires Cabral, 2013, p. 21).

2.8) “Bibliografia”, que se estende por 14 páginas. Esta secção integra 4 partes: Em primeiro lugar, a parte das “Siglas de dicionaristas, filólogos, etnólogos e escritores que apresentam listas de regionalismos ou são citados com frequência” (Pires Cabral, 2013, pp. 23-30).

Em segundo lugar, “Outra bibliografia”, que é constituída por 83 referências (Pires Cabral, 2013, pp. 30-34). Depois, são apresentadas as referências bibliográficas relativas a 93 “Obras literárias de que foram extraídas abonações” (Pires Cabral, 2013, pp. 34-37).

Por fim, apresenta 7 endereços de “Páginas net” (Pires Cabral, 2013, p. 37): <http://alfclul.clul.ul.pt/clulsite/DRA/resources/DRA.pdf> (*Dicionário de Regionalismos e Arcaísmos*, de Leite de Vasconcelos), <http://www.estraviz.org/> (*Dicionário Electrónico Estraviz*); <http://lamadeiras.blogspot.pt/2011/07/termos-tipicos-de-pedome>; <http://lema.rae.es/drae> (*Diccionario de la Lengua Española*, da Real Academia Española); <http://www.bragancanet.pt/brunhoso/regional>, entre outros.

2.9) Nomenclatura, que consiste na listagem, por ordem alfabética, das entradas que compõem o Dicionário *Língua Charra Regionalismos de Trás-os-Montes e Alto Douro*, estendendo-se da página 39 à 1174. As entradas que compõem a nomenclatura seguem uma organização semasiológica.

No que concerne à organização da microestrutura lexicográfica, isto é, todo o conjunto de elementos que constituem o verbete, o dicionário *Língua Charra Regionalismos de Trás-os-Montes e Alto Douro* apresenta uma organização interna em que todos os verbetes possuem o mesmo tipo de informação, seguindo uma ordem e forma semelhante, que permitem ao consulente aceder às diversas aceções incluídas na definição de cada unidade lexical.

Para rentabilizar a consulta dos verbetes do objeto lexicográfico, o consulente deve aceder à informação que consta na parte do dicionário relativa à “informação contida nos verbetes”, configurando uma explicitação da estrutura dos artigos que serve de guia ao consulente (Correia, 2008; 2009). Dado que é um dicionário impresso, evidencia uma microestrutura específica desta tipologia lexicográfica, de ordenação alfabética, ou seja, de A a Z.

### **3. Recursos tecnológicos disponíveis online para o estudo dos Regionalismos de Trás-os-Montes e Alto Douro**

Os progressos tecnológicos a que assistimos nas últimas décadas operaram uma verdadeira mutação nas abordagens linguísticas. Dessa mutação, decorrem novas respostas para perguntas basilares, tais como é a língua, como a língua se encontra organizada, como a língua deve ser estudada e ensinada (Sardinha, 2004). Efetivamente, o computador, enquanto agente da referida mudança, dispõe de uma enorme capacidade de armazenamento, gere enormíssimas quantidades de informação e permite sofisticadas

pesquisas automáticas que, tal como afirma Correia (2008), “tiveram consequências diretas para a linguística e, consequentemente, para o trabalho lexicográfico” (p. 77).

O desenvolvimento da informática abriu as portas da lexicografia para o armazenamento de dados em bases digitais que permitem o acesso a avultadas quantidades de informação, o que outrora era impensável.

De facto, no âmbito da lexicografia computacional, existem interfaces de descrições lexicais disponíveis para consulta online, como, por exemplo, a base de dados MorDebe, acessível no Portal da Língua Portuguesa ([www.portaldalinguaportuguesa.org](http://www.portaldalinguaportuguesa.org)), constitui a base do “Vocabulário Ortográfico do Português” (VOP). A par deste recurso central, no Portal, estão disponíveis recursos que complementam o VOP, tais como o Dicionário de Gentílicos e Topónimos (<http://www.portaldalinguaportuguesa.org/about.html?action=gentilicos>), Dicionário de Estrangeirismos (<http://www.portaldalinguaportuguesa.org/about.html?action=estrangeirismos>), Dicionário de Nomes e Deverbaís (<http://www.portaldalinguaportuguesa.org/about.html?action=derdict>), Vocabulário de Mudança (<http://www.portaldalinguaportuguesa.org/about.html?action=novoacordo>) e Divisão Silábica (<http://www.portaldalinguaportuguesa.org/about.html?action=syllables>).

No entanto, efetuada uma pesquisa sobre recursos tecnológicos que disponibilizam, online, regionalismos, verifica-se uma escassez de recursos, dos quais se destacam os seguintes: *O “Dicionário de Regionalismos e Arcaísmos (DRA)”, de José Leite de Vasconcelos, uma edição disponível online no sítio do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, em <http://alfclul.clul.ul.pt/teitok/dra/>. Trata-se de uma edição digital de estrutura dicionarística XD XF, correspondente a um formato XML. A edição eletrónica do DRA sustenta-se na base de dados produzida no Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, o sistema TEITOK. Os pesquisadores têm acesso às 15732 entradas do dicionário repartidas por secções alfabéticas, como podemos verificar na figura 1.*

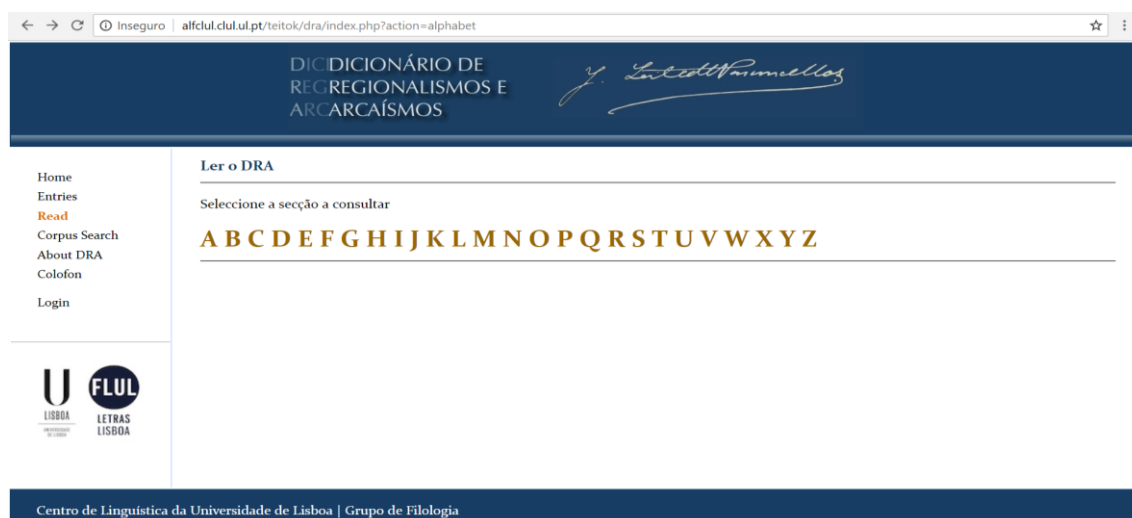


Figura 1: Secções alfabéticas do DRA

A título de exemplo, diga-se que, se seleccionarmos a letra “A”, no âmbito de Trás-os-Montes, os primeiros dois regionalismos a que o pesquisador pode aceder são “abarruntar” («dar fé seja do que for’. Trás-os-Montes. *RL*, V, 22.») e “abastimento” («“dar ou não dar –”: ‘haver ou não haver mãos a medir’. Trás-os-Montes. *RL*, V, 22»).



Tesouro do léxico patrimon: x

Inseguro | ilg.usc.es/Tesouro/pt/search#search=normal&mode=variante&q=cibo

## TESOURO DO LÉXICO PATRIMONIAL GALEGO E PORTUGUÊS

☐ Sensível a diacríticos

| Localização (1)                              | Resultados encontrados (6)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> Portugal | <div> <div> <b>cibo</b> ['siβu] s.m. 1. Bocado (de qualquer coisa). CarvalhoS 1974:455. LEMA: <a href="#">cibo sm</a>.           </div> <div> <b>cibo</b> ['siβu] s.m. 2. Pequeno espaço de tempo. (Coriscada, Longroiva, Outeiro de Gatos). CarvalhoS 1974:455. LEMA: <a href="#">cibo sm</a>.           </div> <div> <b>cibo</b> Bocado, Lemos 1988:22. LEMA: <a href="#">cibo sm</a>.           </div> <div> <b>cibo</b> ['siβu] (Do lat. "cibu") A. Moreno.   Pequeno bocado de pão. Machado 1949:82. LEMA: <a href="#">cibo sm</a>.           </div> <div> <b>cibo</b> ['siβu] Um bocado de qualquer coisa.   É frequente a forma <a href="#">cibêlho</a>.   Do lat. CIBU. Salgueiro 1945:69. Vid. <a href="#">cibêlho</a>. LEMA: <a href="#">cibo sm</a>.           </div> <div> <b>cibo</b> Pequena porção de qualquer alimento. Teixeira 1947:118. LEMA: <a href="#">cibo sm</a>.           </div> </div> |
| <input checked="" type="checkbox"/> PT-EU    | <div> <div> <b>cibo</b> ['siβu] s.m. 1. Bocado (de qualquer coisa). CarvalhoS 1974:455. LEMA: <a href="#">cibo sm</a>.           </div> <div> <b>cibo</b> ['siβu] s.m. 2. Pequeno espaço de tempo. (Coriscada, Longroiva, Outeiro de Gatos). CarvalhoS 1974:455. LEMA: <a href="#">cibo sm</a>.           </div> <div> <b>cibo</b> Bocado, Lemos 1988:22. LEMA: <a href="#">cibo sm</a>.           </div> <div> <b>cibo</b> ['siβu] (Do lat. "cibu") A. Moreno.   Pequeno bocado de pão. Machado 1949:82. LEMA: <a href="#">cibo sm</a>.           </div> <div> <b>cibo</b> ['siβu] Um bocado de qualquer coisa.   É frequente a forma <a href="#">cibêlho</a>.   Do lat. CIBU. Salgueiro 1945:69. Vid. <a href="#">cibêlho</a>. LEMA: <a href="#">cibo sm</a>.           </div> <div> <b>cibo</b> Pequena porção de qualquer alimento. Teixeira 1947:118. LEMA: <a href="#">cibo sm</a>.           </div> </div> |

Mapa de Portugal com a localização dos resultados.

Na página de início do “*Tesouro do léxico patrimonial galego e português*”, podemos observar os dados gerais da base, que são os seguintes: Obras introduzidas: 189 (Brasil 41, Galiza 88, Portugal 58, Galiza e Portugal 2); Registos: 22 4305; Lemas: 58 236; Variantes: 95 011.

também é excessivamente elevado (cerca de 50 euros), restringindo o acesso ao público. Nesse sentido, a disponibilização online do dicionário *Língua Charra Regionalismos de Trás-os-Montes e Alto Douro* atenuaria essas lacunas da atual edição em suporte de papel, tornando o acesso rápido e fácil à informação contida na obra lexicográfica, de forma livre e gratuita.

Decorrente da visão do léxico como uma rede de itens linguísticos, os atuais dicionários impressos remetem os consulentes para um elevado número de remissões para outros artigos, uma vez que é através da remissão que se estabelecem relações entre artigos de diferentes secções do dicionário.

Contrariamente, nos dicionários em suporte digital, a representação das remissões é facilitada através dos recursos do hipertexto, estabelecendo relações entre os itens lexicais de forma muitíssimo mais eficaz. Permitem consultas mais simples, são mais leves e mais baratos. Estas vantagens são inegáveis quer para consulentes não especializados quer para estudiosos da língua, como afirma Correia (2008): “Para quem trabalha em lexicologia ou em metalexicografia, por exemplo, estas possibilidades são de extrema importância.” (p. 12).

Deste modo, com a disponibilização online do dicionário *Língua Charra Regionalismos de Trás-os-Montes e Alto Douro*, seria possível atingir três objetivos essenciais:

- 1) Permitir o acesso online a regionalismos de Trás-os-Montes e Alto Douro, configurando um recurso de carácter profissional e didático.
- 2) Contribuir para a divulgação e valorização do património linguístico de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- 3) Ampliar o acervo lexical do dicionário, através de sugestões fornecidas pelos utilizadores (sujeitas a aprovação prévia).

Assim, a disponibilização online do dicionário *Língua Charra Regionalismos de Trás-os-Montes e Alto Douro* não tem como destinatários uma entidade homogénea, dado que se destinaria a um público especializado e a um público não especializado, incluindo falantes de Trás-os-Montes e Alto Douro e falantes provenientes de outros lugares, mas salvaguardando que, como sustenta o autor do dicionário, a substância do dicionário constitui uma “matéria em que cada transmontano e cada alto-duriense se considera – com toda a justiça, convenhamos – um especialista, e terá sempre observações e objeções a fazer às definições que damos e sobretudo terá palavras a acrescentar ao acervo aqui reunido” (Pires Cabral, 2013, p. 9).

Por conseguinte, a disponibilização online do dicionário permitirá que, a qualquer momento, o autor do dicionário possa ampliar o dicionário, através da inclusão de novas formas, bem como efetuar alterações na versão online (acrescentar, eliminar, modificar verbetes ou parte deles), encarando o dicionário *Língua Charra Regionalismos de Trás-os-Montes e Alto Douro* “não como uma obra fechada (nenhum dicionário o será jamais), mas apenas como um ponto de partida razoavelmente sólido e fiável para quem quiser ir mais além” (Pires Cabral, 2013, p. 9), ou seja, como afirma A. M. Pires Cabral, “nós trouxemos o pedregulho até aqui. Leve-o mais longe quem possa, saiba e queira” (Pires Cabral, 2013, p. 9).

## 5. Considerações finais

A língua portuguesa configura um sistema linguístico em que ocorrem gramáticas distintas que concorrem para o conjunto de variantes registadas no interior da língua. A existência de variantes decorre de diversos fatores, nomeadamente socioculturais e

geográficos. No âmbito das variedades geográficas da língua portuguesa, verificam-se as variedades dialetais, que integram as variedades nacionais da língua portuguesa. Todas essas variedades linguísticas representam um enriquecimento para a língua portuguesa, que possui uma dimensão pluricontinental. No campo de ação de uma variedade nacional da língua portuguesa, o português de Portugal, também designado por português europeu, encontra-se, a comprovar a riqueza e diversidade da língua portuguesa, uma quantidade incalculável de palavras de significado e uso específico de Trás-os-Montes e Alto Douro. Parte desse acervo encontra-se na obra lexicográfica *Língua Charra Regionalismos de Trás-os-Montes e Alto Douro*, de A. M. Pires Cabral.

De tudo o que temos vindo a expor, concluímos que os dicionários que se publicam na atualidade não podem alhear-se dos recursos tecnológicos que emergem do século XXI. Nesse sentido, consideramos que a disponibilização online da 2.<sup>a</sup> edição do Dicionário *Língua Charra* colocaria as potencialidades dos atuais recursos tecnológicos de recolha e armazenamento de informação lexical ao serviço da divulgação e valorização do património linguístico de Trás-os-Montes e Alto Douro.

## 6. Referências

- Alvarez, R. (coord.). *Tesouro do léxico patrimonial galego e português*. Santiago de Compostela: Instituto da Língua Galega. Acedido em 10-09-2018. Disponível em: <http://ilg.usc.es/Tesouro/>
- Correia, M. (2008). Lexicografia no início do século XXI – novas perspectivas, novos recursos e suas consequências. In: Júnior, Manuel Alexandre (coord.) *Lexicon – Dicionário de Grego-Português*. Actas de Colóquio. Lisboa: Centro de Estudos Clássicos / FLUL, pp. 73-85.
- Correia, M. (2009). *Os Dicionários Portugueses*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Dicionário de Regionalismos e Arcaísmos*. Acedido em 10-09-2018. Disponível em: <http://alfclul.clul.ul.pt/teitok/dra/>
- Pires Cabral, A. M. (2013). *Língua Charra Regionalismos de Trás-os-Montes e Alto Douro*. Volumes 1 e 2. Lisboa: Âncora Editora.
- Sardinha, T. B. (2004). *Linguística de Corpus*. São Paulo: Manole.

## Variação no uso de *porque* em português: fatores linguísticos e sociais

Joana Aguiar  
[joanaguiar@ipb.pt](mailto:joanaguiar@ipb.pt)

Instituto Politécnico de Bragança, Portugal  
Centro de Estudos Humanísticos, Universidade do Minho

### Resumo

Em português, o elemento de ligação *porque* estabelece uma relação de causalidade entre duas proposições ou dois atos de fala. Adoptando a proposta de Sweetser (1990), considera-se que a relação de causalidade pode ser tripartida em: causa real, causa explicativa, e causa interacional. Do ponto de vista sintático, as estruturas introduzidas por *porque* não constituem uma classe de estruturas homogêneas (Lobo, 2003, 2013; Peres & Mascarenhas, 2006; Mendes, 2013; Aguiar & Barbosa, 2016). Os resultados de testes de escopo e clivagem, entre outros, apoiam a classificação destas estruturas em orações subordinadas adverbiais (não periféricas) (1) e estruturas suplementares (2, 3). Neste sentido, as orações subordinadas não periféricas estão integradas na oração principal, c-comandadas ao nível de TP (Lobo, 2003), ao passo que as suplementares são estruturas paratáticas, com recurso a um operador, que estabelecem uma relação de dependência semântica com a estrutura à qual estão ancoradas, apesar de não estarem integradas, do ponto de vista sintático, nesta (Huddleston & Pullum, 2002; Peres & Mascarenhas, 2006). Tendo em consideração a classificação semântica e sintática das estruturas introduzidas por *porque*, este trabalho explora, a partir da sociolinguística variacionista (Labov, 1972), a frequência de ocorrência destas estruturas e a sua distribuição de acordo com o sexo, a idade, e a escolaridade do informante. Os *corpora* em análise são compostos: (i) por textos redigidos a pedido por informantes adultos e não adultos, mediante tarefas controladas; e (ii) por textos recolhidos da blogosfera, redigidos apenas por falantes adultos. Os resultados mostram que *porque* é mais frequente nos textos redigidos por informantes mais novos e com menos escolaridade. Pelo contrário, os informantes mais velhos e com mais escolaridade tendem a estabelecer as relações de causalidade com recurso a outros elementos de ligação. Estes resultados ilustram o facto de que a relação de causa real é mais facilmente processada, do ponto de vista cognitivo (Noordman & Blijzer, 2000). O recurso a um conector explícito de alta frequência (Costa, 2010), como é o caso de *porque* é, assim, uma estratégia básica de argumentação e de estruturação textual em falantes mais novos e em falantes com menos escolaridade.

**Palavras-Chave:** variação, relações de casualidade, *porque*.

### Abstract

In Portuguese, *porque* ('because') may establish a causal relation between two propositions or two speech acts. By adopting the proposal of Sweetser (1990), it is considered that the causal relation may be subdivided into: real cause, explicative cause, and interactional cause. From a syntactic point of view, the structures introduced by 'porque' do not form a class of homogenous structures (Lobo, 2003, 2013; Peres & Mascarenhas, 2006; Mendes, 2013; Aguiar & Barbosa, 2016). The result of scope and cleft tests, among others, support the classification of these structures as subordinated (non-peripheral) (1) and supplements (2, 3). More specifically, the non-peripheral subordinated clauses are integrated into the main clause, and are c-commanded at TP level (Lobo, 2003), whereas the supplementation

is a paratactic structure, connected by an operator. In this case, it is established a relation of semantic dependency with the clausal structure at which the supplements are anchored, although they are not syntactically integrated (Huddleston & Pullum, 2002; Peres & Mascarenhas, 2006). Having in consideration the semantic and syntactic classification of ‘because’ structures, this paper explores the frequency of occurrence of theses structures and their distribution according to the sociolinguistic variables gender, age and level of education (Labov, 1972). The *corpora* of analysis are composed of: (i) texts written upon request by informants (ages from 9 to 65); and (ii) texts collected on blogs, written by adult informants only. The results show that ‘*porque*’ is more frequent in the texts written by younger informants and informants with less years of schooling. On the other hand, in the texts written by older informants and by informants with more years of schooling, the causal relations are established using predominantly other connectives. These results illustrate the fact that real cause is easier to process from a cognitive perspective (Noordman & Blijzer, 2000). The use of a high frequency connector, such as ‘*porque*’ (Costa, 2010), is, thus, a basic strategy of argumentation and textual organization in younger speakers and in informants with less years of schooling.

**Keywords:** variation, causal relations, because.

## 1. Introdução

Este artigo tem como principal objetivo a apresentação de uma proposta de classificação, para o português europeu, das relações de causalidade, que sustente os contextos reais de ocorrência do elemento de ligação *porque*. Do ponto de vista semântico, propõe-se a tripartição da relação de causalidade em: causa real, causa explicativa, e causa interacional (Sweetser, 1990). No que diz respeito à classificação sintática, considera-se que as estruturas introduzidas por *porque* podem exibir propriedades quer de estruturas suplementares quer de estruturas subordinadas não periféricas (Aguar & Barbosa, 2016). Para além da descrição teórica das estruturas introduzidas por *porque* e das relações de causalidade estabelecidas, este trabalho incide sobre a importância das variáveis sociais na explicação dos padrões de ocorrência observados. Neste sentido, foram recolhidos 168 textos: 120 foram redigidos a pedido, a partir uma tarefa de redação (*corpus A*), e 48 foram recolhidos em blogues (*corpus B*). A recolha e tratamento de dados obedeceu aos princípios metodológicos da sociolinguística variacionista. Os informantes estão estratificados de acordo com o grau de escolaridade (abrangendo informantes a frequentar 1.º ciclo do ensino básico a informantes com um curso superior), grupo etário e género.

## 2. Metodologia

Foram recolhidos dois grupos de textos, num total de 168 textos, redigidos por 84 falantes nativos do português europeu. O *corpus A* é composto por 120 textos redigidos a pedido, mediante uma lista de temas. Cada informante escolheu dois temas sobre os quais teve de escrever dois textos distintos. A amostra é constituída por 60 informantes, 30 do sexo feminino e 30 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 anos e os 62 anos, divididos de acordo com os seguintes intervalos: [< 10 anos], [10-12], [13-15], [15-19], [20-40], [41-65]. Os intervalos etários dos informantes com menos de 20 anos foram estabelecidos tendo em consideração a distribuição destes informantes por ciclo de estudos. Assim, para a análise da variável *nível de escolaridade*, consideraram-se todos os níveis de ensino: 1.º ciclo do ensino básico (1CEB), 2.º ciclo do ensino básico (2CEB) e 3.º ciclo do ensino básico (3CEB), secundário e superior. Como é possível depreender, alguns dos níveis de ensino são coincidentes com intervalos etários específicos, não tendo

sido possível alargar a amostra a outros informantes. No caso dos informantes com escolaridade ao nível do 3.º CEB, secundário e superior, foi possível recolher textos de informantes com intervalos etários distintos. O *corpus* B é constituído por 48 textos retirados da blogosfera. Os 24 informantes são adultos, estratificados de acordo com o sexo, a idade (entre os 20 e 40 anos e com idade superior a 40 anos) e com a escolaridade (habilitações ao nível do ensino secundário e do ensino superior). Os temas e o número de palavras por textos foram controlados. Todos informantes são falantes nativos do português europeu. Para análise da ocorrência de *porque*, foram contabilizadas 105 ocorrências no *corpus* A e 69 ocorrências no *corpus* B. Cada ocorrência foi codificada tendo em consideração as variáveis sociais acima mencionadas. No caso das orações adverbiais, observou-se, ainda, a posição da oração subordinada.

### 3. Relações de Causalidade

Na esteira de Sweetser (1990), considera-se que as relações de causalidade podem ser classificadas em *causa real*, *causa explicativa*, e *causa interacional*<sup>1</sup>. Esta tripartição baseia-se em aspetos fundamentais (ver Tabela 1):

- tipologia dos atos de fala conectados (assertivo ou não assertivo)
- tipologia da relação de causalidade estabelecida (asserida ou pressuposta)
- domínio de atuação destas relações (conteúdo, epistémico, ou conversacional)

Tabela 1: Relações de causalidade

| Relação de Causalidade | Ato de fala   | Relação estabelecida | Domínio de atuação |
|------------------------|---------------|----------------------|--------------------|
| Real                   | assertivo     | asserida             | Conteúdo           |
| Explicativa            | assertivo     | pressuposta          | Epistémico         |
| Interacional           | não assertivo | pressuposta          | Conversacional     |

[Fonte: Aguiar (2016, p. 90)]

Tendo em consideração o exposto na Tabela 1, as relações de causa real e de causa explicativa são estabelecidas entre atos de fala assertivos, ao passo que numa relação de causa interacional pelo menos um dos atos de fala é não assertivo. Numa relação de causa real o estabelecimento do nexos causal é asserido, ao passo que numa relação de causa explicativa e de causa interacional, o estabelecimento do nexos de causalidade envolve sempre a pressuposição de uma premissa implícita. Por fim, a causa real atua no domínio do conteúdo ou factual, a causa explicativa no domínio epistémico, e a causa interacional atua no domínio conversacional ou ilocutório.

De forma a ilustrar a possibilidade de tripartição da relação de causalidade, observem-se os seguintes exemplos:

- (1) O João partiu a perna porque caiu das escadas
- (2) A vindima já deve ter acabado, porque as mulheres já estão a lavar os cestos
- (3) Vai desligar as luzes. Porque precisamos de poupar energia

Numa relação de *causa real* ou do domínio do conteúdo, como em (1), é estabelecido um nexos de causalidade direta entre o conteúdo de duas proposições (Lopes, 2005), sendo

<sup>1</sup> Em Sweetser (1990), *real world causality*, *epistemic causality*, and *speech-act modifier*.

uma delas interpretada como condição necessária ou favorável para a ocorrência da outra. No exemplo (1) é asserido que a o João partiu a perna porque caiu das escadas (e não por outra razão qualquer).

Numa relação de *causa explicativa*, são articuladas duas proposições, sendo uma delas apresentada como a explicação que sustenta uma dedução lógica ou um raciocínio inferencial que sustenta a afirmação (Lopes, 2009). Assim, no exemplo (2), deduz-se que a vindima já deve ter terminado, uma vez que os cestos se lavam no final da vindima. Neste caso, o alocutário reconstrói, a partir do seu conhecimento da atividade da vindima, a premissa mais geral que sustenta a inferência realizada.

Por fim, a relação de *causa interacional* é essencialmente um mecanismo regulador da interação entre locutor e interlocutor, na medida em que envolve sempre uma meta-justificação de um ato de fala não assertivo. *Porque precisamos de poupar energia* tem, neste caso, a função pragmática de justificar e mitigar a enunciação do ato de fala diretivo, impelindo o outro à ação.

Esta proposta de classificação das relações de causalidade permite a distinção mais clara dos contextos semânticos nos quais o elemento de ligação *porque* pode atuar<sup>1</sup>.

#### 4. Proposta de modelo de agrupamento das estruturas introduzidas por *porque*

As recentes propostas de agrupamento e classificação das estruturas de conexão frásica (Peres & Mascarenhas, 2006; Mendes, 2013; Lobo, 2013) consideram que as estruturas introduzidas por *porque* não devem ser classificadas sob a mesma denominação. De facto, os resultados de testes de escopo e clivagem, entre outros, apoiam a distinção destas estruturas em orações subordinadas adverbiais (não periféricas) e em estruturas suplementares. As orações subordinadas adverbiais estão integradas na oração principal, c-comandadas ao nível de TP (Lobo, 2003), ao passo que as suplementares são estruturas paratáticas, com recurso a um operador, que estabelecem uma relação de dependência semântica com a estrutura à qual estão ancoradas, apesar de não estarem integradas, do ponto de vista sintático, nesta (Huddleston & Pullum, 2002; Peres & Mascarenhas, 2006). De forma a ilustrar as diferenças entre as duas tipologias de estruturas, observem-se os seguintes exemplos:

- (4a). O João ganhou uma bolsa de mérito porque foi o melhor aluno da turma.
- (4b). Porque foi o melhor aluno da turma, o João ganhou uma bolsa de mérito.
- (5a). O João deve ser diabético, porque não comeu sobremesa.
- (5b). ?? Porque não comeu sobremesa, o João deve ser diabético.

Os exemplos acima ilustram o facto de as estruturas suplementares, ao contrário das estruturas subordinadas (periféricas e não periféricas), apresentarem restrições à ocorrência em início absoluto de frase. Esta rigidez de posicionamento na frase ocorre também nas orações coordenadas e nas conexões paratáticas em geral (Lobo, 2013). Veja-se que é possível parafrasear (4b) por *É porque foi o melhor aluno da turma que o João ganhou uma bolsa de mérito*, mas a paráfrase de (5b) por *É porque não comeu sobremesa que o João deve ser diabético* compromete a interpretação da relação estabelecida como explicativa. Simultaneamente, o estabelecimento de uma causa direta entre o facto de o João não ter comido a sobremesa e o facto de o João dever ser diabético não é possível.

<sup>1</sup> Para a sua aplicação aos restantes elementos de ligação que permitem o estabelecimento de uma relação de causalidade, veja-se Aguiar (2016).

Adicionalmente, no caso das estruturas suplementares, a relação de causalidade estabelecida entre as duas orações é sempre pressuposta, na medida em que, para o estabelecimento de uma relação de causalidade entre as duas unidades de informação é necessário que o interlocutor descodifique uma pressuposição implícita, como vimos. Por esta razão, as estruturas suplementares não permitem ser focalizadas nem clivadas.

Outro argumento a favor da distinção entre suplementares e subordinadas não periféricas é o facto de as estruturas suplementares, ao contrário das subordinadas não periféricas, apresentarem restrições à ocorrência entre o sujeito e o predicado da estrutura à qual estão ancoradas:

- (6a) O João começa a trabalhar na empresa amanhã porque já terminou o curso.  
[subordinada não periférica]
- (6b) O João, porque já terminou o curso, começa a trabalhar na empresa amanhã.
- (7a) O João já terminou o curso, porque começa a trabalhar na empresa amanhã.  
[suplementar]
- (7b) \*O João, porque começa a trabalhar na empresa amanhã, já terminou o curso.

A inserção em estruturas de complementação (exemplos 8a e 8b) mostra que apenas as adverbiais não periféricas podem ocorrer como complemento do verbo *duvidar*.

- (8a) O Manuel duvida [que tenha chovido porque os agricultores pediram muito a Deus]. subordinada não periférica
- (8b) \*O Manuel considera [que a Maria fuma, porque o cinzeiro está cheio]. estrutura suplementar

De facto, as orações subordinadas estão encaixadas a nível de TP, razão pela qual podem ser inseridas numa estrutura de complementação, ao passo que as estruturas suplementares não são dependentes, do ponto de vista sintático, da estrutura à qual estão ancoradas. Como tal, as estruturas suplementares apresentam algumas propriedades de frase raiz. Veja-se o comportamento das orações subordinadas não periféricas e das estruturas suplementares (i) quando inseridas em estruturas do tipo *se...então* (Heycock, 2006); e (ii) na presença de marcadores enfáticos (Haegeman, 2012).

- (9) Quando entrou para a faculdade, o João foi viver para a residência, porque se não queria gastar a mesada toda então tinha de poupar em alojamento. [suplementar explicativa]
- (10) \*O João está com malária porque se foi picado pelo mosquito então deve começar o tratamento o quanto antes. [não periférica causal]
- (11) A Maria foi à praia, porque eu *bem* vi as marcas do biquíni. [suplementar explicativa]
- (12) \*O John Lennon já não canta porque *bem* está morto. [não periférica causal]

Os exemplos acima revelam que as estruturas suplementares distinguem-se das orações subordinadas adverbiais por exibirem algumas propriedades de frase raiz (Kortmann, 1997; Haegeman, 2012; De Cat, 2012). Entre outros indícios, a estrutura suplementar introduzida por *porque* pode ser inserida em estruturas do tipo *se...então* e aceita a presença do marcador enfático (ver exemplos 9 e 11). Em contraste, a inserção da subordinada não periférica na estrutura *se...então* é questionável (ver exemplo 10). Da mesma forma, a inserção do marcador enfático *bem* em estruturas de subordinação adverbial (não periférica e periférica) gera resultados anómalos (ver exemplo 12).



Este comportamento decorre do facto de serem paratáticas e, portanto, independentes da estrutura à qual se encontram ancoradas do ponto de vista sintático; por outro lado, o facto de, nas estruturas suplementares, o grau de comprometimento do falante em relação à veracidade da proposição expressa ser maior parece facilitar a ocorrência de fenómenos restritos às frases raiz (Hopper & Thompson, 1973).

## 5. Resultados

A análise dos textos recolhidos indica que *porque* é o elemento de ligação mais frequente: 105 ocorrências no *corpus* A (40,7% do total de elementos de ligação) e 69 ocorrências no *corpus* B (51,5% do total de elementos de ligação). No que diz respeito às relações de causalidade estabelecidas (ver Tabela 2), constata-se que, no *corpus* A, *porque* estabelece principalmente relações de causa explicativa (70,5%), ao passo que, no *corpus* B, *porque* estabelece maioritariamente relações de causa real (59,4%). Verifica-se, também, a existência (ainda que rara) de relações de causa interacional.

Tabela 2: Relações de causalidade estabelecidas nos *corpora* em análise

|                 |    | Causa Real | Causa Explicativa | Causa Interacional |
|-----------------|----|------------|-------------------|--------------------|
| <b>corpus A</b> | n. | 29         | 74                | 2                  |
|                 | %  | 27,6%      | 70,5%             | 1,9%               |
| <b>corpus B</b> | n. | 41         | 27                | 1                  |
|                 | %  | 59,4%      | 39,1%             | 1,5%               |

No que diz respeito à posição na frase, consideraram-se apenas as orações subordinadas, uma vez que apenas nestas a anteposição é possível. Verificou-se que a maioria das adverbiais introduzidas por *porque* surge em posição final, seguindo a tendência geral para a posposição já descrita para o português (Decat, 1995; Paiva, 1998). A posição inicial ocorre apenas em informantes adultos [20-40 anos] independentemente do *corpus* em análise.

Em relação à influência dos fatores sociais, verificou-se que a frequência de ocorrência de *porque* em relação aos restantes elementos de ligação varia de acordo com a idade do informante (ver Figura 1).

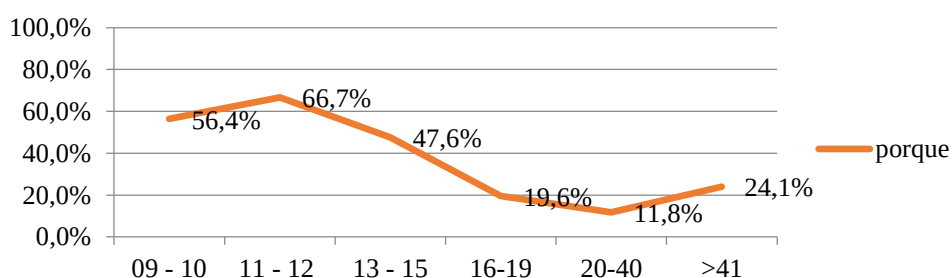


Figura 1: Percentagem de ocorrência de *porque* no *corpus* A de acordo com o intervalo etário do informante

Como vemos no gráfico da Figura 1, *porque* ocorre mais frequentemente nos textos redigidos por informantes mais novos (56,4% nos falantes com 09 e 10 anos, e 66,7% nos falantes com 11 e 12 anos). A partir da adolescência, a percentagem de ocorrência de *porque* desce. Nos textos dos informantes adultos, entre os 20 e os 40 anos, apenas 11,8% das estruturas que veiculam um nexos causal são estabelecidas através de *porque*.

Tendência semelhante é encontrada quando analisamos a distribuição de *porque* de acordo com a escolaridade do informante (Figura 2).

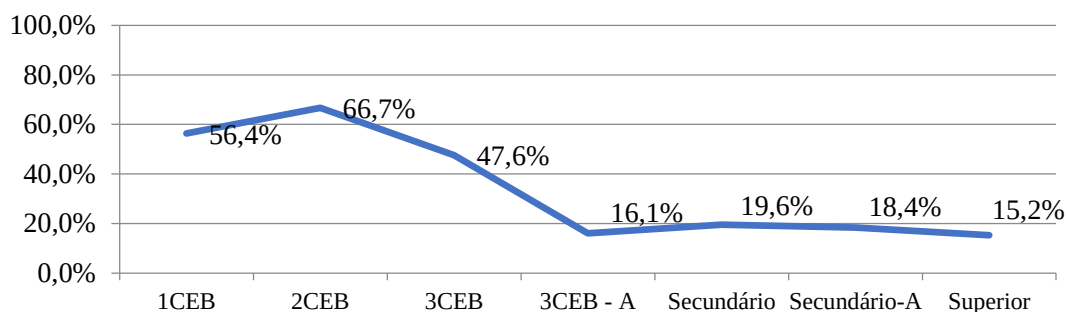


Figura 2: Percentagem de ocorrência de *porque* no *corpus A* de acordo com o intervalo etário do informante

A percentagem de ocorrência de *porque* é significativamente inferior nos textos redigidos por informantes com mais escolaridade.

O gráfico da Figura 3 ilustra a distribuição de *porque* suplementar e subordinativo de acordo com a escolaridade do informante no *corpus A*.

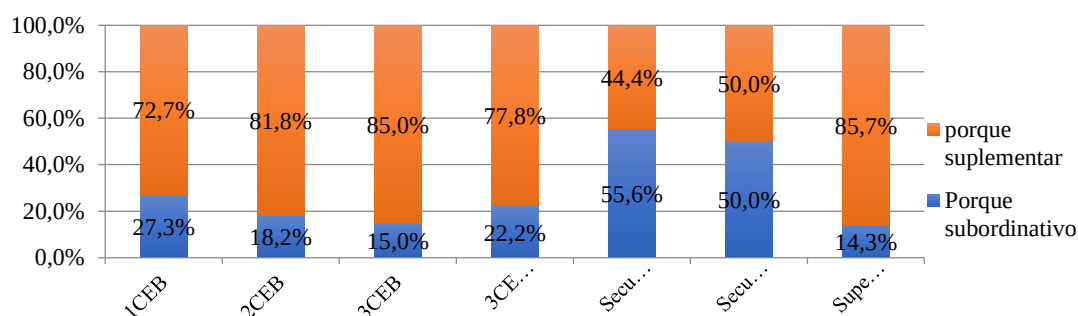


Figura 3: Percentagem de ocorrência de *porque* suplementar e subordinativo no *corpus A* de acordo com o intervalo etário do informante

No *corpus B*, constituído apenas por textos redigidos por adultos, a percentagem de ocorrência de *porque* no total de estruturas difere ligeiramente do observado no *corpus A*. Os textos redigidos por informantes com o secundário, a percentagem de ocorrência de estruturas introduzidas por *porque* é de 23,2% (44 ocorrências, das quais 29 são orações subordinadas e 15 estruturas suplementares), ao passo que, nos textos redigidos por informantes com um curso superior, 13,2% do total de estruturas (25 ocorrências) são introduzidas por *porque*. Destas, 12 são orações subordinadas e 13 estruturas suplementares. No que diz respeito à variável *idade*, verifica-se uma tendência oposta à expressa no gráfico da Figura 1 relativo ao *corpus A*. Assim, no *corpus B*, é nos informantes mais novos (entre os 20 e os 40 anos) que a percentagem de ocorrência de *porque* é superior (21,6%). Do total de 41 ocorrências, 23 são orações subordinadas e 18 estruturas suplementares. Nos falantes com mais de 41 anos, as estruturas introduzidas por *porque* correspondem apenas a 14,7% do total de estruturas. Das 28 ocorrências contabilizadas, 18 são orações subordinadas e 10 são estruturas suplementares.

Por fim, importa referir que não foram encontradas diferenças, em nenhum dos *corpora*, na distribuição de *porque* por sexo do informante.

## 6. Discussão

No estabelecimento de uma relação de causalidade, *porque* surge como o elemento de ligação mais frequente nos textos em análise. De facto, *porque* é, no português, um dos elementos de ligação mais precoces e mais frequentes na produção de texto (Costa, 2010). Para além disso, é, também, um elemento prototípico no estabelecimento de relações de causalidade (Lopes, 2005) e o seu uso é frequente em contextos escolares, quer na oralidade quer no registo escrito (Diessel, 2004; Diessel & Hetterle, 2011). A diferença observada na distribuição percentual de *porque*, nos dois *corpora*, exige, no entanto, uma reflexão. Vimos na Tabela 2 que, no *corpus* A, *porque* estabelece maioritariamente uma causa explicativa e, no *corpus* B, a relação de causa real é mais frequente.

Os valores observados para a distribuição de *porque*, de acordo com o tipo de relação de causalidade veiculada, no *corpus* de textos de blogues, são semelhantes aos apresentados em Paiva & Braga (2010, p. 22)<sup>1</sup>, como ilustra a Tabela seguinte:

Tabela 3 - Distribuição de *porque* de acordo com a relação de causalidade veiculada

| <b>Corpus</b><br><b>Relação de</b><br><b>causalidade</b> | <b>Corpus A</b> | <b>Corpus B</b> | <b>Subcorpus do corpus</b><br><b>oral Amostra Censo</b><br><b>(Paiva &amp; Braga, 2010)</b> |
|----------------------------------------------------------|-----------------|-----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| Real                                                     | 27,6%           | 59,4%           | 57,1%                                                                                       |
| Explicativa                                              | 70,5%           | 39,1%           | 40,5                                                                                        |
| Interacional                                             | 1,9%            | 1,5%            | 2,5%                                                                                        |

[Fonte: Dados extraídos do *corpus* de textos redigidos a pedido (*corpus* A), *corpus* de textos retirados de blogues (*Corpus* B), e subcorpus do *corpus* oral Amostra Censo (Paiva & Braga, 2010, p. 22).]

A propósito da distribuição de *porque*, é de salientar a sobreposição dos domínios semântico e sintático. O estabelecimento de relações de causa real com recurso à conjunção *porque* assume sempre a configuração sintática de subordinação. Do mesmo modo, o estabelecimento de uma relação de causa explicativa através de *porque* assume a configuração sintática de suplementação. Tendo em consideração o exposto, os resultados expostos na Tabela 3 encontram reflexo nas conclusões de Decat (1995) a propósito da influência da modalidade e do género textual na frequência de ocorrência de estruturas hipotáticas. Segundo a autora, as produções orais de carácter dissertativo potenciam a ocorrência de estruturas hipotáticas com valor de *motivo*. Tendo em consideração o mencionado, os únicos valores que não seguem esta tendência são os obtidos nos textos redigidos a pedido. Nestes, verifica-se um maior uso das estruturas suplementares introduzidas por *porque*, veiculadoras de uma relação de causa explicativa. Nos textos redigidos a pedido, o autor, partindo de uma tarefa pré-definida, apoia os argumentos nas suas crenças e na avaliação que faz dos acontecimentos. A relação de causalidade estabelecida é pressuposta. A percentagem elevada de relações de causa explicativa estabelecidas através de orações suplementares introduzidas por *porque* pode, ainda, ser explicada pelo facto de, neste *corpus*, haver menos espaço para sequências narrativas. Em contraste, nos blogues e no discurso oral, há, frequentemente, a inserção de relatos pessoais ou narrativas de eventos. Estas passagens promovem o estabelecimento de relações de causa real, na medida em que a relação estabelecida entre dois estados de coisas é asserida.

<sup>1</sup> Este trabalho teve por base uma amostra de fala espontânea da variedade falada no Rio de Janeiro, Brasil (Amostra Censo 1980), recolhida entre 1980 e 1984 na cidade do Rio de Janeiro (Paiva & Duarte, 2003).

No que diz respeito à distribuição de *porque* de acordo com os fatores sociais (escolaridade e idade) é notória a predominância de *porque* nos textos redigidos por informantes mais novos e por informantes com menos escolaridade. Para estes valores concorre o facto de as estruturas introduzidas por *porque* (quer sejam subordinadas quer sejam suplementares), serem apresentadas, nos primeiros anos de escolaridade, como prototípicas no estabelecimento de uma relação de causalidade (Lopes, 2004). Para além disso, a conjunção *porque* surge quase sempre em pares de pergunta-resposta (Braunwald, 1997; Diessel, 2004; Diessel & Hetterle, 2011), especialmente em contexto escolar e pré-escolar. Sabe-se, também, que até ao 3.º CEB a proficiência no uso de estruturas que veiculam relações de causalidade está ainda em desenvolvimento (Lopes, 2004), o que pode explicar a percentagem mais elevada de estruturas introduzidas por *porque* nos primeiros anos de escolaridade, quer sob a forma de orações subordinadas não periféricas quer sob a forma de estruturas suplementares.

Verificou-se, ainda, que, nos falantes com escolaridade ao nível do secundário, a frequência relativa de *porque* subordinativo e *porque* suplementar é semelhante (ver gráfico da Figura 3). Estes resultados devem ser lidos tendo em consideração a percentagem relativa de ocorrência de *porque* nos textos redigidos por estes informantes: 19,6% nos textos redigidos por adolescentes e 18,4% nos textos redigidos por adultos. Adicionalmente, é sabido que adultos com o secundário usam uma maior variedade de elementos de ligação (Aguar, 2016; Macaulay, 2005).

Outro dado a considerar é o facto de os textos redigidos por informantes com menos escolaridade (e mais novos) serem mais curtos e com menor densidade lexical (Gouveia, 2013). Comparem-se, por exemplo, os seguintes excertos:

(13) Percebemos muito bem que certas notícias não saem em determinados meios de comunicação por não contribuírem para a imagem limpinha que os seus donos pretendem vender ou **porque** podem vir a embaraçar algum accionista maioritário com negócios pouco recomendáveis. [Informante 72.2<sup>1</sup>]

(14) A minha mãe não tem férias este ano porque está a trabalhar à pouco tempo na firma. [Informante 1.1<sup>2</sup>]

O exemplo (14) reflete, ainda, uma tendência dos textos redigidos por crianças: a inclusão de informação pessoal e de referências ao seu quotidiano nas suas narrativas (Coutinho, 2003).

Importa, também, referir a ocorrência (ainda que residual) de relações de causa interacional estabelecidas através de *porque* (ver exemplos (15) e (16)).

(15) Nunca ponhas, o teu nome, onde vives, onde é a tua escola e o teu número de telefone, porque nunca sabes quem está do outro lado. [Informante 3.2<sup>3</sup>]

(16) E não me falem da SIDA, por favor, porque já está mais que provado que não é a doença dos homossexuais como se quis fazer crer. [Informante 76.2]

A presença de relações de causa interacional nos textos redigidos por crianças é o reflexo da fase de desenvolvimento do conhecimento da escrita em que estes informantes se encontram. Nesta fase, os textos redigidos são frequentemente centrados no próprio,

<sup>1</sup> Informante do sexo masculino, com idade compreendida entre os 20 e os 40 anos, licenciado. Fonte: <http://www.100cabecas.blogspot.com>

<sup>2</sup> Informante do sexo feminino, com 9 anos, a frequentar o 4º ano.

<sup>3</sup> Informante do sexo feminino, com 9 anos, a frequentar o 4º ano.

evoluindo paulatinamente para textos mais orientados e regulados para uma audiência (Gouveia, 2013). É também nos textos redigidos por crianças que é mais frequente encontrarmos marcas da oralidade, uma vez que estes informantes se encontram na primeira fase de desenvolvimento da escrita (Christie & Derewianka, 2009) e recorrem frequentemente a padrões ou estruturas que utilizam na oralidade (Oliveira, 2011). Em contraste, os informantes com mais escolaridade, ao redigirem um texto que será publicado num blogue, fazem uso do pressuposto de que o texto será lido, comentado e debatido. O uso de relações de causa interacional serve, assim, o propósito de convocar o outro para o diálogo.

Por fim, no que diz respeito à posição das orações subordinadas não periféricas, verificou-se que a anteposição é rara e ocorre apenas nos textos de falantes adultos, com idade compreendida entre os 20 e os 40 anos (exemplos (17) e (18)).

(17) Esta senhora, **porque bateu palmas à intervenção do mister**, apoia a ideia bárbara de que uma mulher que engravide na sequência de uma violação deve ser obrigada a levar até ao fim essa gravidez, sob pena de, caso a interrompa, ir parar à cadeia. [Informante 64.2]<sup>1</sup>

(18) Ao mesmo tempo, **e porque também não é assim tão fácil esta busca**, deveriam mostrar alguma utilidade ao país, fazendo trabalho comunitário, voluntariado ou até mesmo formações profissionais. [Informante 38.1]<sup>2</sup>

De facto, a anteposição requer um maior esforço cognitivo e maior capacidade de planificação (Ford, 1993), razão pela qual a sua ocorrência nos textos regidos por falantes mais novos e com menos escolaridade é inexistente.

## 7. Conclusões

As estruturas introduzidas por *porque* não constituem uma classe homogénea. Vimos que, de acordo com o seu comportamento sintático, as podemos classificar como subordinadas não periféricas ou como estruturas paratáticas suplementares. No que diz respeito à relação semântica veiculada, considera-se que a relação de causa pode ser subdividida em: causa real, causa explicativa e causa interacional.

Este artigo explora os contextos de ocorrência de *porque* num *corpus* de 168 textos, redigidos por informantes estratificados de acordo com o sexo, a idade e a escolaridade. A análise dos resultados indica que as variáveis *escolaridade* e a *idade* influenciam a ocorrência das estruturas introduzidas por *porque*. Assim, à medida que a idade e a escolaridade do informante aumentam, regista-se uma diminuição das estruturas introduzidas por *porque*. Verificou-se, ainda, que a anteposição das orações subordinadas é rara e ocorre apenas em textos redigidos por informantes adultos. Por fim, não se verifica a influência da variável *sexo* na distribuição da ocorrência de *porque*.

## 8. Referências

Aguiar, J. (2016). Mecanismos de conexão frásica: a importância das variáveis sociais. Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

---

<sup>1</sup> Informante do sexo masculino, com idade compreendida entre os 20 e os 40 anos, licenciado. Fonte: <http://antologiadoesquecimento.blogspot.com>

<sup>2</sup> Informante do sexo feminino, com idade compreendida entre os 20 e os 40 anos, ensino secundário.

- Aguiar, J., & Barbosa, P. (2016). Establishing causal relations in European Portuguese: coordination and subordination in a stratified *corpus*. In F. Pratas, S. Pereira & C. Pinto (Eds.), *Coordination/Subordination. Form and Meaning - Selected Papers from CSI* (pp.1-22). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Braunwald, S. R. (1997). The development of because and so: Connecting language, thought and social understanding. In J. Costermans & M. Fayol (Eds.) *Processing interclausal relationships in the production and comprehension of text*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.
- Costa, A. L. (2010). *Estruturas contrastivas: desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita*. Dissertação de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Coutinho, M. A. (2003). *Texto(s) e competência textual*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Christie, F. & Derewianka, B. (2008). *School Discourse: Learning to Write across the Years of Schooling*. London: Continuum.
- De Cat, C. (2012). Towards an interface account of root phenomena. In L. Aelbrecht, L. Haegeman & R. Nye (Eds.) *Main clause phenomena: New Horizons* (pp.135-157). Amsterdam: John Benjamins.
- Decat, M. B. (1995). Relações adverbiais e gênero do discurso. *Cadernos de Estudos Linguísticos* 28, 19-36.
- Diessel, H. (2004). *The acquisition of complex sentences*. Cambridge: CUP.
- Diessel, H., & Hetterle, K. (2011). Causal clauses: A cross-linguistic investigation of their structure, meaning, and use. In P. Siemund (Ed.), *Linguistic Universals and Language Variation* (pp. 21-52). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Ford, C. (1993). *Grammar in interaction: adverbial clauses in American English conversations*. Cambridge University Press.
- Gouveia, C. A. M. (2013). Writing development in Basic School Years in Portugal: Report on a Pilot Project. In Ferreura, J. C. V. et al. (Orgs.), *A Scholar for all Seasons - Homenagem a João de Almeida Flor* (pp. 209-222). Centro de Estudos Anglisticos da Universidade de Lisboa.
- Haegeman, L. (2012). *Adverbial Clauses, Main Clause Phenomena, and Composition of the Left Periphery*. The Cartography of Syntactic Structures, Volume 8. Oxford University Press.
- Huddleston, R., & Pullum, G. (2002). *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge University Press.
- Heycock, C. (2006). Embedded root phenomena. In M. Everaert & H. van Riemsdijk (Eds.), *The Blackwell Companion to Syntax* (volume II, pp. 174-209). Oxford: Blackwell.
- Hooper, J. & Thompson, S. (1973). On the applicability of Root Transformations. *Linguistic Inquiry* 4, 465-97.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lobo, M. (2003). *Aspectos da Sintaxe das Orações Subordinadas Adverbiais*. Dissertação de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Lobo, M. (2013). Subordinação adverbial. In E. B. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura, A. Mendes (Orgs.), *Gramática do Português*, volume II (pp. 1981-2060). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, H. C. (2004). *Aspectos Sintáticos, Semânticos e Pragmáticos das Construções Causais. Contributo para uma Reflexão sobre o Ensino da Gramática*, Dissertação de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Lopes, A. C. M. (2005). Texto e Coerência. *Revista Portuguesa de Humanidades* 9 (1/2), 13-33.
- Lopes, A. C. M. (2009). Justification: a coherence relation. *Pragmatics*, 19 (2), 223-239
- Lopes, A. C. M. (2012). Contributos para uma análise semântico-pragmática das causais de enunciação no português europeu contemporâneo. *Alfa* 56 (2), 451 - 468.

- Macaulay, R. (2005). *Talk That Counts – Age, Gender, and Social Class Differences in Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Mendes, A. (2013). Organização textual e articulação de orações. In E. B. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura, A. Mendes (Orgs.), *Gramática do Português*, volume II (pp. 1691-1755). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Noordman, L. G. M., & Blijzer, F. (2000). On the processing of causal relations. In E. Couper-Kuhlen & B. Kortmann (Eds.) *Cause, Condition, Concession and Contrast. Cognitive and Discourse Perspectives* (pp. 35-56). New York: Mouton de Gruyter.
- Oliveira, M. C. (2011). *A sintaxe da coordenação e os conectores conclusivos - estudo de caso: a coordenação conclusiva na estruturação de textos argumentativos de jovens em idade escolar*. Dissertação de doutoramento. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Paiva, M. C. A. (1998). Variação e especificidades funcionais no domínio da causalidade. *Revista de Estudos da Linguagem* 7(2), 9-28.
- Paiva, M. C. A., & Braga, M. L. (2010). Cláusulas causais introduzidas por porque: da sintaxe ao discurso. In M. C. Mollica (Org.). *Usos da linguagem e sua relação com a mente humana* (pp. 55-71). Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro.
- Peres, J. A., & Mascarenhas, S. (2006). Notes on sentential connections (predominantly) in Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics* 5, 113-169.
- Sweetser, E. (1990). *From etymology to pragmatics, Metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Sobre construções de coordenação num corpus escrito em português de Moçambique

Rufino Alfredo<sup>1</sup>  
rualfredo06@gmail.com

<sup>1</sup>*Universidade Pedagógica, Delegação de Tete (UP-Tete), Moçambique*

### Resumo

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar a coordenação e seus subtipos num *corpus* escrito de estudantes universitários de Moçambique. Especificamente vamos (i) identificar os contextos sintáticos e semânticos em que a coordenação e seus subtipos são realizados no *corpus* em estudo, (ii) descrever sintaticamente os contextos em que a coordenação e seus subtipos ocorrem no *corpus* do PM e (iii) comparar os contextos de realização da coordenação e seus subtipos do Português de Moçambique (PM) com os do Português Europeu (PE). O interesse pelo presente estudo justifica-se, por um lado, pela investigação linguística em particular na área de sintaxe e semântica. Por outro lado, a variedade moçambicana do Português tem sido objeto de estudos linguísticos, embora a maioria se concentre em aspetos relacionados com a aquisição de Língua Segunda (L2), em particular do Português, dado que muitos falantes não têm o Português como língua materna. Por outro ainda, há falta de estudos sistematizados sobre a sintaxe da coordenação e seus subtipos no Português de Moçambique (PM). Apresentam-se, neste trabalho, os dados empíricos com base num *corpus* escrito constituído por 141 textos de estudantes universitários do 1º ano do ensino de Português nas Delegações da Universidade Pedagógica (UP) da Beira, Nampula e Quelimane. A recolha dos dados foi efetuada em 2005 por uma equipa de investigadores da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) coordenada por Perpétua Gonçalves. Esta recolha estava enquadrada na 2ª fase do projeto “A Competência em Português dos Estudantes Universitários em Moçambique”. Do *corpus* geral foram extraídas frases que envolvem a coordenação e seus subtipos em português, as quais foram agrupadas em secções diferentes tendo em conta os diferentes contextos de realização de coordenação. A análise dos dados levou-nos a concluir que, no domínio de uso da coordenação e seus subtipos pelos estudantes universitários de Moçambique, existem dois tipos de desvios (i) aqueles que são sensíveis à variável dependente relacionada com o *Ensino da Língua Portuguesa em Moçambique como L2* (possibilidade de anteposição da coordenação; tendência de próclise (Ordem Clítico V)); (ii) aqueles que nos parecem mais “esporádicos” (ocorrência de coordenação entre o verbo auxiliar e o verbo principal).

**Palavras-chave:** coordenação, corpus escrito, análise sintática.

### 1. Introdução

O presente trabalho analisa os desvios em construções de coordenação num *corpus* escrito em Português de Moçambique.

A presente pesquisa surgiu pelo nosso interesse em verificar quais os contextos em que se verificam os desvios em construções de coordenação, analisando, por exemplo, as posições sintáticas ocupadas pelos subtipos de coordenação (cf. (1 a)) e sua mobilidade ou não (cf. (1 b)) relativamente à sua realização pelos informantes do PM.

(1) a. O atleta ganhou a corrida, pois se esforçou bastante.



PE: O atleta ganhou a corrida, pois esforçou-se bastante.

b. Mas tenho medo, adoro adrenalina.

PE: Adoro a adrenalina, mas tenho medo.

A resposta a esta questão pode desdobrar-se em duas questões de reflexão:

- 1) A pedagogia da gramática da língua 2 em Moçambique estará a ser feita numa conceção correta como L2?
- 2) Será que os professores, que geralmente disponibilizam o input aos seus educandos dos ensinos básico e secundário em Moçambique, realizam construções de coordenação e seus subtipos tendo em consideração os princípios da gramática do PE?

Além de verificar as posições sintáticas ocupadas pelos subtipos de coordenação, estávamos também interessados em analisar as possíveis relações entre os subtipos de coordenação e subordinação no *corpus* em estudo, como mostra o exemplo em (2).

(2) a. O Pedro sabe, mas não diz.

b. O Pedro sabe que não diz.

Em (2), por um lado, podemos notar que as conjunções inseridas nas frases ilustradas apresentam valores semânticos distintos: *mas* é uma coordenativa adversativa e que uma subordinativa completiva.

O estudo revela-se pertinente, dado que permite captar a maneira como os informantes falantes do PM realizam a coordenação e seus subtipos e vai, igualmente, contribuir para a explicação das novas formas de realização de coordenação e seus subtipos no emergente Português de Moçambique (PM).

Em (2), por um lado, podemos notar que as conjunções inseridas nas frases ilustradas apresentam valores semânticos distintos: *mas* é uma coordenativa adversativa e *que* uma subordinativa completiva.

O estudo revela-se pertinente, dado que permite captar a maneira como os informantes falantes do PM realizam a coordenação e seus subtipos e vai, igualmente, contribuir para a explicação das novas formas de realização de coordenação e seus subtipos no emergente Português de Moçambique (PM).

A escolha do tema em estudo justifica-se pelo facto de, em primeiro lugar, ser um dos temas de atualidade no PM, em particular, e de, em segundo lugar, prendem-se com o facto de se pretender verificar se os informantes, falantes do PM, já consolidaram a competência linguística face ao fenómeno linguístico em causa e de se pretender observar o comportamento e a frequência dos desvios no *corpus* em estudo.

Sobre o tema em estudo, reconhece-se a existência de alguns estudos tal como é o exemplo de Brito (s/d), que faz uma reflexão mais fundamentada sobre terminologia linguística para os ensinos básico e secundário especificamente ao tratamento da noção de oração e tipos de orações coordenadas; e ainda Matos (2003:558), Matos e Raposo (2013:1779), que descrevem a estrutura de coordenação para o PE, Gonçalves (1997), que anuncia uma tipologia de “erros” do Português Oral de Maputo, gramáticas de Língua Portuguesa, entre outros estudos.

Em termos estruturais, o presente trabalho possui três secções, as quais são antecedidas por uma introdução: na primeira secção analisamos as principais propriedades sintáticas e semânticas da coordenação e seus subtipos. Na 2ª secção apresentamos e estudamos um pequeno *corpus* escrito do PM: natureza dos dados recolhidos, tipo de pesquisa realizada,

o método adotado; ... e na terceira secção analisamos a coordenação e seus subtipos no Português de Moçambique. E, por último, apresentam-se as conclusões do estudo e as referências bibliográficas consultadas que conduziram à efetivação do trabalho.

## 2. Aspetos gerais sobre coordenação e subordinação no PE

Nas gramáticas de Língua Portuguesa, nomeadamente Cunha e Cintra (2013), Mateus et al. (2003), Raposo et al. (2013), entre outras, encontra-se alguma abordagem sobre a coordenação. As gramáticas referenciadas partilham a ideia de que “a coordenação partilha com a subordinação a propriedade de formar unidades complexas”.

Os exemplos que se seguem em (3) apresentam frases complexas, das quais em (3 (a)) uma subordinação.

(3) a. É provável que ele chegue ainda hoje.

As relações de coordenação, denominadas também paratáticas, são caracterizadas por um maior grau de independência, comparativamente às orações subordinadas, podendo ser usadas como frases independentes, sem qualquer tipo de relação com a outra, como exemplifica o seguinte caso em (4).

(4) a. O autocarro avariou e os passageiros estão tristes.

b. O autocarro avariou. Os passageiros estão tristes.

### 2.1. Brito (s/d)

Nos estudos sobre orações coordenadas e subordinadas têm sido tratados os critérios usados para a distinção entre as mesmas. A respeito disto, Brito (s/d), ao refletir sobre terminologia linguística para os ensinos básico e secundário, especificamente ao tratamento da noção de oração e tipos de orações coordenadas, aponta alguns critérios linguísticos e formais a ter em conta, nomeadamente:

(i) é possível coordenar subordinadas e não o contrário, o que nos permite encontrar “a possibilidade de preceder uma conjunção subordinativa por uma coordenativa (e quando ..., ou porque ..., mas se ...), não sendo o contrário possível (\* quando e ..., \* porque ou ..., \*se mas ...)”. Confrontem-se os exemplos em (5) e em (6).

(5) a. A Maria era mais estudiosa e quando veio para Portugal tornou-se mais preguiçosa.

b. O Luís não estudava para o exame de Linguística ou porque fingia que teria apoio da professora ou porque fingia que era muito inteligente.

(6) a. \*A Maria era mais estudiosa quando e veio para Portugal tornou-se mais preguiçosa.

b. \*O Luís não estudava para o exame de Linguística porque ou fingia que teria apoio da professora porque ou fingia que era muito inteligente.

(ii) “possibilidade de anteposição é restrita para a subordinação (adverbial) não sendo possível para a coordenação”. Veja-se os seguintes exemplos em (7) e em (8).

(7) a. Vou a sua casa, logo saberei o que aconteceu.

b. \*Logo saberei o que aconteceu, vou a sua casa.

c. A Maria gosta de serra, mas também de mar.

d. \*Mas também de mar, a Maria gosta de serra.

(8) a. Desaprovou o comportamento do filho quando soube do ocorrido.

b. Quando soube do ocorrido, desaprovou o comportamento do filho.

c. Estarei de braços abertos, quando terminar a sua formação.

d. Quando terminar a sua formação, estarei de braços abertos.

Em relação às orações coordenadas explicativas, a anteposição da oração coordenada, de acordo com Brito, é impossível com *pois* e *que* explicativo (cf. (9)), mas possível com *porque* e *porquanto*, como se pode notar nos seguintes exemplos (cf. (10)); vemos então que anteposição da oração explicativa não é uniforme e que alguns de muitos conectores em causa.

- (9) a. Não vou ao cinema, pois tenho um exame final de Sintaxe.  
 b. \*Pois tenho um exame final de Sintaxe, não vou ao cinema.  
 c. Não vou ao cinema, que tenho um exame final de Sintaxe.  
 d. \*Que tenho um exame final de Sintaxe, não vou ao cinema.
- (10) a. Não vou ao cinema, porque tenho um exame final de Sintaxe.  
 b. Porque tenho um exame final de Sintaxe, não vou ao cinema.  
 c. Não vou ao cinema, porquanto tenho um exame final de Sintaxe.  
 d. Porquanto tenho um exame final de Sintaxe, não vou ao cinema.

(iii) a colocação dos pronomes clíticos é um dos critérios para distinguir a coordenação de subordinação em PE: “a coordenação conduz à ênclise (Ordem V Clítico), a subordinação implica próclise (Ordem Clítico V)”.

Os exemplos seguintes descrevem tais particularidades em contextos de ocorrência de conectores explicativos *pois*, *que*, *porque* e *porquanto*.

- (11) a. O João transitou de classe, pois esforçou-se nos exames finais.  
 b. \*O João transitou de classe, pois se esforçou nos exames finais.
- (12) a. \*O João transitou de classe, que esforçou-se nos exames finais.  
 b. O João transitou de classe, que se esforçou nos exames finais.
- (13) a. \*O João transitou de classe, porque esforçou-se nos exames finais.  
 b. O João transitou de classe, porque se esforçou nos exames finais.
- (14) a. \*O João transitou de classe, porquanto esforçou-se nos exames finais.  
 b. O João transitou de classe, porquanto se esforçou nos exames finais

Nota-se que as conjunções *que* e *porque* explicativo e *porquanto*, de acordo com Brito, “reagem como uma conjunção subordinativa desencadeando próclise, mas *pois* distingue-se, admitindo ênclise”.

## 2.2. Matos (2003) e Matos e Raposo (2013)

Para Matos e Raposo (2013:1760), “a coordenação integra-se na classe mais vasta dos processos paratáticos (mais simplesmente, parataxe), caracterizados por combinarem unidades gramaticalmente idênticas ou semelhantes” (cf. (14)). As relações de subordinação (hipotáticas), por outro lado, são caracterizadas por maior grau de dependência (cf. (15), ou seja, “caracterizam-se por combinarem constituintes em níveis hierárquicos distintos” (Matos e Raposo, 2013:1760).

- (15) a. É provável que ele chova ainda hoje.  
 b. \*É provável.  
 c. \*que ele chova ainda hoje.

Matos (2003:551), ao analisar as relações de coordenação e subordinação, distingue-as em vários aspetos sintáticos, designadamente:

(i) a subordinação pode operar sobre unidades oracionais frásicas. A coordenação pode ter por domínio de aplicação todos os tipos de categoria sintática (cf. (16) e (17)).

- (16) a. O Luís viaja de *avião* ou de *autocarro*?  
 b. Não me importo de jantar *num bar de estudantes* tanto como *numa residência universitária*.  
 c. *A Maria e a Ana* foram à praia.

Em ((16) a), de avião, de autocarro formam um SPREP complexo. Em ((16) b), num bar de estudantes e numa residência universitária constituem também um SPREP. Em ((16) c), a coordenação de A Maria e a Ana resulta num SN.

(17) É necessário que ela vá à faculdade.

(17) é uma frase complexa em que que ela vá à faculdade é de uma unidade oracional frásica dependente.

(ii) na subordinação, a oração subordinada desempenha sempre na oração principal (ou subordinante) uma função sintática (sujeito (cf. (18 a.)), complemento direto (cf. (18 b.)), complemento preposicionado ou modificador nominal (cf. (18 c.)) e uma função temática (tema em todos os exemplos).

(18) a. É provável que ela venha jantar.

b. Nós desejamos que sua vida seja boa.

c. O professor está convencido de que não se enganou.

(19) O Luís comprou as flores que me recomendaste.

(iii) A coordenação é limitada em mobilidade dos seus elementos, o que não acontece com a subordinação (cf. (20) e (21) (cf. ainda os exemplos referidos em (7) e (8)).

(20) a. A Maria vai ao cinema e o João vai ao teatro.

b. \*E o João vai ao teatro a Maria vai ao cinema.

c. Adoro a praia, mas protejo-me do sol.

d. \*Mas protejo-me do sol, adoro a praia.

Para além dos aspetos levantados sobre a distinção de coordenação e subordinação, também há que ter em conta que, numa coordenação, o tipo de relação que se estabelece está intimamente ligado ao tipo de conjunção que intervém nessa relação. E as conjunções coordenativas permitem ligar elementos inferiores à frase e podem mesmo ligar frases subordinadas. Outro teste que se pode fazer é isolar a conjunção que intervém na ligação da frase complexa e ver se ela pode ligar grupos inferiores a frase ou frases subordinadas.

Repare-se nos exemplos em (22), (23) e (24).

(22) a. O João e a Maria foram ao cinema.

b. O João mas não a Maria foi ao cinema.

(23) O José disse que a Maria foi ao cinema e que o João foi ao teatro.

(24) a. \*O João porque a Maria foi ao teatro.

b. \*O João enquanto a Maria foi ao teatro.

c. \*Tanto o João que a Maria foi ao teatro.

Os exemplos em (24) são agramaticais porque estes ligam constituintes de natureza diferente. Tais exemplos podem transformar-se em frases bem formadas gramaticalmente, mas apenas se lhes forem introduzidos elementos que os transformem em frases complexas, como se exemplifica em (25):

(25) a. O João, porque a Maria foi ao teatro, teve tempo para ler o jornal.

b. O João, enquanto a Maria foi ao teatro, leu o jornal.

c. Tanto o João insistiu que a Maria foi ao teatro.

Em síntese, a coordenação e subordinação distinguem-se por várias propriedades. É possível coordenar subordinadas e não o contrário; possibilidade de anteposição é restrita para a subordinação (adverbial) não sendo possível para a coordenação; a coordenação conduz à ênclise (Ordem V Clítico), a subordinação implica próclise (Ordem Clítico V).

### 3. Sobre a coordenação; algumas propriedades sintáticas e semânticas

As relações de coordenação, como dissemos em linhas anteriores, são também denominadas paratáticas devido às propriedades sintáticas de combinarem unidades gramaticalmente idênticas ou semelhantes que se encontram ao mesmo nível hierárquico da estrutura sintática. As relações de coordenação podem existir tanto entre os sintagmas de uma frase, como entre as unidades oracionais. Estas são caracterizadas por um maior grau de independência, comparativamente às orações subordinadas, podendo ser usadas como frases independentes, sem qualquer tipo de relação com a outra (cf. (4) e (15)).

Por outro lado, apesar das frases em (4) evidenciarem um alto grau de independência, no que à mobilidade dentro do período diz respeito, às vezes, a ordem das frases pode ser invertida, outras vezes não. Segundo Matos e Raposo (2013:1761), quando a inversão da ordem dos termos é possível, diz-se que os termos coordenados são *simétricos* ou *reversíveis* (cf. (26)).

- (26) a. O João comprou *livros e dicionários*.  
 b. O João comprou *dicionários e livros*.  
 c. O João e a Maria foram jogar ténis.  
 d. A Maria e o João foram jogar ténis.

Outros casos relacionados com a coordenação assimétrica registam-se “quando duas orações são coordenadas pela conjunção e, a sua ordem sequencial denota em muitos casos a sequência temporal dos acontecimentos por elas descrito” (Matos e Raposo, 2013:1772), como se pode notar em (27).

- (27) a. Os estudantes fizeram uma excursão e divertiram-se bastante.  
 b. #Os estudantes divertiram-se bastante e fizeram uma excursão.

#### 3.1. Coordenação simples sindética, assindética e polissindética

As gramáticas de Língua Portuguesa partilham a ideia de que a coordenação “é usualmente estabelecida através de conectores com propriedades sintáticas e semânticas cuja função consiste em articular os termos coordenados”. Tais conectores linguísticos designam-se por *conjunções coordenativas* (*e, mas, nem, ou...*) ou *locuções conjuncionais* (também designadas correlações) *coordenativas* (*assim como, não só... mas também*, etc.).

Matos (2003:558) e Matos e Raposo (2013:1779) consideram que “a estrutura de coordenação tem por núcleo a conjunção”. A este respeito, entende-se que as conjunções são palavras morfologicamente invariáveis que servem para conectar orações ou dois termos de mesma função sintática, estabelecendo entre eles uma relação de dependência ou de simples coordenação.

Os autores referenciados, a exemplo de outras gramáticas de Língua Portuguesa, são unânimes em considerar que, quando as unidades coordenadas são conectadas por uma conjunção ou por um conector explícito, designa-se *coordenação sindética* (cf. 28).

- (28) Ele amava-a bastante e dava-lhe muitos presentes.

Na realização da coordenação sindética, há que ter em conta um outro processo associado à coordenação correlativa designada coordenação polissindética. As coordenações polissindéticas, como referem Matos e Raposo (2013:1780), são usadas frequentemente quando a coordenação múltipla consiste numa lista de elementos, para dar ênfase à extensão dos elementos listados, como é ilustrado no exemplo em (29)

- (29) a. Produziu o artigo científico e submeteu-o a concurso e foi distinguido.

b. O Luís escreveu o poema e entregou-o ao professor e foi-se embora.

Quando os termos coordenados ocorrem justapostos, sem a conjunção ou sem o conector, dá-se o nome de *coordenação assindética* (cf. 30).

(30) Ao longo da semana fiz um passeio pela praia, li um romance, joguei ténis, etc.

Matos (2003) e Matos e Raposo (2013) distinguem ainda, numa relação paratática, uma coordenação *binária* e outra *múltipla* ou *polivalente*. Designa-se binária quando uma estrutura de coordenação apresenta dois termos coordenados (cf. 31).

(31) a. A Maria e o Luís são amigos de infância.

b. Não gostava de jogar futebol *nem* de andar de bicicleta.

Por outro lado, considera-se coordenação múltipla ou polivalente, quando aparentemente exhibe mais de dois termos coordenados associados pelo mesmo nexos coordenativo (cf. 32).

(32) a. Tenho um desejo de oferecer um presente à minha professora de linguística, ao meu filho, ao meu pai ou à minha mãe.

b. A Ana, o Luís, a Maria, o José e a Fátima foram dispensados aos exames finais de Linguística.

### 3.2. Coordenação integrada e coordenação parentética

Ainda sobre a coordenação, Matos e Raposo (2013:1782) distinguem coordenação integrada e coordenação parentética. A coordenação integrada realiza-se quando “a estrutura composta na sua totalidade (incluindo todos os seus termos coordenados) é parte integrante da oração que a contém, prosodicamente, sintaticamente e semanticamente” (cf. (33)).

(33) a. A Maria e seu amigo foram estudar para Portugal.

b. Comi um chocolate, uma maçã, uma pera, uma banana e um morango.

Nos exemplos ilustrados em (33), nota-se que toda a estrutura composta, sublinhada, desempenha uma função gramatical e tem um valor semântico na oração. Em (33 a), por exemplo, estamos perante dois termos coordenados (*a Maria, seu amigo*), os quais formam uma estrutura composta por um SN (ou sujeito composto) e apresentam marcas de concordância com o SV, em pessoa e em número gramaticais.

Na coordenação parentética, em oposição à integrada, distingue-se o termo *parentético* – quando o último termo coordenado, acompanhado pela conjunção que o introduz, ocorre destacado do termo precedente e também no resto da oração, formando uma unidade autónoma do ponto de vista prosódico, sintático e semântico (cf. (34)).

(34) a. A Maria, e (, por sinal,) *alguns amigos*, foi estudar para Portugal.

b. Comi um chocolate, uma maçã, uma pera e uma banana, e (*já me esquecia*) *um morango também*.

Em estrutura equivalente à (34), segundo Matos e Raposo (2013:1782), a oração à qual se liga o termo parentético e a conjunção que o introduz designa-se **oração hospedeira** (ex.: *a Maria foi estudar para Portugal*, em (34 a); *comi um chocolate, uma maçã, uma pera e uma banana*, em (34 b)). Quando o termo parentético ocorre no interior da oração hospedeira (cf. (34 a)), designa-se **interposição** (*e alguns amigos*); quando ocorre no final (cf. (34 b)), designa-se **adenda** (*e um morango também*).

### 3.3. Classificação semântica das conjunções coordenativas

As conjunções, segundo Matos (2003:558), “são palavras morfologicamente não flexionais”. No mesmo contexto, Matos e Raposo (2013:1786-1787) consideram que as conjunções coordenativas podem ocorrer numa construção simples como *e*, *nem*, *ou*, *mas* ou numa construção binária - correlativa, como *não só...mas também*, *tanto....como*, *ou....ou*, *ora....ora*, *nem.....nem*, *quer....quer*, etc. No primeiro caso, as conjunções são chamadas conjunções coordenativas simples, no segundo caso, conjunções coordenativas correlativas. Para os autores referenciados, as conjunções coordenativas, simples ou correlativas, são habitualmente classificadas, com base no seu valor semântico, nomeadamente *copulativas* (também designadas aditivas), *disjuntivas* (ou alternativas) e *adversativas* (ou contrajuntivas).

#### 3.3.1. Coordenação copulativa (ou aditiva)

A coordenação copulativa consiste no valor básico semântico aditivo que caracteriza a relação existente entre os termos coordenados. Estes são ligados por uma conjunção copulativa ou aditiva que pode ser simples ou composta.

As conjunções aditivas simples mais típicas são conjunção simples *e* e *nem*. Os exemplos que se seguem, em (35), ilustram uma coordenação copulativa ou aditiva.

- (35) a. A minha professora veio de aulas sabáticas *e* deu-me de presente um livro de linguística bantu.  
b. Não vou à biblioteca *nem* vou à faculdade.

As conjunções copulativas compostas (correlativas) são, por exemplo, *não só.... mas também*, *não só.....como (também)*, *tanto.....como*. Atente-se aos exemplos seguintes em (36), os quais apresentam correlativas aditivas.

- (36) a. Vou comprar *não só* a Gramática de Língua Portuguesa *mas também* a revista recém-publicada pelo Centro de Linguística da Universidade do Porto.  
b. Ela *não só* educa *como* não se separa dos mais necessitados.

Na coordenação correlativa aditiva, quando não forem introduzidos todos os termos por uma conjunção, isso resulta uma agramaticalidade, o que se pode notar no exemplo seguinte, (37).

- (37) \* Ela não educa como não se separa dos mais necessitados.

#### 3.3.2. Coordenação adversativa (ou contrajuntiva)

A coordenação adversativa consiste na relação contrastiva ou contrapositiva que há entre os termos coordenados que podem ser conectados por conjunções adversativas, denominadas também contrajuntivas. A conjunção mais típica deste tipo de coordenação é a conjunção *mas*. Confira-se o exemplo (38).

- (38) O Luís apreciou uma revista de linguística, mas não a comprou.

Na coordenação adversativa, incluem-se também os conetores adversativos, nomeadamente, *porém*, *todavia*, *contudo* que, tradicionalmente são classificados como conjunções, mas que, de facto, se afastam delas por terem uma relativa liberdade no que se refere à mobilidade dentro da frase a respeito. Tais conetores não introduzem obrigatoriamente o membro coordenado, podendo ocorrer dentro do mesmo.

Geralmente, são separados do resto da frase por vírgulas, como exemplificam os seguintes casos em (39).

- (39) a. O Pedro está inconsolável; *todavia/porém/contudo*, os serviços de fronteiras impediram-no de viajar para Maputo.  
b. O Pedro está inconsolável, os serviços de fronteiras, *todavia/porém/contudo*, impediram-no de viajar para Maputo.

Os conetores contrastivos, segundo os autores referenciados acima, podem coocorrer no período com uma conjunção, desde que a sua combinação seja semanticamente compatível. Veja-se os seguintes exemplos em (40).

- (40) a. O Pedro está inconsolável *e, porém*, não pode viajar para Maputo.  
b. Preparou bastante a matéria, *mas, porém*, não foi suficiente para ser dispensado aos exames finais.

### 3.3.3. Coordenação disjuntiva (ou alternativas)

“A coordenação disjuntiva implica o valor de alternativa entre os termos coordenados, sendo as unidades coordenadas conectadas” (Matos e Raposo, 2013:1796), tipicamente, por uma conjunção disjuntiva ou alternativa que pode ser simples (ou) ou correlativa (*ou...ou, nem....nem, ora....ora seja....seja, quer....quer, já...já*).

Matos e Raposo (2013:1796-1797) distinguem dois tipos de disjunção: *exclusiva* e *inclusiva*. Se a escolha implica a seleção de um termo em detrimento do outro, designa-se disjunção exclusiva, como se ilustra no exemplo em (41).

- (41) a. O Luís *ora* está a escrever *ora* está a ler.  
b. *Ou* estude *ou* fique sem emprego.

No caso da disjunção inclusiva, os termos em alternativa são compatíveis, como ilustramos seguintes exemplos em (42).

- (42) a. *Quer* meu pai *quer* minha mãe não gostam de animais de estimação.  
b. A Maria sempre se esquece *ora* de ensaios, *ora* de aniversários dos amigos, *ora* de fazer o jantar.

Além destes três tipos de coordenação, algumas gramáticas tradicionais tais como Cunha e Cintra (2013), entre outras, geralmente mencionam mais dois: *coordenação explicativa* e *coordenação conclusiva*.

### 3.4. Coordenação explicativa

Designa-se coordenação explicativa, segundo Cunha e Cintra (2013:577), a “que liga duas orações, a segunda das quais justifica a ideia contida na primeira”. Podem ser sindéticas ou assindéticas. Quando sindéticas, são introduzidas pelos conectores explicativos, *pois, que, porque, porquanto* que atribuem à oração o valor semântico de efeito, causado pela proposição da primeira oração coordenada, em exemplos como em (43).

- (43) a. Não recebi o ordenado hoje, *pois/porquanto* não vou trabalhar amanhã.  
b. Na segunda-feira, não foi ao trabalho *porque* estava doente.

### 3.5. Coordenação conclusiva

A coordenação conclusiva, segundo Cunha e Cintra (2013:577), é a “que serve para ligar à anterior uma oração que exprime conclusão, consequência”. Os conectores conclusivos *logo, pois, assim, portanto, por isso, por conseguinte, por consequência* atribuem à oração coordenada conclusiva o valor de conclusão, o qual se depreende da situação reportada pela outra oração.

Matos (2003) e Matos e Raposo (2013) consideram que este tipo de conectores se aproxima de expressões adverbiais ou preposicionais que funcionam como adjuntos



frásicos ou verbais com valor consecutivo ou resultativo. E diferem, contudo, pelo uso dos conectores. Nas orações subordinadas adverbiais consecutivas são usados outros conectores: *de forma que*, *de modo que*, *de maneira que*, que não permitem a livre mobilidade no período, com ilustram os exemplos abaixo.

- (44) a. A Maria não conduz bem a máquina, pode, *pois/assim/por conseguinte/por consequência*/ facilmente, enganar-se. (coordenação conclusiva)  
b. A Maria não conduz bem a máquina, *de modo que* pode enganar-se facilmente. (subordinação consecutiva).

#### **4. Uma análise de *corpus* produzido por estudantes universitários moçambicanos**

Nesta secção, pretende-se apresentar os aspetos metodológicos, incidindo, especificamente, na escolha da tipologia da pesquisa, o método adotado, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados e os participantes.

Quanto aos objetivos, trata-se de verificar quais são os contextos em que se verificam desvios em construções de coordenação, analisando, por exemplo, as posições sintáticas ocupadas pelos subtipos de coordenação e sua mobilidade e, por outro lado, analisar as possíveis relações entre os subtipos de coordenação e subordinação no *corpus* em estudo.

A explicação dos aspetos levantados pode, futuramente, servir de base para a compreensão de alguns aspetos linguísticos (sintáticos) mais ou menos estáveis no emergente PM e permitir igualmente a identificação das áreas que oferecem um maior campo de estudo da Língua Portuguesa em Moçambique.

A presente pesquisa, quanto ao tipo de abordagem, é *quantitativa*. Com efeito, os dados colhidos são quantificados e traduzidos em percentagem e daí fez-se a análise e interpretação dos mesmos com base nos dados estatísticos sobre desvios em construções de coordenação num *corpus* escrito em Português de Moçambique.

É verdade que também privilegiámos, em algum momento, a abordagem qualitativa, sobretudo para dar significado aos dados quantificados.

##### **4.1. A natureza dos dados**

Na presente pesquisa, o *corpus* em análise é constituído por 28.854 palavras, presentes em textos produzidos por 141 estudantes universitários do 1º ano do ensino de Português nas Delegações da Universidade Pedagógica (UP) da Beira, Nampula e Quelimane. A recolha dos dados foi efetuada em 2005 por uma equipa de investigadores da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) coordenada por Perpétua Gonçalves. Esta recolha estava enquadrada na 2ª fase do projeto “A Competência em Português dos Estudantes Universitários em Moçambique”.

##### **4.1.1. Participantes**

Nesta pesquisa, como dissemos na secção, trabalhou-se com textos produzidos por cento e quarenta e um (141) estudantes universitários do 1º ano do ensino de Português nas Delegações da Universidade Pedagógica (UP) da Beira, Nampula e Quelimane. A opção por informantes deste nível justifica-se pelo fato de todos eles terem concluído o nível médio, i.e., o 12º ano, tendo já concluído reflexão gramatical face ao fenómeno linguístico em causa; o objetivo é observar o comportamento e a frequência dos desvios nesses informantes.

Segundo o *corpus* em estudo, refira-se que os informantes envolvidos no *corpus* em análise são provenientes de diferentes províncias de Moçambique: Nampula,

Maputo Cidade, Niassa, Inhambane, Zambézia, Cabo Delgado e Tete e de idades compreendidas entre 18 e 55 anos. As línguas maternas dos informantes são: Makhuwa, Português, Chuwabo, Makonde, Mwani, Koti, Ronga, Changana, Yao, Nyanja e Lomwe. Excetuando o Português, as línguas maternas dos nossos informantes, na sua maioria, são do grupo bantu (cf. Anexos).

Aqui é preciso lembrar que Moçambique é um país composto por mais de 40 línguas.

O mapa abaixo ilustra a distribuição das línguas faladas no país, por zonas.



Fonte: <http://www.ethnologue.com>, acesso-dia 01.06.2018

#### 4.2. A coordenação e seus subtipos no Português de Moçambique: dados do corpus

A partir do *corpus* em estudo, notou-se que nos textos produzidos pelos informantes universitários, falantes do PM, a coordenação e seus subtipos apresenta-se em duas formas distintas:

(i) uso das conjunções coordenativas em contextos gramaticalmente aceites, em comparação com o PE (cf. (45)) [Frases extraídas do *corpus* em estudo];

(45) a. “Comi e fiquei satisfeita”. (Coordenação aditiva)

- b. “O carro acidentou, *mas* ninguém se feriu”. (Coordenação adversativa)
- c. “*Ou* minha avó, *ou* meu tio deviam acordar cedo para me acompanhar”. (coordenação alternativas ou disjuntivas).
- d. “O meu irmão mais velho não estuda *porque* está sem tempo”. (coordenação explicativa/subordinação causal)
- e. “naquele dia, ele bebeu muito mais do que poderia; *logo*, ficou embriagado”. (coordenação conclusiva)

Nos exemplos ilustrados em (45), nota-se que os falantes do PM analisados dominam as regras fundamentais da coordenação em português.

(ii) frases com estrutura de coordenação “estranha” (cf. (46) e outras agramaticais sob o ponto de vista sintático-semântico (cf. (47), (48) e (cf. (49)).

- (46) a. “Fui e passear e com a minha avó lá na praia”.
- b. “Muitos colegas da escola e não passaram de classe e desistiram de estudar”.
- c. “Fui passear sozinho e os meus amigos e não”.

A hipótese que se levanta relativamente às frases apresentadas em (46) é a de que os falantes usam a coordenação de forma desviante e estranho ao PE. Tais desvios, como se nota nos exemplos citados, ainda mostram que os mecanismos de coordenação não estão solidificados, em que os informantes flutuam entre a norma e o desvio. Os exemplos em (45) e (46) mostram tal dicotomia. Vejamos agora outros exemplos, alguns dos quais agramaticais ou pouco aceitáveis na variante do PE sob o ponto de vista sintático-semântico.

- (47) a. “Na segunda-feira, não fui estudar *mas* estava doente”. (=porque ...) PE
- b. “Os livros não estão acessíveis e aderimos à internet”. (=por isso/pois/logo/portanto/por isso, etc ...) PE
- c. “Nas férias, joguei futebol e me senti muito melhor”. (=por isso/pois/logo/portanto/por isso, etc ...) PE
- d. “Fui à escola, e não levei meu caderno”. (= mas/porém/contudo/no entanto/entretanto ...) PE

(48) [ Extraídas do *corpus* em estudo]

- a. “*Pois* naquele dia não fui à escola, havia uma cerimónia tradicional em casa”.
- b. “*Logo* teria o dinheiro, assim que o meu pai chegasse da Africa do Sul”.
- c. “*Mas também* a minha mãe, o meu pai não gosta de viajar”.
- d. “*Pois* tenho um pai muito exigente, não gosto de sair às noites”.

- (49) a. “Há muito tempo que não visitava a minha avó pois me emocionei pelo reencontro”.
- b. “Eu e meus irmãos fazemos negócios e nos trazem muitas vantagens”.
- c. (...) “não só foi difícil no início da faculdade, como também se fez um sacrifício para admitirmos” (...).
- d. “Gostava de jogar futebol e me divertir com os outros (...)”.
- e. “Eu queria ir a Maputo para fazer a Faculdade, mas me interessei em outras coisas”.
- f. “Gostaria de ter sido admitido para UEM, contudo me atribuíram uma bolsa de estudo para UP-Beira”.
- g. “Nunca reprovei no Ensino Secundário, portanto me esforcei sempre para fazer o ensino superior”.
- h. (...) “sempre fiz um negócio, por isso me ingressei para universidade na conta própria”.

Em (47), tais construções não são totalmente estranhas ao PE, mas são um pouco problemáticas no que toca aos valores semânticos assumidos pelas conjunções coordenativas; na verdade, as produções ficariam sempre melhor com os outros conectores (exemplos: porque; por isso/pois/logo/portanto/por isso;

mas/porem/contudo/no entanto/entretanto ...). Esta hipótese é partilhada por vários estudos linguísticos, desde as gramáticas tradicionais às modernas.

Os exemplos em (48) mostram mobilidade do segundo membro coordenado, contra a regra geral da coordenação. Como dissemos anteriormente, segundo Brito (s/d), a possibilidade de anteposição, para o PE, é restrita para a subordinação (adverbial), não sendo possível para a coordenação” (cf. (7) e (8)) ou (cf. (20) e (21), como também sugere Matos (2003:551). Para tal, nos exemplos em (48), acredita-se que uma das hipóteses tem a ver com a instabilidade do conhecimento sobre a coordenação e seus subtipos em português.

Os exemplos em (49) mostram uma tendência de colocação pré-verbal dos pronomes clíticos em orações ditas coordenadas no PM. Esta possibilidade leva-nos a acreditar que os informantes do PM parecem seguir um padrão diferente do PE, com uma tendência geral de próclise, que já foi notada nalguns estudos sobre o PM (cf. Mapasse, 2005; Carvalho, 1991; entre outros).

Os exemplos seguintes (cf. 50) e (51)) mostram que algumas conjunções podem, para além do seu valor por excelência (o valor básico) apresentar ainda outros valores semânticos, que resultam essencialmente do contexto linguístico.

(50) a. O Banco de Moçambique declarou falência *e* as ações desceram 50% no Produto Interno Bruto. (= O Banco de Moçambique declarou falência, *por isso* as ações desceram 50% no Produto Interno Bruto)

b. Dei-lhe o presente *e* ele recusou-o. (= Dei-lhe o presente, *mas* ele recusou-o.)

Os exemplos em ((50) a. e b.) mostram que a conjunção *e*, por exemplo, para além do valor por excelência aditivo, adquire, contextualmente, os seguintes possíveis significados: conclusivo em ((50) a.) e adversativo em ((50) b.).

Veja-se ainda os exemplos em (51):

(51) a. Ela gosta do desporto, *mas* o Rui gosta do cinema.

b. Este carro é veloz, *mas* veloz. (bastante veloz)

c. Aquela torre era alta, *mas* alta (mas mesmo alta).

Nas frases apresentadas em (51), verifica-se que a conjunção coordenativa adversativa *mas* pode apresentar ainda outros valores(semânticos) dependentes do contexto linguístico. Assim, para além do valor por excelência, que é o adversativo, pode apresentar, também o valor aditivo, como mostra o exemplo em ((51) a.) e enfático nas restantes frases em ((51) b. e c.), entre outros valores aqui não apresentados.

Nestas circunstâncias, podemos acreditar que, no caso específico do *corpus* de estudantes universitários do PM, haja alguma tendência de usar conectores mais “neutros” ou em especial a conjunção copulativa *e* em vez de *mas*.

No entanto, os desvios mais interessantes do ponto de vista sintático são os que foram apresentados em (48), com anteposição da oração coordenada.

## 5. Considerações finais

Numa primeira parte do trabalho, analisámos as principais propriedades sintáticas e semânticas da coordenação e seus subtipos, constituído pelas secções 2. e 3., assim como apresentamos alguns argumentos sintáticos que distinguem a coordenação da subordinação adverbial.

Numa 2ª parte estudámos um pequeno *corpus* escrito por estudantes universitários de Moçambique, constituído por 28.854 palavras, presentes em textos produzidos por 141 estudantes universitários do 1º ano do ensino de Português nas Delegações da Universidade Pedagógica (UP) da Beira, Nampula e Quelimane.

Na terceira parte analisámos a coordenação e seus subtipos em Português de Moçambique.

Esta investigação tinha como objetivo: (i) avaliar se, no domínio de uso da coordenação e seus subtipos, há desvios à norma do PE persistem num *corpus* de estudantes universitários de Moçambique; (ii) analisar os resultados de uso da coordenação e seus subtipos e descrever os contextos que determinam as escolhas identificadas no *corpus* dos informantes do PM.

A análise dos dados levou-nos a concluir que, no domínio de uso da coordenação e seus subtipos pelos estudantes universitários de Moçambique, existem dois tipos de desvios (i) aqueles que são sensíveis à variável dependente relacionada com o *Ensino da Língua Portuguesa em Moçambique como L2* (possibilidade de anteposição da coordenação; tendência de próclise (Ordem Clítico V)); (ii) aqueles que nos parecem mais “esporádicos” (ocorrência de coordenação entre o verbo auxiliar e o verbo principal).

Em geral, uma das razões que explica a ocorrência dos desvios identificados parece ter a ver com a questão do ensino da Língua Portuguesa em Moçambique como L2. Alguns estudos realizados sobre o ensino de língua Portuguesa em Moçambique consideram que a maior parte das dificuldades verificadas em aprendentes desta variedade do português tem a ver com o tipo de modelo de ensino unilingue, que vem sendo implementado desde a independência, o qual imprime uma alta incidência de reprovações e uma fraca taxa de literacia nos níveis mais elevados do ensino (Chimbutane 2011).

Atualmente, os dados divulgados pelo MINED (2015) mostram que o ensino de LP em Moçambique resume-se em contexto de ensino de L2 para a maioria dos aprendentes. A experiência do pesquisador deste trabalho mostra que a LP não é só uma disciplina curricular, como outra língua estrangeira, é também a língua de instrução para todas as instituições de ensino público. Nesse contexto, é inevitável que se questione o modelo de ensino de LP como L2, que materiais são usados nas aulas de língua, perante horas previstas para a leção das aulas de LP, o tipo de gramática em ensino, os subsistemas de ensino privilegiados, a relação entre língua de ensino e língua 1 dos aprendentes. Quer dizer, a pedagogia da gramática da língua 2 em Moçambique estará a ser feita numa conceção correta como L2?

Os fenómenos aqui analisados podem ainda ganhar outros contornos e com implicações didáticas que não são devidamente exploradas no presente trabalho, por entendermos que seria fundamental para tal recorrermos aos planos curriculares dos ensinos primário, básico e secundário para uma análise profunda dos programas temáticos de LP.

Há espaço, pois, para que outros estudos possam ainda ser feitos, tendo como base *corpora* mais diversificados, envolvendo informantes de várias camadas sociais e abrangendo os registos escrito e oral.

## 6. Referências

Brito, A. M. (s/d), *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário: Algumas reflexões sobre o subdomínio sintaxe*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. pp.

- 30-40, disponível em:  
[https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=72539&pi\\_pub\\_r1\\_id=](https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=72539&pi_pub_r1_id=)
- Carvalho, M. J. A. (1991) *Aspectos Sintático-Semânticos dos Verbos Locativos no Português Oral de Maputo: descrição e aplicação pedagógica*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa; Luanda: Angolê.
- Chimbutane, F. (2011) *Rethinking bilingual education in postcolonial contexts*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Cunha, C. e Cintra, L. L. (2013), *Nova Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Eliseu, A. (2008) *Sintaxe do Português: O Essencial Sobre Língua Portuguesa*, editorial Caminho, Lisboa.
- Gonçalves, P. (1997), “Tipologia de “erros” do português oral de Maputo: Um primeiro diagnóstico”. In C. Stroud & P. Gonçalves (orgs). *Panorama do português oral de Maputo – Volume II: A construção de um banco de “erros”* (pp. 37-70). Maputo: INDE.
- Gonçalves, P. (org.) (2005), *A competência em português dos estudantes universitários em Moçambique – Fase II: Corpus. Faculdade de letras e Ciências Sociais, UEM*. (Não publicado).
- Gonçalves, P. (2010a), *A génese do português de Moçambique*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S. A.
- Gonçalves, P. (2010b), “Perfil linguístico dos estudantes universitários: Áreas críticas e instrumentos de análise”. In P. Gonçalves (org.). *O português escrito por estudantes universitários: Descrição linguística e estratégias didáticas* (pp. 15-50). Maputo: Texto Editores.
- Gonçalves, P. et al. (1998), “Estruturas gramaticais do português: Problemas e exercícios”. In P. Gonçalves & C. Stroud (orgs.). *Panorama do português oral de Maputo – Volume III* (pp. 35-163). Maputo: INDE.
- Gonçalves, P. et al. (2010), *Fichas erros de concordância verbal em número*. Universidade Eduardo Mondlane.
- Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) (2003), *A competência gramatical dos alunos da 7ª classe: entrevistas orais de alunos da 7ª classe*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (não publicado).
- Mapasse, E. L. A. (2005), “Clíticos Pronominais em Português de Moçambique”. In *Dissertação de Mestrado*, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras Departamento de Linguística Geral e Românica.
- Matos, G. (2003), “Estruturas de coordenação” in Mateus, Maria Helena Mira et al. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho (7ª edição), pp.549 -592.
- Mateus, M. H. et al. (2003), *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa, Ed. Caminho.
- Matos, G. & Raposo, E. B. P. (2013), “Estruturas de Coordenação” in Raposo, E. B. P. et al. *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 1759-1817.

### **Corpus**

1. *Corpus*- Cátedras da UEM (Estudantes universitários de Maputo, Beira, Nampula e Quelimane), disponível em: [http://catedraportugues.uem.mz/?\\_\\_target\\_\\_=base-de-dados](http://catedraportugues.uem.mz/?__target__=base-de-dados)

## **Secção 2.**

### **Didática da língua e da literatura e educação no mundo lusófono**

## **Didactics of *ser/estar* in a Portuguese as a Foreign Language environment**

Joana Martins<sup>1</sup>, Karen Ferreira-Meyers<sup>1</sup>, Maria Armanda Morais<sup>1</sup>  
[joanasilvamartinspvz@gmail.com](mailto:joanasilvamartinspvz@gmail.com), [karenferreirameyers@gmail.com](mailto:karenferreirameyers@gmail.com),  
[macmmorais@yahoo.com](mailto:macmmorais@yahoo.com)

<sup>1</sup>University of Eswatini, Kwaluseni, Eswatini

### **Abstract**

The differences between the verbs *ser* and *estar* are usually presented to students during the first year of formal instruction, and these are revised regularly. As researchers, we then assume students will grasp the different uses by the end of the first year of instruction but research on the subject shows this is not the case. With languages such as English or French (or even siSwati, the mother tongue of most of our learners at the University of Eswatini in Southern Africa), the verbs *ser* and *estar* are represented by merely one verb. Therefore, the verb *ser* is often described as a copular verb, in other words, a verb lacking semantic content, whose only function is to join words/vocabulary. However, in Portuguese and Spanish, the use of these verbs causes distinct interpretations, such as, for example, when these verbs are combined with adjectival predicates. It, therefore, becomes necessary to determine the semantic properties. Furthermore, research has shown that the order of acquisition of the verbs *ser* and *estar* is one of the most pertinent aspects for successful learning, whether from a linguistic point of view or that of the students' age. Our literature review, as well as a brief experiment conducted in Eswatini, indicated that the order of acquisition of the verbs *ser* and *estar* was crucial in achieving success in the teaching-learning process, but the question remains: what is the most suitable order? In addition to this, another question arises: how do teachers control variants, such as those included in the didactic material that our students consult outside of class? This paper seeks to give an overview of related literature, describe the experiment undertaken at the University of Eswatini in view of responding to some of the questions raised above.

**Keywords:** *ser/estar*, acquisition, semantics, blended learning, linguistic corpora.

### **Resumo**

As diferenças entre os verbos *ser* e *estar* são normalmente apresentadas aos alunos durante o primeiro ano de instrução formal, e são revistos com regularidade. Esperaríamos então que os alunos dominassem os seus diferentes usos no final do primeiro ano de instrução, mas pesquisas na área mostram-nos que tal não é o caso. Quando se consideram línguas como o Inglês ou Francês podemos verificar, tal como na generalidade das línguas, que os verbos *ser* e *estar* são representados por um único verbo. Por este facto o verbo *ser* é frequentemente descrito como uma cópula, ou seja, um verbo desprovido de conteúdo semântico, cuja única função é a de ligação. No entanto, em Português e Espanhol o uso destes verbos desencadeia interpretações nitidamente distintas, como é, por exemplo, o caso das construções em que estes verbos se combinam com predicados adjetivais. Torna-se assim



pertinente determinar as propriedades semânticas. E, mostra-nos ainda a literatura que a ordem de aquisição dos verbos *ser* e *estar* é uma das questões mais pertinentes para o sucesso da aprendizagem, independentemente do contexto linguístico ou da idade do aluno. Reconhecemos, com base na literatura, e com uma pequena experiência que levamos a cabo em Eswatini, que a ordem de aquisição dos verbos *ser* e *estar* era determinante para o sucesso do ensino-aprendizagem, mas qual será então a ordem mais adequada? E como controlamos variantes como por exemplo os materiais didáticos que os nossos alunos consultam fora das aulas? A falta de material didático de Português Língua Estrangeira (PLE) e o sucesso verificado na pesquisa de corpus, por exemplo, sobre o ensino-aprendizagem de Inglês servem como motor principal para propor uma estratégia que articule a linguística de corpus e o ensino de PLE. Quanto mais os aprendentes forem expostos a contextos naturais onde estes verbos possam ocorrer, melhor e mais rápido podem dominar as suas diferenças e usos. Este artigo procura dar uma visão geral da literatura relacionada, descrever o experimento realizado na Universidade de Eswatini, a fim de responder a algumas das questões levantadas acima.

**Palavras-chave:** *ser/estar*, aquisição, semântica, *blended-learning*, linguística de corpus.

## 1. Introduction

As researchers responsible for the teaching and learning of Portuguese as a Foreign Language at the University of Eswatini in the Kingdom of Eswatini, we have often noticed how much our learners struggle to acquire the correct usage of both verbs. We therefore set out to better understand the processes involved in their acquisition in view of, ultimately, a more informed teaching policy. Our research started off with a thorough literature review; a small classroom-based investigation was designed and implemented and the combination of both led to the formulation of recommendations and a conclusion.

## 2. Main differences between *ser/estar* for teaching and learning purposes

The literature<sup>1</sup> on the differences between *ser* and *estar* verbs is quite comprehensive, with many different hypotheses underlying the teaching and learning approaches. Most research focuses on the semantic differences between these verbs and how they are acquired in terms of **order** (VanPatten, 1985; Lafford, 1992), **student age** (Carmen & Simona, 2008; Guijarro Fuentes & Greeslin, 2003), **form of acquisition** (Maienborn, 2005) and **location of acquisition** (Gunttermann, 1992). Not all these studies are important to our research approach. Order of acquisition is important, because in the existing modules for teaching and learning (the Certificate in Portuguese is part of the University's blended learning approach; the main mode of instruction being printed modules, audio CDs and face-to-face lectures and tutorials at the University of Eswatini),

---

<sup>1</sup> The studies on our research were mainly Spanish given the lack of Portuguese literature in this field. But as we found similarities between the two languages regarding this topic are substantial. Geeslin & Guijarro-Fuentes (2006) carried out an extensive study on copular verb choice among Portuguese native speakers. They concluded that Spanish learners and Portuguese native speakers (be it Spanish language students or others) selected the verb *estar* more frequently than Spanish native speakers. The copular system in Portuguese and Spanish is very similar, which implies the same factors regulate the copular verb choice, however, the frequency of *estar* verb is not the same seeing it is used more (p. 90).

the verbs are introduced almost simultaneously (which could be one of the reasons why acquisition remains problematic for our learners). Below we look briefly at research on the order of acquisition before analysing a few other aspects relating to acquisition of *ser* and *estar*.

### 3. Order of acquisition

In the Spanish context, VanPatten (1985) was the first to study the acquisition of these copular verbs. He specifically analysed the order of verb acquisition students tend to follow. The study showed that over time the verb *ser* had a bigger accuracy rate among participants, while *estar* had a slightly lower accuracy. The research concluded by stating that the verb *ser* is apprehended by second and foreign language learners before *estar*, which was later supported by other research (see, for example, Guntermann, 1992; Rodriguez Prieto, 2009).

VanPatten's study (1985) delineated five stages of development students go through in the acquisition of *ser* and *estar*. The **first** stage is the absence of the copular verb, for example: João alto (English translation: John tall). The **second** stage is the overgeneralization of the verb *ser*, followed by *estar* in the progressive form in the **third** stage. The **fourth** stage is the usage of *estar* with locatives, and the last (**fifth**) stage is when learners use *estar* with condition adjectives/ temporary characteristics (VanPatten, 1985). VanPatten's conclusion is that, after the initial stages of copular verb acquisition, the learner should acquire the uses and restrictions associated with *estar*, and at the same time stop their excessive use of the verb *ser*. The stages mentioned above are particularly important in our study as they help us to understand where the intermediate level learner is in this process of slower acquisition. In a later study, VanPatten also found that students usually do not go through all these stages in the first two years of University (2010, p. 33). Further research focused on these same stages but in different contexts, as we are now going to show.

### 4. Acquisition in the context of study abroad

VanPatten's (2010, p. 32) five stages were corroborated by research with learners who study abroad. Neither studying abroad nor the learners' first language seemed to have had any influence on the stages. Guntermann (1992) analysed the data of second language students for one year. He concluded that there had been improvements (possibly due to the input received by being in a native environment), but did not register any changes in the acquisition process. Ryan and Lafford (1992) undertook a similar study. They did 15/30 minute interviews in their longitudinal study and came to the conclusion that students show an earlier acquisition of the verb *estar* (p. 721).

### 5. Semantic differences

Besides the verb acquisition order, other research focused on the semantic functions of these verbs. Finneman (1990) studied the use of *ser* and *estar* in terms of student orientation for acquisition. The study was based on the semantic functions the verbs convey and on the semantic features of the predicative elements following the verb. This study revealed that the oriented-by-meaning learner used the verb *estar* with more precision; as we know, there are many exceptions to the rules, whether it is for irony, sarcasm or any other, which can only be understood through context.

A clear understanding of the distinctions underlying the usages of *ser* and *estar* is best achieved by considering these verbs, according to their functions, as principal verbs, auxiliary verbs or copulative verbs. What separates one function from another is basically a matter of semantics. For example,

- a) The principal verbs *ser* and *estar* have full semantic value, with *ser* meaning “to exist” or “to describe someone physically” and *estar* “to describe someone’s feelings”. However, *ela é loira* “she is blonde” describes someone’s physical characteristics but *ela está loira* “she looks blonde” describes someone’s physical characteristics that have changed. Or, *ele está aborrecido* “he seems bored” describes someone’s feelings but *ele é aborrecido* “he is boring” describes a boring person. Another example is: *ela é inteligente* “she is smart” describes someone as being a smart person and *ela está inteligente* “she looks smart” conveys a sarcastic comment as in she is not smart but she is behaving as if she is, or a sudden surprising comment was made by her that made her seem like a smart person. A further example is: *ela é feliz* vs *ela está feliz*; the first sentence means that she is a happy person and the second meaning conveys that she is temporarily happy.
- b) When describing planned events we use the verb *ser*, not *estar*, even when we are giving the location. Thus, *a festa é em minha casa* vs *a festa está em minha casa*: “a festa é em minha casa” (the party is at my house) is correct, even if we are talking about the location of the party. The same is applied to any event planned, such as meetings, marriages, and parties or any other occasion where invitations were sent and a confirmation is needed.
- c) *É bom* vs *está bom*: in the first example it means that someone is a good person or good at what (s)he does for a living. The second example may be useful in some contexts but to avoid in others, for instance, if you want to say that someone is “smoking hot” you say *está bom* but if you mean (s)he is a good person then you should use *é bom*.
- d) Regarding the passive form, the verbs *ser* and *estar* could be described by their aspect (difference between events and states). Participles in verbal passives and adjectivals differ in their interpretation; i.e. 1a) *a casa será construída em março* “the house will be built in March”. In this sentence the verb *ser* points to the beginning of an action, the activity of starting to build the house. 1b) *a casa estará construída em março* “the house will be built by March” is the result of the action of building the house. (Varela, 1992, p. 225)
- e) The subject of *ser* can be interpreted as both generic and specific, for example: : 1a) *os clientes são impacientes* “the customers are impatient”; can refer to customers in general or to a specific group of customers. 1b) *os clientes estão impacientes* “the customers are impatient”; can only refer to a specific group of customers.
- f) The verb *estar* used with the progressive form: *amanhã ela estará a fazer o trabalho* which can also be expressed with a passive form (verb *ser*) *o trabalho amanhã será feito por ela*, both meaning that the assignment will be done by her tomorrow but, in the first example, it conveys that, during the following day, she will be doing the assignment, the focus being on the time and on the assignment and in the second example, she will be the one doing the assignment tomorrow, the focus being on the person, therefore.
- g) To refer to someone’s job, in Portuguese, we use the verb *ser*, though we can also find the verb *estar* in other specific contexts such as: *Ela é médica, agora* (she is a doctor now) vs *Ela está médica, agora* (she behaves like a doctor now). In the

first example, it is just information about what she does but, in the second example, we have to know the pragmatic circumstances to understand that the verb *estar* is used here to convey sarcasm, meaning that someone who is not a doctor is performing like one.

According to Finnemann (1990), the distinction between the verbs *ser* and *estar* belongs more to the field of semantics than to that of syntax. Guntermann (1992) discovered that the choice of one of these two copular verbs depended upon the topic the learners were expressing as well as on their proficiency level. For example, his beginning participants could only define, describe and identify in the foreign language, what justifies their overproduction of the verb *ser*, while his advanced participants were the only ones using the verb *ser* in passive constructions.

To summarise, whether from the point of view of the predicate's function in which they were inserted, or the types of phrases or semantic features of the elements following them, part of the difficulty of the acquisition of these copular verbs lies in the meaning the learners want to convey, especially if their L1 does not have such semantic distinctions as is the case in the English language.

Geeslin (2003) performed a verb choice comparison between native speakers and advanced second language learners. Comparing the data between the two groups Geeslin found that both semantic and pragmatic characteristics interacted in verb choice. She observed that pragmatic features were not acquired by foreign language learners as early as the semantic ones, such as susceptibility to change, by beginning and intermediate learners.

## 6. Children's acquisition

In an effort to improve the acquisition of the verbs *ser* and *estar* other research was done. Schmitt and Miller (2007) analysed the acquisition of these copular verbs by native children in comparison to adult second or foreign language learners. Two experiments were done: an elicitation task and a picture description. The children's ability to differentiate between these two verbs was almost the same as that of the adults, but in their capacity to use the domains of evaluation of each verb children were much more restrictive when using *estar* than adults. Again, this shows a resemblance with non-native speakers and their difficulty in acquiring the uses of *ser* and *estar*. We can, nevertheless, conclude that student's age when learning Portuguese does not affect the results.

## 7. How the uses of *ser* and *estar* are taught in the classroom: pedagogical approaches

The differences between the verbs *ser* and *estar* are usually presented to students during the first year of formal instruction, and these are revised regularly. We would then assume students would grasp the different uses by the end of the first year of instruction (Geeslin, 2003, p. 703). However, this conclusion is false. Research on the subject (Briscoe, 1995; Guntermann, 1992; Geeslin, 2001) showed that students have difficulty in acquiring the uses of these verbs, particularly with locatives and in adjectival contexts that need the verb *estar* (Geeslin, 2003, p. 704). Even after many years of instruction students continue to show difficulty in choosing the correct verb (Geeslin, 2003, p. 703).

Some of the problems found are due to how the verbs are presented in textbooks for teaching and learning. They include either exhaustive or too simplified explanations (Mason, 1990, p. 506). Anyway, the learner is unable to deduct and/or understand the

usage of *ser* and *estar* in different contexts from these books. On the one hand, too much information is problematic because the students would have to assimilate many facts at the same time, possibly generating a lack of motivation; oversimplified information, on the other hand, does not cover all the different contexts they may encounter. One example of an explanation which is too simplified is stating that the verb may represent situations that are either permanent (*ser*) or temporary (*estar*), or essential (*ser*) or accidental (*estar*) (Luján, 1981, p. 166). These explanations may seem adequate, but when analysing all possible contexts for these verbs we conclude, with Mason (1990, p. 560), that they are not. For example, with the adjective *morto/morta* ('dead'): death is something permanent but this adjective is used with the verb *estar* (temporary copular verb). This example highlights the problem of oversimplification of the different contexts or states of being (temporary vs permanent or essential vs accidental).

From another perspective, when talking about permanent states we may in fact be calling on their intrinsic properties. For example, an adjective such as *morto* 'dead' does not denote a permanent state but a change of state, transience (from alive to dead), a result, so the verb *estar* is applied (Cf. <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/o-uso-dos-verbos-ser-e-estar/24877>). In a sentence with the verb *estar* it is implicit that some change has occurred (Roldán, 1974, p. 72). The opposite for the verb *ser* is also true. It is used with adjectives considered permanent or possessing intrinsic characteristics (Luján, 1981, p. 166). For example, the adjectives *ingénua* 'naive'/'bondoso' 'kindly'/'cruel' 'cruel' (among others) denote a permanent state, namely, one cannot be *ingénua* 'naive' five minutes ago: *ele é ingénua* 'he is naive'. Unless we are using irony, sarcasm or making a derogatory comment: *ele está ingénua* 'he looks naive', but in this case we are also pointing to a sudden change of the subject's character. Or, *o João está gordo* 'João looks fat' vs *o João é gordo* 'João is fat': in the first example we deduce João is well known by the other person who perceived some change in his weight; the second example is a common situation of someone describing João's looks when meeting him for the first time (Roldán, 1974, p. 72). Luján (1981) and Querido (1976) argued that it is possible to find contexts where the verb *ser* may be replaced by *estar*, but not the other way. The speaker has to consider the context for conveying the message when choosing the copular verb.

## 8. When to use verb *ser* and *estar*

Table 1: The uses of *ser* and *estar*

| Ser                                                                                                                   | Estar                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| i. With a noun/pronoun that identifies the subject                                                                    | i. To talk about location of people and objects                                        |
| ii. With adjectives or nouns that identify nationality, religion, politic orientation, occupation/job, marital status | ii. With the present continuous tense (expressões gerundivas)                          |
| iii. With adjectives that express characteristics like height, size, colour, shape                                    | ii. With adjectives that refer to physical, mental or emotional states                 |
| iv. With the preposition <i>de</i> to talk about possessions or the material something is made of                     | v. With a participle ( <i>particípio</i> ) to describe the result of a previous action |
|                                                                                                                       | v. To express changes to the norm                                                      |
|                                                                                                                       | vi. To describe the weather                                                            |
|                                                                                                                       | i. To describe situations and places (temporary characteristics)                       |
|                                                                                                                       | viii. To greet                                                                         |

|                                                                                   |                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| v. To say where and when an event takes place                                     | ix. When the preposition <i>com</i> replaces the verb <i>ter</i> |
| vi. To talk about dates, weekdays, months, seasons                                |                                                                  |
| vii. To talk about time                                                           |                                                                  |
| viii. With the preposition <i>para</i> to refer to whom, what for, or the purpose |                                                                  |
| ix. With the past participle to express the passive voice                         |                                                                  |

Adapted from: Dorian (2011)

In short, the verb *ser* describes the intrinsic value of something, an essence, an essential characteristic, which will probably not change. Some would even argue that the verb *ser* describes permanent states but we prefer the term intrinsic value. The verb *estar* is used for more permeable situations/states/circumstances.

### 9. How can we improve the teaching/learning methods of copular verbs *ser* and *estar*?

The lack of Portuguese Foreign language (PFL) teaching materials and the success verified in corpora research, for example, about the teaching and learning of English, serve as main motivators to propose a strategy that articulates both corpus and PFL teaching.

The use of corpora in linguistics allows us to approach teaching in another way, developing in learners the way to understand linguistic phenomena which could not be made obvious by merely introducing grammar rules. Adding exposure to authentic material focused on a course's learning objectives allows the development of a larger input (cf. Almeida). A corpus is a selection of authentically produced text (produced in specific contexts whether verbal or oral documents) (cf. Almeida), with a considerable size and in electronic format that may have linguistic information associated to annotated or non-annotated corpora (Sinclair, 2005). Finatto *et al.* (2018, p. 13) indicate that an oral corpus may provide useful support when it comes to foreign language teaching.

In an initial phase corpora work focused on lexicography. Word lists were created and frequency of occurrence was observed with the aim of finding recurrent use patterns. Since then, texts produced in annotated corpora have become descriptive grammar potentials. For example, when it comes to English, the *Longman Grammar of Spoken and Written English* is solely based on a research project that documents ground-breaking corpora. Linguistic corpora in Portuguese started in the 1960s in Portugal. Annotated corpora only commenced in 1993 through error annotations as support for grammatical correctors in Portuguese. Linguistic corpora, as Maciel said in 2005,

abre novos caminhos para que professor e aluno percebam, a partir de realizações textuais autênticas, a complexidade do interrelacionamento do léxico, da sintaxe e da semântica e possam fazer suas descobertas selecionando elementos lexicais e regras gramaticais de acordo com o significado que desejam expressar na comunicação. Em tal integração, torna-se possível desenvolver a conscientização

linguística e a autonomia do aluno no uso da língua, tão valorizadas no processo pedagógico-didático da comunicação linguística. (p. 129)<sup>1</sup>

Finatto *et al.* (2018) note the existence of general corpora for Portuguese, as, for example, the Corpus do Português (data extracted from texts from Brazil, Portugal, Mozambique and Angola; available at [www.corpusdoportugues.org](http://www.corpusdoportugues.org)) and the Corpus Brasileiro (disponível online via Linguatca: [www.linguatca.pt/acesso/corpus.php?corpus=CBRAS](http://www.linguatca.pt/acesso/corpus.php?corpus=CBRAS)). There exist two main projects relating to linguistic corpora for Portuguese as a Foreign language. *Português falado, variedades geográficas e sociais* (see [www.clul.ulisboa.pt](http://www.clul.ulisboa.pt)) is authentic didactic material for B1-C2 students that offers audio with transcriptions of real spoken situations and reveals the results of lexical, syntactic and discursive analysis based on the very same corpora. The other project, the *Dicionário de Combinatórias do Português* (see [www.clul.ulisboa.pt](http://www.clul.ulisboa.pt)), tries to identify groups of words with different degrees of crystallisation and proximity between elements (Bacelar do Nascimento, 1997).

## 10. Research methodology and context

In our research we used the [corpusdoportugues.org](http://corpusdoportugues.org) site to verify, as an example of its uses, the occurrences of the copular verbs *ser* and *estar* in Portuguese corpora, as shown in the Table 2 below,

Table 2: Verbs vs occurrences

| Verbs                     | Occurrences |
|---------------------------|-------------|
| Ser (to be)               | 3421556     |
| Ter (to have)             | 1566849     |
| Estar (to be)             | 492758      |
| Ir (to go)                | 314208      |
| Pensar (to think)         | 240987      |
| Querer (to want, to love) | 112719      |

From this Table, it is clear that both verbs under discussion in this article are very relevant in Portuguese communication. They are among the most used verbs in Portuguese, with *ser* being the most used, by far.

In trying to better understand how our learners acquire *ser* and *estar*, we worked for a semester with two first-year students and six students from the second year of the Certificate in Portuguese programme (Portuguese as a Foreign language) in a University context. The course is part of the programmes offered by Uneswa's Institute of Distance Education which is implementing a Blended Learning and Teaching Approach. The duration of the course is two years and it has, in addition to some general education

<sup>1</sup> “opens new paths for teacher and student to perceive, from authentic textual realisations, the complexity of the interrelation of vocabulary, syntax and semantics, and to make their discoveries by selecting lexical elements and grammatical rules according to the meaning they wish to express when communicating. Through such integration, it becomes possible to develop an individual's linguistic awareness and autonomy in the use of language, all highly valued in the pedagogical-didactical process of linguistic communication” (our translation).

modules (Academic Communication Skills – in English-, Computer Foundations and a course on HIV Prevention, Infection and Management of AIDS), sixteen modules in Portuguese, POR 101 to POR 108 for the first year, POR 201 to POR 208 for the second year. Almost all students in our study group had Portuguese as a foreign language, except one student, for whom Portuguese is a second language. The majority of students are Swazis for whom siSwati is their mother tongue and English their school/educational/instructional language. For each module, the students are expected to do ten hours of autonomous study and nine hours in the classroom and language laboratory - lectures and tutorials combined.

To understand these learners' acquisition of the usage of *ser* and *estar*, the students were followed during one year. The evolution of their oral and written expression was analysed. In the initial phase the first-year students demonstrated that they are on VanPatten's first stage of acquisition (verb omission) and the second year students on the second stage (overgeneralisation of the verb *ser*). By the end of the year both groups were on the second stage, with the exception of one second-year student who was also using the verb *estar* in its gerund form (3<sup>rd</sup> stage). We concluded, as previous research revealed, that the two-year certificate programme is not enough to get through all the stages of acquisition of *ser* and *estar*.

For now, we have not yet analysed the use of corpora in teaching in more detail as our aim here was to understand the problematic aspects of the teaching/ learning of the copular verbs *ser* and *estar*. Once the patterns that lead to a less stable learning behaviour are detected, we intend to follow the direction of linguistic corpora in future research.

## 11. Limitations and recommendations

One important limitation to consider here is the influence classroom learners derive from their textbooks and the overall programme. These two factors play an important role when it comes to how the learners acquire the copular verbs. Some textbooks and programmes introduce *ser* and *estar* at the same time, while others start with *ser* and move on to *estar* at a much later stage. It is difficult to generalise results for all advanced level learners as they are not taught in the same manner. Mason (1990) concluded that one of the main problems in the origin of *ser* and *estar* acquisition is the books that are used.

It was thus important for us to analyse the modules used in the Certificate in Portuguese programme. These written modules are the students' main learning instrument, as not much additional Portuguese as a foreign language material is available in Eswatini. The modules were written and co-edited by the lecturers employed by the University of Eswatini to teach the course. As much as possible, they took into account the specific cultural context of Eswatini when designing the learning material.

LÍNGUA AND LINGUAGEM I IDE - POR 101 is the first module in the series of 16 modules. Regarding the verbs *ser* and *estar*, the module starts by introducing ***estar*** in greetings, for example: *Como estás? Estou bem, obrigada.* ("How are you? – I'm fine, thanks"). No explanations are added here, only short activities to practise this basic communication scheme. The verb ***ser*** is introduced next when learning how to introduce people and talk about nationality, for example: *Este é o Pedro. Ele é moçambicano. É de Moçambique* ("This is Pedro. He is Mozambican. He is from Mozambique") and then the conjugation of the verb *ser* is presented. After this there are some dialogues and examples of personal descriptions (job, marital status). Before going back to the verb *estar* again other verbs are presented. The verb *ter* is introduced to teach numbers (up to fifty) and express someone's age, for example: *Eu tenho quarenta anos* (I am forty years old) with no further grammar explanations. By observing our students' linguistic behaviour the



verb *ter* ‘to have’ which in European Portuguese is possessive ends up being understood as an existential one. For example: *Eu tenho quarenta anos*, \* *Eu sou quarenta anos*. We have only briefly analysed here the uses of the main verb but if we consider the copular verbs in European Portuguese have semantic values we can easily understand why it is so difficult for our students to grasp the different uses of these verbs. It is then of the utmost importance to determine the semantic and/or pragmatic properties of these verbs before introducing them to our learners. The first unit ends with the presentation of the conjugation of verbs like *chamar-se*, *trabalhar* e *morar* (“to be named, to work, to live/stay”). The second unit starts with the verb *estar* to introduce prepositions of place, prepositional phrases and home/house (rooms, objects) vocabulary. After this the conjugation of the verb *estar* is introduced with other regular verbs of the first conjugation (-AR). Then the definite and indefinite articles are taught, with some new vocabulary and the verb *ser* with adjectives that identify the subject. By the end of this unit the verb *ser* is introduced to talk about time – *Que horas são?* ‘What time is it?’

In short, in this module as in many other Portuguese textbooks for non-natives, the verbs *ser* and *estar* are introduced alternately, almost at the same time and with little or no explanation regarding their uses. It seems more importance is given by the authors of textbooks to vocabulary/syntax than to verbal complexity. As we showed above *ser* and *estar* are two of the most widely? used verbs in the Portuguese language. They are also present in the first phases of learning the language (introduction, greetings, descriptions of people and places, time, etc.) (see Table 1 above on the uses of verbs *ser* and *estar*) so it is evident that they show up frequently and at the beginning of any textbook for second or foreign language learners. Nevertheless, what we find most important and, therefore, requires further investigation is, as argued by other research, the order in which they are presented. By not considering the relevance of these verbs and giving priority to lexical development we are simply confusing the students further, especially those students in whose mother tongue there is only one verb (to be) to express many of the meanings conveyed by *ser* or *estar*, or even those whose mother tongue does not use a copula (like siSwati or English).

## 12. Recommendations and conclusion

As shown by Ryan and Lafford (1992, p. 721), knowing the natural acquisition order of *ser* and *estar* offers important pedagogical insights. As learners seem to acquire these verbs in a certain order, allowing that order to be maintained in our didactic materials is important. However, which verb should be introduced first? Our intuition as teachers says the verb *ser*- ‘to be or not to be’, but after analysing several textbooks we concluded that the question is not that simple. In fact, different books would introduce first the verb *chamar-se*, for example: *chamo-me Maria* ‘my name is Maria’ and then *estar*, for example: - *como estás?* – *estou bem, obrigada!* If we concur, following QUAREP norms, that the first contents to be taught should be learning how to introduce ourselves, we should also be aware of how rich copular verbs are in Portuguese and the diverse meanings they convey. Regarding this point, we believe further studies should be carried out.

The authors quoted above also suggest that *ser* and *estar* should be introduced in the most natural (native-like) possible order to non-native speakers.

VanPatten (2010) suggested that the key to successful acquisition of both verbs was in giving contextualised examples. The more learners are exposed to the natural contexts where these verbs may occur, the better and faster they may grasp their differences and

uses. We suggest then the use of linguistic corpora on the Certificate in Portuguese pages on UNESWA's Moodle platform as a support for learners.

This paper started from the observation that the students in the Certificate in Portuguese programme at the University of Eswatini had difficulty in properly acquiring the usage of copular verbs. In particular, *ser* and *estar* seem problematic. A small research design allowed the researchers to verify if the local learners follow internationally recognised patterns of progress, and indeed, they do. Our literature review helped us to conclude that a different order of introduction of these verbs is necessary. We hope to design the module in such a way that follow-up research can conclude with a more correct usage of these verbs after a mere two years of study.

### 13. Bibliography

- Almeida, L. (2016). *A funcionalidade da linguística de corpus no ensino de língua estrangeira: oportunidades e desafios*. Accessed on 18 September 2018 at [www.pgletas.uerj.br/linguistica/textos/livro08/LTAA8\\_a43.pdf](http://www.pgletas.uerj.br/linguistica/textos/livro08/LTAA8_a43.pdf)
- Bacelar, do Nascimento (1997). A exploração de corpora linguísticos no ensino/aprendizagem do português. In *Seminário internacional do Português como Língua Estrangeira*, Macau, 21-24 de Maio.
- Briscoe, G. (1995). *The Acquisition of Ser and Estar by Non-Native Speakers of Spanish*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania.
- Carmen, S. & Simona, M. (2008). The acquisition of *ser*, *estar* (and *be*) by a Spanish? English bilingual child: the early stages. *Bilingualism: Language & Cognition*, 11 (3), pp. 341-360. AN: 34718755
- Dorian, D. (2011). *Second language variation of ser and estar: a comparative analysis of advanced second language learners*. PhD, University of Florida.
- Finnemann, M. (1990). Markedness and learner strategy: Form-and meaning-oriented learners in the foreign languages context. *The Modern Language Journal*, 74(2), pp. 176-187.
- Finatto, M. J. B., Rebechi, R. R., Sarmiento, S. & Bocorny, A. E. (2018). *Linguística de Corpus: perspectivas*. Porto Alegre: Instituto de Letras – UFRGS.
- Geeslin, K. (2001). Linguistic simplification: Past, present and future links to second language acquisition. *Selected Proceedings of the Second Language Research Forum*, pp. 271-291.
- Geeslin, K. (2001). Changing norms, moving targets and the SLA of copula choice. *Spanish Applied Linguistics*, 5, pp. 29-55.
- Geeslin, K. L. (2003). A Comparison of Copula Choice: Native Spanish Speakers and Advanced Learners. *Language Learning*, 53(4), pp. 703-764. Doi:10.1046/j.1467-9922.2003.0024.x.
- Geeslin, K. & Guijarro-Fuentes, P. (2006). Second language acquisition of variable structures in Spanish by Portuguese speakers. *Language Learning*, 56(1), pp. 1-50.
- Guijarro-Fuentes, P. & Geeslin, K. (2003). Age-related factors in copula choice in steady state L2 Spanish grammars. *Roel: Revista Electrónica De Lingüística Aplicada*, 2, pp. 283-310. Accessed on 18 September 2018 at <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extrev?codigo=6978>
- Guntermann, G. (1992). An analysis of interlanguage development over time: Part II, *ser* and *estar*, *Hispania*, 75(5). pp. 1294-1303.
- Luján, Marta (1981). *A semantic analysis of the Spanish copulative verbs*. Papers from the 9<sup>th</sup> Linguistic Symposium on Romance languages, ed. by William Cressey and Donna Jo Napoli, pp.123-46, Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Maienborn, C. (2005). A Discourse-Based Account of Spanish *ser/estar*. *Linguistics: An Interdisciplinary Journal of The Language Sciences*, 43(1), pp. 155-180. Doi:10.1515/ling.2005.43.1.155.

- Maciel, A. (2005). Novos Horizontes para o ensino do léxico. *PPG Letras-UFRGS: Revista Língua e Literatura*: v. 6 e 7, n 10/11, 2004/2005, pp. 123-130.
- Mason, K. (1990). Ser versus estar: A mnemonic device that puts estar in its P.L.A.C.E. *Hispania*, 73(2), pp. 506-507.
- Querido, A. M. (1976). *The semantics of copulative constructions in Portuguese*. In M. Lujan & F. Hensey (Eds), *Current Studies in Romance Linguistics* (pp. 343-336). Washington, D.C: Georgetown University Press.
- Roldán, M. (1974). Toward a semantic characterization of “ser” and “estar”. *Hispania*, 57(1), pp. 68-75.
- Rodriguez Prieto, J. P. (2009). Acquisitional patterns of the Spanish copular verbs ser and estar: data from L2 beginning learners in favour of the declarative/procedural model. *Revista Española de lingüística aplicada*, 22, pp. 307-325.
- Ryan, J. M. & Lafford, B. A. (1992). Acquisition of Lexical Meaning in a Study Abroad Environment: Ser and Estar and the Granada Experience. *Hispania: A Journal Devoted To The Teaching Of Spanish And Portuguese*, 75(3), pp. 714-722. Doi:10.2307/344152.
- Sinclair, J. (2005). Corpus and Text –Basic Principles *Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice*, ed. M. Wynne. Oxford: Oxbow Books: pp. 1-16. Accessed on 18 September 2018 at <http://ota.ahds.ac.uk/documents/creating/dlc/chapter1.htm>.
- Schmitt, C., & Miller, K. (2007). Making Discourse-Dependent Decisions: *The Case of Copulas Ser and Estar in Spanish*. *Lingua: International Review Of General Linguistics*, 117(11), pp. 1907-1929.
- VanPatten, B. (1985). The Acquisition of Ser and Estar by Adult Learners of Spanish: A Preliminary Investigation of Transitional Stages of Competence. *Hispania: A Journal Devoted To The Teaching Of Spanish and Portuguese*, 68(2), 399-406. Doi: 10.2307/342218.
- VanPatten, B. (2010). Some verbs are more perfect than others: why learners have difficulty with ser and estar and what it means for instruction. *Hispania*, 93(1), 29-38. Accessed on 18 September 2018 at <http://www.jstor.org/stable/25703391>.
- Varela, S. (1992). Verbal and adjectival participles in Spanish. *Theoretical analysis in Romance linguistics: selected papers from the Linguistic Symposium on Romance Languages XIX*. Ohio State University. April 21-23, 1989, ed. by Christine Laeuffer and Terrel A. Morgan, pp. 219-34. Amsterdam: John Benjamins.

## **Inclusion of diversity in teaching Portuguese as a foreign language in Eswatini**

Karen Ferreira-Meyers<sup>1</sup>, Joana Martins<sup>2</sup>, Maria Armanda Morais<sup>3</sup>  
[karenferreirameyers@gmail.com](mailto:karenferreirameyers@gmail.com), [joanasilvamartinspvz@gmail.com](mailto:joanasilvamartinspvz@gmail.com),  
[macmmorais@yahoo.com](mailto:macmmorais@yahoo.com)

<sup>1</sup>*University of Eswatini, Kwaluseni, Eswatini*

<sup>2</sup>*Camões, Instituto da Cooperação e da Língua and University of Eswatini, Kwaluseni, Eswatini*

<sup>3</sup>*Montessori Life Primary, Mbabane, Eswatini and University of Eswatini, Kwaluseni, Eswatini*

### **Abstract**

In this paper the authors seek to investigate how much diversity is included when it comes to the teaching of grammar and language to learners of Portuguese as a Foreign Language in Eswatini. The University of Eswatini, through its Institute of Distance Education, offers a two-year Certificate in Portuguese programme where learners learn at a distance with limited face-to-face teaching and learning opportunities. The authors have noticed a ‘tension’ between European Portuguese, Brazilian Portuguese and Mozambican Portuguese, both at the level of what is proposed in the printed modules (and online learning environment) and what is taught in the classroom. This tension has resulted in learners being ‘confused’ about what they should be using when producing both written and oral language. Melo-Pfeifer (2016) rightly points out that research has paid little attention to intra-linguistic discrimination or prejudice or to conflicts between varieties of the same language. The present article seeks to partially fill that gap. In view of possible recommendations regarding module development, language teaching policy and further programme development and teacher training, we analyse where the tension originated (reasons for the phenomenon), how it is perpetuated and how it can be remedied.

**Keywords:** Diversity, tension, pluri-/multilingualism, teaching methods, blended learning.

### **Resumo**

Neste artigo as autoras procuram investigar o grau de diversidade linguística incluída no ensino da gramática e da língua portuguesa no ensino-aprendizagem de Português língua estrangeira em Eswatini. A Universidade de Eswatini, através do seu Instituto de Ensino à Distância, oferece um certificado no programa de Português de dois anos, onde os alunos aprendem à distância com oportunidades de ensino-aprendizagem presencial limitado. As autoras notaram alguma ‘tensão’ entre o Português Europeu, o Português do Brasil e o Português de Moçambique, tanto ao nível do que é proposto nos módulos impressos (e no ambiente de aprendizagem online) quanto no que é ensinado em sala de aula. Esta tensão repercutiu-se nos alunos a ficarem ‘confusos’ sobre qual variedade devem usar na linguagem oral e escrita. Melo-Pfeifer (2016) nota que a investigação tem prestado pouca atenção à discriminação intra-linguística ou preconceito ou conflitos entre as variedades da mesma língua. O presente artigo tenta parcialmente preencher esta lacuna. Perspetivando possíveis recomendações relativamente ao desenvolvimento dos módulos, ensino de política de língua e desenvolvimento ulterior de programas e formação de professores analisámos a origem da tensão (razões para o fenómeno), como é perpetuado e como pode ser reparado.

**Palavras-chave:** Diversidade, tensão, pluri-/multilinguismo, métodos de ensino, blended learning.

## 1. Introduction

In this paper, the authors investigate the notion of standardised language with regard to the teaching and learning of Portuguese in the Kingdom of Eswatini (formerly known as Swaziland). While the norm in former Portuguese colonies has always been to teach the Portuguese of Portugal, a recent trend seems to be disrupting this status quo. With more and more economic but also cultural influences from Brazil, Southern African countries like Mozambique and Angola are including phrases, collocations but also syntactic structures from their South-South partner. Which linguistic variety is then appropriate when we teach Portuguese as a foreign language? While this question is important on a theoretical level and related issues of teacher training and professional development, it is from a practical point of view quite problematic when, in a Certificate in Portuguese programme such as the one taught at the Institute of Distance Education (University of Eswatini), the lecturers are Mozambican and the tutors Portuguese (from Portugal). This paper seeks to describe what occurs in the classroom before proposing a few recommendations regarding the teaching and learning of “the norm” and the importance of exposing learners to linguistic and cultural diversity.

## 2. Varieties of Portuguese or different languages

It is generally accepted that Portuguese has two standard forms of writing and numerous regional spoken variations (with often large phonological and lexical differences): Brazilian Portuguese and European Portuguese. The European Portuguese written variation is the one preferred by Portuguese African and Asian ex-colonies, including Cabo Verde, Mozambique, Angola, Timor-Leste, Macau and Goa.

Over the years, European and Brazilian Portuguese evolved in different ways, so much so that a form of agreement on issues relating to spelling, pronunciation and vocabulary usage was needed. The first question tackled by experts was that of a single official orthography. On 16 December 1990, after many years of extensive debate which started in the early 1980s, the Portuguese Language Orthographic Agreement, an international treaty whose purpose is to create a unified orthography for the Portuguese language, to be used by all the countries that have Portuguese as their official language, was signed in Lisbon, between the Lisbon Science Academy and the Brazilian Academy of Letters. Official representatives from all of the Portuguese-language countries except East Timor signed the Agreement. East Timor was under Indonesian occupation at the time, but also adhered to the Agreement in 2004.

One of the main objectives of the Orthographic Agreement was to establish a single official orthography for the Portuguese language and thus to improve its international status, putting an end to the existence of two official orthographic norms, in line with what exists in Spanish. However, it is clear today that the contents and the legal value of the Agreement have not achieved a consensus among linguists, philologists, scholars, journalists, writers, translators and other stakeholders. The orthographic reform was supposed to be implemented after ratification by all signatories, but until recently only Brazil, Cabo Verde and Portugal have done so. At the July 2004 PALOP Summit São Tomé and Príncipe ratified the agreement, and a modification was made to the text, allowing the reform to go forward in those countries which had already ratified it, and accepting the official orthographies in the other countries as legitimate, in the meantime. While official ratification by Portugal (July 2008) and Brazil (January 2009) should have

meant transformation on the ground, very little is visible in the field of the teaching and learning of Portuguese.

In order to ensure that the changes proposed by the Portuguese Language Orthographic Agreement would be efficiently implemented, the Vocabulário Ortográfico Comum (VOC) (Common Orthographic Vocabulary) was created in 2011. It was intended to combine the Vocabulários Ortográficos Nacionais (VON) (National Orthographic Vocabularies) of the member-countries. The Vocabulário Ortográfico Moçambicano da Língua Portuguesa (VOMOLP), i.e. the Mozambican Orthographic Vocabulary of the Portuguese Language, was thus created. According to Machungo (2017), “the objective of the VOMOLP is to create a Mozambican orthographic norm, integrating, therefore, all the words which constitute the linguistic universe of this variant of Portuguese” (our translation).

A transition period of 6 years was foreseen by Portugal when the Agreement was ratified in 2009. This means that until 13 May 2015 the rules were not yet compulsory. After this date, the new orthographic conventions were law and should be applied by all the signatory countries. However, because of the ongoing debates in various Lusophone countries, this has not yet been fully implemented. The current situation gives rise to confusion, which is also observed in the teaching environment in Eswatini (see below).

The question which then begs to be answered is: What should teachers teach? What is acceptable? What isn't? How should we deal with diversity and variety? Before answers to these questions can be suggested, a brief analysis of the Eswatini context is needed. It is from a practical point of view quite problematic when, in a Certificate in Portuguese programme such as the one taught at the Institute of Distance Education (University of Eswatini), the lecturers are Mozambican and the tutors Portuguese (from Portugal). This paper seeks to describe what occurs in the classroom before proposing a few recommendations regarding the teaching and learning of “the norm” and the importance of exposing learners to linguistic and cultural diversity.

### **3. Why European Portuguese in Swaziland/ Eswatini?**

Certain features of “African” Portuguese (spoken in Cabo Verde, Mozambique, Guinea-Bissau, Angola, and São Tomé and Príncipe) most resemble European Portuguese. European Portuguese is, at least on paper, the basis of the African varieties of the Portuguese language. This is because Brazil became independent from Portugal earlier than the African colonies, and the latter consider European Portuguese as the standard. These countries are known as the PALOPs (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa).

Two major Lusophone countries are found within the Southern African region, namely Angola and Mozambique. Mozambique is a direct neighbour of the Kingdom of Eswatini, and various relationships (social and commercial in nature) exist between people from both countries, between neighbouring communities.

The ‘first’ Portuguese population in Eswatini (then called Swaziland) came primarily from Portugal, and thus spoke (their descendants still speak) European Portuguese. Also, people who belonged to former Portuguese colonies occasionally sent their children to Portugal to further their education. For them, Portuguese is seen as their heritage language. In more recent years, especially after Mozambique’s Independence and subsequent civil war, heightened immigration from Mozambique into Eswatini has been witnessed.

In Eswatini, the Ministry of Education originally, and later the Instituto Camões, under the Portuguese Ministry of Foreign Affairs, is responsible for the presence of Portuguese teachers.

Eswatini's proximity to Mozambique, whose population speaks Mozambican Portuguese, largely based on European Portuguese, is yet another reason why Eswatini teaches and speaks European Portuguese. The lecturers in charge of the Certificate in Portuguese at Uneswa are Mozambican and the tutors are from Portugal.

### **3.1. What happens in the University classroom?**

The University of Eswatini (formerly University of Swaziland) has been offering a Certificate in Portuguese for more than ten years now. The students – most of whom want to learn Portuguese to communicate with people from Mozambique, for social and business-related reasons – often ask their lecturers and tutors which variety is the ‘correct one’ when they are confronted with different varieties (in their modules or when they do online research and, when teaching, staff propose the lexical, phonetic, syntactic, pragmatic, socio-linguistic variants of Portuguese).

Expecting students to accept concepts related to pluri- and multilingualism might be a bit far-fetched. For example, when confronted with different English varieties many people in Eswatini would say they learnt the correct one – British English. Accepting that there are varieties they nevertheless struggle with standardisation and social empowerment through language. In class, they insist on learning European Portuguese which they instinctively feel is different from the language Mozambicans speak. This has to do with attitudes towards language varieties. The concept of attitude bears particular relevance because it is linked to social issues and more specifically language education and policy matters. Language attitude can be described as a coherent and organised way of thinking, feeling and reacting towards a certain language or language community. Following early research by Lambert and Lambert (1964) and Gardner (1985), attitude consists of three interrelated components: a) the cognitive component (formed of beliefs and representations), b) the affective component (feelings and emotional reactions) and c) the conative component (the predisposition to react). In addition, there is the question of power: power relations arise from the fact that Portuguese is a pluricentric language (Baxter 2012, cited by Melo-Pfeifer) and Lusophone territories follow specific linguistic, political, and economic agendas. Melo-Pfeifer (2016) rightly points out that research has paid little attention to intra-linguistic discrimination or prejudice or to conflicts between varieties of the same language.

Trying to inculcate in our students the concepts of variety and variants as something natural in language processes has been difficult. This is observed, mainly, when, whenever we have the opportunity to teach them the variant of a word in, for example, Mozambican Portuguese, Brazilian Portuguese and European Portuguese, the students act “interested” but at the same time are anxious regarding the limited time to learn so much, as they would argue. And immediately after that, they would ask again for the correct variant and insist on remembering only the so-called ‘correct one’.

The modules used in the Certificate in Portuguese programme offered by the Institute of Distance Education of the University of Eswatini are written in European Portuguese but the focus is on Mozambican culture. In many different texts throughout the modules Mozambican vocabulary is used, as is expected, as well as Mozambican culture and traditions. As is generally accepted, when a lexical unit does not have an equivalent in European Portuguese, Mozambicans look for it in their first languages, mostly Bantu languages (see Timbane, 2002), for example, the verb *lobolar* which means ‘to pay lobola

or bride price'. Authentic learning materials such as dialogues between Mozambicans can also be found in the modules. These include variants such as *matabicho* (breakfast), *chapa* (van), etc.

The students seem to be able to grasp these variants without any difficulty. It is only when the lecturers or tutors introduce the Brazilian variety that their anxiety increases. One of the examples used in the course is that of *pequeno-almoço* (European Portuguese (PE)), *matabicho* (Mozambican Portuguese (PM)), *café da manhã* (Brazilian Portuguese (PB)) "breakfast".

### 3.2. Methodology

Knowing the importance of exposing learners to varieties and variants of any language we tried to understand students' views and attitudes when exposed to European Portuguese, Mozambican Portuguese and Brazilian Portuguese. As explained above, lecturers, tutors, modules, online environment and the proximity of Eswatini to Mozambique give the input to create a multilingual environment when teaching Portuguese in this context. This small case study included classes' observation, direct interviews from the tutor about students' feelings and motivation regarding the different varieties and the analysis of a few short stories the learners wrote during the I.D.E. Portuguese programme. After analysis, the researchers concluded that regarding written production the learners use the European variety mainly. However, when the students were requested to write a research paper, they would submit texts which include a mix of varieties with an accentuated use of Brazilian Portuguese. The reason for this is probably that there are more Brazilian Portuguese resources available online as Brazilian digital media are more developed and widespread. In addition, we can speculate about the learners' acquisition: although they have learnt the main written differences they have not completely mastered them.

Furthermore, when exposed to different Portuguese accents, for example, the Brazilian and Mozambican, the students are unable to differentiate between them. But they use the Mozambican variation mostly in their speech. They would switch the letter -d- for -t- and -b- for -p-. Other notable variations heard when students speak are the diphtongisation of the last syllable as in *fazer* \**fazeri* (to do) or the elimination of the final consonant as in *fazer* \**faze*. In addition, learners use prepositions as in *ir em* instead of *ir a*, for example: \**fui em Maputo* instead of *fui a Maputo*. These are all Mozambican valency variations.

Although these students wish to be taught the European variety they seem to be struggling with, for example, pronoun collocations and the gerúndio/ *estar* + infinitive (present continuous tense). It is much easier for them to use the Brazilian variety here. This phenomenon is most probably related to language transfer from their mother tongue - siSwati - and from Eswatini's other official language English, both languages where pronoun collocations come before the verb. For example: *Eu amo-te* (PE) 'I love you', *Eu te amo* (PB) 'I you love', *Ngiyawuthanda* (siSwati) 'I you love'; and the present continuous is a tense where only the -ing suffix is needed, similar to the Portuguese gerúndio (-ando,-endo,-indo). *I am going* to school (Eng), *estou indo* para a escola (PB), *estou a ir* para a escola (PE), *ngiya esikolweni* (siSwati).

The main phenomena that we observe is that the students, even though they are being formally taught the European Portuguese variety, mix vocabulary or syntactic structures from the different Portuguese varieties. This could either be because a particular structure is similar to their internalised grammar or it is a word they just like the sound of. It is interesting to note that, even after only two years of studying Portuguese, the fact that the



students are exposed to more than one variety seems to be creating a new Portuguese variety here. Instructors (lecturers and tutors) do not have control over what students read or listen to, although there is a concerted effort to expose them to different musical and literary genres from the different Lusophone countries. It is notable that within the two years of learning Portuguese, the impact this has is notable. Instructors' responsibilities, therefore, include making the students aware of the differences without really being able to control their uses.

The limited experiment reported above does not allow in-depth conclusions on the impact of teaching the diversity of the Portuguese language. The study needs to be expanded upon to examine learners who began studying Portuguese in primary school and how their communication skills and attitudes regarding the use and identification of the varieties evolve over time, and whether or not they are transformed even further when they reach university level. Other studies may wish to evaluate the progress of this case study with the two years' certificate at UNESWA to find out how these students have progressed in their independent study of Portuguese.

#### **4. Limitations of the study and recommendations**

While the focus in the printed teaching materials is clearly on European Portuguese when it comes to orthography and grammar, the position is not so evident when it comes to lexical items. Culturally a variety of situations and contexts are proposed to the learners, but, as the materials were written by Mozambican nationals and as Mozambique is an important neighbor to Eswatini, the focus is on Mozambican culture, traditions and folklore.

There can be tension between authors and editors/proofreaders (as has been witnessed in the past) when it comes to orthography and grammar rules. It would, therefore, be useful to do a study on other stakeholders (beyond the students, thus) to find out what their attitude is towards, among others, orthographic reform. Sebba (2009) noted that (emotional) reactions to the reform have been very polarised, which is understandable: "orthography... is a topic of great interest not least because it is a point where issues of language as a formal object and of language as a social and cultural phenomenon intersect. It touches on matters of social identity, national identity, cultural politics, representation and voice" (Sebba, 2009, p. 6).

Notwithstanding possible issues related to attitude, there is a general agreement that offering the widest range of variation to learners, through additional (online) resources is one of the ways to ensure respect for Portuguese varieties, especially when this 'offer' is accompanied by a pedagogical discourse on multi- and plurilingualism. Including more authentic material on the Moodle platform or via WhatsApp can reinforce this when it is accompanied by activities and exercises to raise awareness.

#### **5. Conclusion**

In this paper, the researchers have discussed the context of teaching and learning of Portuguese at the University of Eswatini in view of examining the position and attitudes of teachers and learners to variation. While variation seems to be appreciated by students, they are also worried that being exposed to variation will mean that there is less time to learn 'the correct' variant. In addition to supplementary, authentic resources, there has to be continued dialogue about the importance of respect for variation in view of deconstructing the existing 'idealisation' of linguistic norms. It is noted that, through

mobile communication devices, Internet connectivity and social media, students – wherever they are - are able to traverse transnational spaces (Lam and Warriner, 2012; Warriner, 2008). One of the teachers', lecturers' and tutors' tasks is to give the learners the skills to move easily across these unbounded spaces: one of the ways to ensure this is to collaboratively work on a communicative competence that involves, as Blommaert (2013) noted, the capacity to shift effortlessly from one set of communicative norms to another.

## 6. References

- Baxter, A. (2012). Portuguese as a pluricentric language. In Michael Clyne (ed.), *Pluricentric languages*, pp. 11-44, Berlin: De Gruyter Mouton.
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: Chronicles of Complexity*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Gardner, R. (1985). The attitude/motivation test battery: Technical report. University of Western Ontario. Accessed on 2 October 2018: <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/AMTBmanual.pdf>.
- Lam, E., & Warriner, D. (2012). Transnationalism and literacy: Investigating the mobility of people, languages, texts, and practices in contexts of migration. *Reading Research Quarterly*, 47(2), pp. 191–215.
- Lambert, W. and Lambert, W. (1964). *Social Psychology*. London: Prentice Hall.
- Lara, G. M. P. (2001). *Uma análise semiótica do discurso de estudantes universitários sobre a língua portuguesa*, *Revista do GELNE* 3(1), pp. 37-40.
- Machungo, I. (coord.) (2017). *VOMOLP - Vocabulário Ortográfico Moçambicano da Língua Portuguesa*. Maputo: Cátedra de Português Língua Segunda e Estrangeira.
- Melo-Pfeifer, S. (2016). Public understanding of language planning and linguistic rights: The debate on the current Portuguese orthographic reform, *Language in Society* 45: 3, pp. 423-443.
- Sebba, M. (2009). Sociolinguistic approaches to writing systems research. *Writing Systems Research* 1(1), 35–49.
- Swart, F., de Graaff, R., Onstenk, J. and D. Knèzic (2017). Teacher educators' conceptualization of ongoing language development in professional learning and teaching, *Professional Development in Education* (1).
- Timbane, Alexandre (2012). *A variação linguística e o ensino do Português em Moçambique*. Accessed on 31 October 2018 at [lp.bibliopolis.info>confluencia>pdf](http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf).
- Warriner, D. S. (2008). Transnational literacies: Immigration, language learning, and identity. *Linguistics and Education*, 18(3), 201–214.

## **Histórias e ideias: aprendizagens significativas com a Literatura para a Infância**

Isabel Aires de Matos<sup>1</sup>, Maria Figueiredo<sup>2</sup>, Helena Gomes<sup>3</sup>  
[iairesmatos@esev.ipv.pt](mailto:iairesmatos@esev.ipv.pt), [mfigueiredo@esev.ipv.pt](mailto:mfigueiredo@esev.ipv.pt), [hgomes@esev.ipv.pt](mailto:hgomes@esev.ipv.pt)

<sup>1,2</sup>*Escola Superior de Educação de Viseu e CI&DEI, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal*

<sup>3</sup>*Escola Superior de Educação de Viseu, Instituto Politécnico de Viseu, e CIDMA, Universidade de Aveiro, Portugal*

### **Resumo**

Numa unidade curricular da formação inicial de educadores de infância que corporiza parte da componente Área da Docência, encontramos-nos a desenvolver um projeto multidisciplinar que pretende contribuir para a utilização pedagogicamente relevante e intencional de Literatura para a Infância na área da Matemática. A partir da investigação disponível, sistematizamos argumentos sobre a utilização de Literatura para a Infância como ponto de partida para o trabalho com crianças nas diferentes áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar e construímos uma estrutura de análise do potencial de livros para a promoção de aprendizagens em áreas de conteúdo específicas. Os alunos analisaram livros, selecionados com critérios respeitantes à sua qualidade estética - literária e pictórica, com base nessa estrutura de análise e selecionaram um livro para construir uma proposta de exploração didática focada nos conceitos matemáticos relevantes identificados. As propostas foram posteriormente implementadas em contexto de estágio em jardim de infância, com crianças dos 3 aos 6 anos. Neste artigo, apresentamos a estrutura de análise construída para apoiar a seleção de livros e a construção de propostas de exploração, focada nas ideias matemáticas presentes nos livros. Para a sua discussão, utilizaremos exemplos extraídos da análise de conteúdo qualitativa dos trabalhos realizados em contexto de sala de aula no ensino superior e em jardins de infância pela turma de 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. Discutimos, ainda, o conhecimento de conteúdo necessário para responder à forma como as crianças se apropriam e interpretam as ideias matematicamente presentes em livros que não foram especialmente escritos tendo em vista a aprendizagem nessa área.

**Palavras-Chave:** literatura para a infância, formação de professores, educação de infância, matemática.

### **Abstract**

In a course of the program for initial early childhood teachers' education that embodies part of the component of the Teaching Area, we are developing a multidisciplinary project that contributes to the pedagogically relevant and intentional use of Children's Literature in Mathematics. Based on available research, we systematized arguments about the use of Children's Literature as a starting point for working with children in the different content areas of Early Childhood Education (3 to 6 years old) and we constructed a framework for

analyzing the potential of books for the promotion of learning in the content areas. The students analyzed books, selected with criteria related to their aesthetic quality - literary and pictorial, based on the framework and selected a book to conceive a didactic proposal focused on the relevant mathematical concepts identified. The proposals were later implemented in the context of their internship, with children from 3 to 6 years old. In this paper, we present the structure of analysis constructed to support the selection of books and the construction of proposals, focused on the mathematical ideas present in the books. For their discussion, we will use examples extracted from the qualitative analysis of the work carried out in the context of the classrooms, both in higher education and in early childhood centers by the 2nd year of the Master's Degree in Early Childhood and Primary Education. We also discuss the content knowledge necessary to respond to the way children appropriate and interpret ideas mathematically present in books that have not been specially written for learning in this area.

**Keywords:** children's literature, teacher education, early childhood education, mathematics.

## 1. Enquadramento

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico é um dos graus que completa a formação inicial de professores dos primeiros anos, uma vez que pretende habilitar profissionalmente para a docência de todas as áreas da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Na Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV), e à semelhança do que ocorre em outras instituições de ensino superior em Portugal, esse mestrado segue-se ao primeiro ciclo de estudos em Educação Básica com a Licenciatura em Educação Básica, que está construída para permitir enfoque na formação na Área da Docência (conhecimento de conteúdo). De modo complementar, o mestrado procura a formação em Didática e a Iniciação à Prática Profissional mas, também, o reforço da formação na Área da Docência com quatro unidades curriculares: Património Natural e Cultural (1.º ano, 1.º semestre), Linguagens e Representações em Português e Matemática (1.º ano, 1.º semestre), Expressões e Criatividade (1.º ano, 2.º semestre) e Seminário de Áreas de Conteúdo da Educação Pré-Escolar (2.º ano, 1.º semestre). Como a designação prevê, esta unidade curricular está focada na Educação Pré-Escolar e está organizada de modo a articular contributos de todas as áreas em torno de artefactos comuns nos contextos de prática. Entendemos, assim, que livros de literatura para a infância são objetos comuns nos contextos de jardim de infância, que fazem parte e informam sobre a cultura aí vivida. O trabalho apresentado neste artigo foi desenvolvido nessa unidade curricular no ano letivo 2017/2018.

## 2. Literatura para a infância e aprendizagens significativas

São conhecidos e comprovados os benefícios do contacto das crianças com textos da Literatura para a infância, nomeadamente, no desenvolvimento da linguagem oral, no despertar do sentido estético da língua, bem como no estímulo aos comportamentos emergentes de leitura e de escrita (Azevedo, 2003; Mata, 2008; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

O contacto precoce com livros de Literatura para a infância e com ambientes ricos em interações verbais que proporcionam às crianças promovem o desenvolvimento da linguagem. Quando esse contacto é feito através da exposição a obras de elevada

qualidade literária, as crianças desenvolvem o gosto pelas componentes estéticas da língua (Veloso, 2005).

Além disso, os livros de Literatura para a infância permitem que as crianças sejam expostas a um léxico rico e diversificado, bem como a estruturas sintáticas complexas, usualmente ausentes dos usos quotidianos da língua (Duarte, 2000).

Assim, ler livros de Literatura para a infância com as crianças da Educação Pré-Escolar deve fazer parte da rotina diária de educadores de infância, tanto mais que eles proporcionam aprendizagens significativas em inúmeros domínios e áreas do conhecimento.

Os contributos para aprendizagens referenciáveis ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita são acompanhados por estudos noutras áreas e domínios curriculares, com destaque para a Matemática, em que os livros para crianças têm sido valorizados como suporte para aprendizagens significativas (Flevarés & Schiff, 2014; Serra, 2017; Shatzer, 2008; Van den Heuvel-Panhuizen & Elia, 2012).

A partir da revisão desses autores, sistematizamos quatro formas como os livros apoiam aprendizagens de conteúdo de áreas curriculares:

1. apresentando um contexto em que ideias (matemáticas, científicas, artísticas, etc.) surgem com sentido;
2. apoiando a relação entre as ideias e a experiência das crianças (passada e futura), entre várias ideias da mesma área e/ou entre ideias de várias áreas;
3. sugerindo concretizações, situadas, de ideias, algumas visuais (ilustrações), e modelos de ação e atitudes, em vez de definições desses mesmos conceitos;
4. promovendo envolvimento que pode ser aproveitado para aprendizagem de ideias de diferentes áreas.

### **3. Análise de livros: proposta operacionalizada**

A escolha das obras para análise, pelos estudantes, devia ter em conta dois critérios prévios: por um lado, deviam ser obras que não tivessem sido escritas especialmente tendo em vista a aprendizagem em áreas curriculares específicas e, por outro, os estudantes deviam dar atenção à qualidade estética e literária das obras para estudo.

A estrutura de análise construída para apoiar a seleção de livros e a construção de propostas de exploração foi dada aos estudantes e estava dividida em três fases: conteúdo/s presentes no livro; aprendizagens a promover; atividades a desenvolver com as crianças.

A grelha de análise apresenta as seguintes questões, organizadas em três blocos:

#### **A. CONTEÚDO/S PRESENTE/S NO LIVRO**

1. onde é possível identificar conteúdo da área/domínio explícito/implícito e como surge?
2. existe conteúdo visível, mas não relacionado com a história em si mesma? Como surge?

Possibilidades de localização de conteúdo:

- imagens com ideias (matemáticas, científicas, artísticas, etc.) (ex. gráfico, feliz)

- espaços (físicos ou psicológicos) (ex. vivem numa esfera ou cidade cinzenta)
- modelos de ação das personagens (ex. ajudar amigo)
- conteúdo da própria história (ex. viagem no tempo)
- forma (ex. narrativa iterativa)
- linguagem/vocabulário específico da área
- situações problemáticas (e formas de solução) (ex. medir para conseguir fugir)

3. o conteúdo vai envolver as crianças de forma significativa? Como?

4. como é que a história/ilustração relaciona as ideias/conteúdo com as vidas, interesses e experiências das crianças?

5. como é que o livro pode apoiar a compreensão a diferentes níveis, oferecer múltiplas camadas de significado, antecipar o futuro desenvolvimento de conceitos?

6. como é que o conteúdo pode ser integrado com outras áreas de aprendizagem?

#### B. APRENDIZAGENS A PROMOVER

1. que processos de diferentes áreas é que o livro apoia?

2. que conceitos por área/domínio das OCEPE podem ser encontrados no livro?

3. que aspeto/s do/s conceito/s é/são abordado/s?

#### C. ATIVIDADES A DESENVOLVER COM AS CRIANÇAS

1. que atividades podem surgir a partir do livro?

2. que formas de comunicação podem as crianças utilizar para se envolver matematicamente, por exemplo, com as atividades?

3. como é que as crianças podem revelar compreensão (recetiva) ao nível das diferentes áreas?

4. que linguagem da área/domínio será desenvolvida como resultado do envolvimento com a história?

5. que questões-chave podem ser utilizadas para provocar a participação e discussão das crianças?

6. que tipos de discussão podem surgir e como é que as crianças podem ser apoiadas na sua compreensão e comunicação da área/domínio?

7. como é que o envolvimento das crianças com a área/domínio pode ser maximizado?

Depois de analisarem diversos livros, as estudantes escolheram aquele que seria apresentado no contexto da prática. Prepararam a apresentação da história às crianças do seu local de estágio, prevendo o registo das reações das crianças, especialmente no que respeita aos conceitos identificados na seleção dos livros. Todos os grupos consideraram, na sua análise, a área de Formação Pessoal e Social, os domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática, bem como uma quarta área, domínio ou subdomínio.

Cada grupo implementou a planificação e realizou um registo áudio do momento, além de algumas notas de campo em que destacaram as suas interpretações do sucedido e ideias mais importantes a confrontar com o registo áudio que foi posteriormente transcrito.

A análise das reações e da participação das crianças foi feita por cada grupo de estágio, com o apoio das docentes, e conduziu a uma segunda planificação. Assim, os estudantes prepararam uma intervenção a partir da análise das interpretações das crianças ao livro escolhido e de forma a aprofundar aprendizagens relativas aos conceitos a que as crianças tinham reagido. No final da unidade curricular, o processo foi apresentado e discutido com a turma e os professores das diferentes áreas.

As análises revelaram que cada livro tinha muito potencial. De seguida, apresenta-se um excerto da análise realizada por um dos grupos a um livro – *O nabo gigante*.

#### 4. Um livro, um exemplo: *O nabo gigante*

Esta obra (Figura 1) é um conto tradicional russo, recolhido por Aleksei Tolstoi, no século XIX, contendo, nesta edição, ilustrações de Niamh Sharkey.

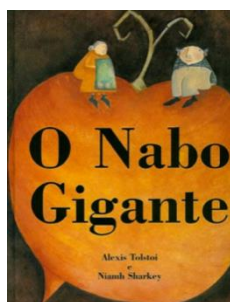


Figura 1: Capa do livro

A cooperação é uma das ideias fortes desta obra que relata o sucedido quando, numa quinta, foi plantado um nabo que se tornaria gigante, desafiando a vontade de o retirar do solo. Os donos da quinta, um senhor e uma senhora já com bastante idade, tiveram de solicitar a ajuda de diversos animais da fazenda. Perante algumas tentativas falhadas, cada animal chamava outros animais para se conseguir o que era pretendido: trazer o nabo gigante para casa e preparar uma deliciosa sopa de nabo para todos os animais que ajudaram nessa missão.

No quadro seguinte (Quadro 1), é possível verificar como um mesmo livro apresenta vários conceitos, ligados a distintas áreas de conteúdo.

Quadro 1: Exemplo de análise do livro *O nabo gigante*

| Onde?                                                                                                                                                               | Conteúdos?                   | OCEPE                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|-------------------------------------------------------|
| Conteúdo da história (explícito) – Várias referências ao trabalho partilhado pelos dois velhinhos. Ex. “o velhinho foi à procura da velhinha”, “Os dois puxaram...” | Cooperação/entreaajuda       | Formação Pessoal e Social (independência e autonomia) |
| Imagens (pp. 15-28) – Nestas imagens, os velhinhos estão a tentar arrancar o nabo e os animais estão abraçados a eles a ajudar                                      |                              |                                                       |
| Modelo de ação personagem (explícito) – O velhinho foi buscar velhinha para o ajudar e esta foi buscar vaca, gatos foram buscar galinhas...                         |                              |                                                       |
| Imagens (implícito) (pp. 15-28) – São apresentados os animais e suas características: a grande vaca e o pequeno rato, por ex.                                       | Caraterísticas individuais e | Formação Pessoal e                                    |

|                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                     |                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| Situações problemáticas (pp. 13-33) – Perante o problema de não conseguir tirar o nabo, os velhinhos e animais foram tentando encontrar soluções                                                                                                         | respeito pela diferença                             | Social (identidade e autoestima)                      |
| Imagens (explícito) (pp. 3-4) – Animais são representados pelo respetivo número. Ex. no caso dos canários, o número seis está por extenso e existe a imagem de seis canários a voar                                                                      | Números e representações                            | Expressão e Comunicação – Matemática (sentido número) |
| Linguagem/vocabulário específico (explícito) – A referência ao número de animais aparece em diferentes situações ao longo do livro. Ex.: “(...) tinham seis canários, cinco gansos (...)”; “(...) os dois porcos barrigudos, os três gatos pretos (...)” |                                                     |                                                       |
| Conteúdo da história (explícito) – Ex. “numa bela manhã de março... está na altura de semearmos os legumes”; “a chuva ia ajudar as sementes a crescer...” “a primavera passou e o sol de verão fez os legumes ficarem maduros”                           | Ciclo de vida das plantas / necessidade das plantas | Conhecimento do Mundo (seres vivos)                   |
| Imagens (explicito) (pp. 6-7) – São ilustradas as personagens a semear e a chuva a cair                                                                                                                                                                  |                                                     |                                                       |
| Conteúdo da história (explícito) – Ex “semearam ervilhas, cenouras, batatas e feijões. por último semearam os nabos”                                                                                                                                     | Plantas                                             |                                                       |
| Imagens (explícita) (p. 5) – São ilustrados os legumes e leguminosas semeados                                                                                                                                                                            |                                                     |                                                       |
| Conteúdo da história (explícito) – Ex. “tinham seis canários...”                                                                                                                                                                                         | Animais                                             |                                                       |
| Imagens (explícitas) (pp. 3-4) – Imagens a ilustrar todos os animais                                                                                                                                                                                     |                                                     |                                                       |
| Conteúdo da história (explícito) – Ex. “numa bela manhã de março... está na altura de semearmos os legumes”; “a chuva ia ajudar as sementes a crescer” “o sol de verão fez os legumes ficarem maduros”                                                   | Estações do ano/meses                               | Conhecimento do Mundo (tempo)                         |
| Linguagem/vocabulário específico (explícito) – Referências às estações do ano: Primavera, Verão, Outono e aos meses: Março, Setembro, Outubro                                                                                                            |                                                     |                                                       |

#### 4.1. O livro, ideias matemáticas

Esta história permite abordagens a ideias numéricas fundamentais nos primeiros anos, de formas mais ou menos intencionais, partindo de situações do brincar das crianças ou de propostas/questões lançadas pelo adulto. A sequência dos acontecimentos da história permite definir um padrão de crescimento: para além dos donos da fazenda, foram chamando sucessivamente

*... a grande vaca castanha, os dois porcos barrigudos, os três gatos pretos, as quatro galinhas sarapintadas, os cinco gansos brancos e os seis canários amarelos...* (p. 15)

A sequência crescente do número de animais envolvidos permite ver cada número como o cardinal de animais de determinado tipo, a cada momento. Os números surgem nesta história como cardinal de elementos em conjuntos, neste caso animais.

Outras ideias que podem ser interessantes para explorar com as crianças a partir da história estão relacionadas com as operações de números naturais. Por exemplo, ao contarem o número de animais que conseguiram ajudar a tirar o nabo gigante da terra, algumas crianças podem concluir que o total de animais das duas classes que chegaram em momentos simétricos no tempo (por exemplo, primeiro e último, ou segundo e



penúltimo) é sempre igual a 7. Matematicamente, analisam-se, de modo mais ou menos formal, as decomposições do número 7.

As ilustrações do livro (Figura 2) sugerem, também, uma contagem que não seja uma contagem um a um – ideia de *subitizing*, uma vez que os grupos de animais da mesma espécie surgem todos juntos, como se pode ver na figura seguinte.



Figura 2: Uma das tentativas para tirar o nabo gigante

Algumas questões que podem surgir com as crianças, particularmente as mais velhas, e que levam ao trabalho de ideias da Matemática:

- *Por que razão os donos da fazenda tiveram de chamar animais para ajudar?*
- *Quando vinha um novo grupo de animais ajudar, quantos animais tinha a mais relativamente ao que foi chamado anteriormente? Porquê?*
- *Quantos animais foram chamados?*

## 5. Análise das propostas das estudantes

No ano letivo de 2017/2018, sete grupos de estágio em educação pré-escolar realizaram a tarefa proposta e descrita no ponto 3. Dos vários livros analisados, cinco recolheram as preferências (Quadro 2). Para cada livro, foram identificados vários conceitos e posteriormente destacados alguns deles, mais presentes e considerados mais próximos da experiência das crianças.

Quadro 2: Conceitos destacados pelas estudantes por livro selecionado

| Livros                                                         | Conceitos/ideias                                                      |
|----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| <i>O Grufalão</i><br>Julia Donaldson e Axel Scheffler          | Emoções: medo e coragem<br>Identidade e características físicas       |
| <i>O nabo gigante</i><br>Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey        | Cooperação/entreeajuda<br>Ciclo de vida e necessidades de seres vivos |
| <i>A rainha das cores (2)</i><br>Jutta Bauer                   | Emoções<br>Cores                                                      |
| <i>O crocodilo que não gostava de água (2)</i><br>Gemma Merino | Pertença a um grupo e identidade<br>Flutuação                         |
| <i>O Cuquedo</i><br>Clara Cunha e Paulo Galindro               | Sequência e padrões<br>Emoções: medo                                  |

Todos os grupos foram capazes de utilizar a grelha de análise proposta e identificar conceitos de várias áreas de conteúdo em cada livro. Dois livros, *A rainha das cores* e *O crocodilo que não gostava de água*, recolheram a preferência de dois grupos.

Esta escolha de um mesmo livro para ser explorado com dois grupos distintos permitiu revelar, de forma significativa para o grupo de estudantes, como uma mesma história é recebida pelas crianças de forma distinta em função das suas experiências e interesses. No caso de *O crocodilo que não gostava de água*, verificou-se essa distinção de forma muito clara (Quadro 3).

Quadro 3: Processos relativos à história *O crocodilo que não gostava de água*

| Grupo 1                                                                                                                                                      | Grupo 2                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| - Crianças associaram a história às suas experiências na natação                                                                                             | - Crianças associaram a história às suas experiências com irmãos                                                                                                                                                                                                                                    |
| - Discussão da história focada na ideia de ser diferente<br>“Ele pensava que era um crocodilo mas não era”<br>“Os crocodilos não deitam fogo, só os dragões” | - Discussão da história focada no que aconteceu quando o crocodilo se lança para a água com uma boia<br>“Saltei uma vez e fui um bocadinho ao fundo e depois vim para cima, porque a água faz as pessoas flutuarem para cima”<br>“A água faz as pessoas subirem às vezes. Faz as pessoas flutuarem” |
| - Proposta 2 focada em questões de identidade                                                                                                                | - Proposta 2 focada em questões de flutuação                                                                                                                                                                                                                                                        |

O potencial diversificado de cada livro foi, assim, revelado quer na análise realizada pelas estudantes quer na experiência com as crianças. Os relatórios não permitem, no entanto, analisar a importância das diferentes modalidades – imagem, personagem, história – em termos de apresentação das ideias matemáticas.

Em termos da grelha de análise, esta primeira experiência permitiu identificar os pontos mais acessíveis e os que implicam maior aprofundamento da análise. Assim, as estudantes investiram no ponto A. CONTEÚDO/S PRESENTE/S NO LIVRO, de forma privilegiada. No entanto, as questões que exigiam maior domínio do conteúdo presente foram pouco ou nada utilizadas na análise do livro:

- o conteúdo vai envolver as crianças de forma significativa? Como?
- como é que a história/ilustração relaciona as ideias/conteúdo com as vidas, interesses e experiências das crianças?
- como é que o livro pode apoiar a compreensão a diferentes níveis, oferecer múltiplas camadas de significado, antecipar o futuro desenvolvimento de conceitos?
- como é que o conteúdo pode ser integrado com outras áreas de aprendizagem?

Por sua vez, o ponto B. APRENDIZAGENS A PROMOVER foi respondido em termos de identificação das aprendizagens e sua referência às OCEPE (Ministério da Educação, 2016), mas não em termos de aspetos do conceito em causa.

Finalmente, o ponto C. ATIVIDADES A DESENVOLVER COM AS CRIANÇAS foi superficialmente respondido, focando-se atividades a partir do livro, mas não preparando as respostas às seguintes questões:

- que formas de comunicação podem as crianças utilizar para se envolver matematicamente, por exemplo, com as atividades?
- como é que as crianças podem revelar compreensão (recetiva) das diferentes áreas?
- que linguagem da área/domínio será desenvolvida como resultado do envolvimento com a história?
- que questões-chave podem ser utilizadas para provocar a participação e discussão das crianças?
- que tipos de discussão podem surgir e como é que as crianças podem ser apoiadas na sua compreensão e comunicação da área/domínio?
- como é que o envolvimento das crianças com a área/domínio pode ser maximizado?

## 6. Conclusões

Do confronto entre a análise realizada previamente pelas professoras-investigadoras com a das estudantes, verifica-se uma forte relação entre domínio de conhecimento de conteúdo e identificação dos conceitos nos livros de Literatura para a infância. Esse seria um bom argumento para fortalecer o conhecimento de conteúdo de futuro/as educadore/as de infância: identificar potencial de aprendizagem em artefactos comuns em salas de jardins de infância e na experiência quotidiana das crianças, como os livros. Mas sugerimos que é, igualmente, um argumento para se relacionar Literatura para a infância e conhecimento de conteúdo, por se tratar de um dispositivo formativo simples de revelar a futuros profissionais de educação, como o conhecimento de conteúdo permite um aproveitamento distinto de recursos existentes no sentido de aprofundamento de aprendizagens e de expansão da intencionalidade pedagógica do “contar histórias”.

Tratando-se de uma experiência de utilização de Literatura para a infância no âmbito da formação na Área da Docência, destacamos ainda a imprevisibilidade da resposta das crianças a um mesmo livro, como a situação relatada no quadro 3 revelou. Para além da relevância de “escutar” as crianças antes de planificar a partir do livro, esta diferença de foco reforça a necessidade de um conhecimento de conteúdo flexível por parte dos educadores de infância.

Terminamos com uma conclusão importante para quem valoriza a Literatura para a infância: nesta experiência, trabalhamos intencionalmente com livros não expressamente dirigidos para determinadas áreas e/ou conceitos, antes seleccionados pela sua qualidade estética e literária. Alguns exemplares de livros existentes em jardins de infância, porque seleccionados para serem apoio de aprendizagens em áreas específicas, não são bons exemplos de Literatura para a infância, fazendo concessões na linguagem utilizada – léxico e construção sintática muito simples – na estrutura narrativa – muito linear e previsível – e até nas ilustrações – pouco simbólicas ou evocativas. O fascínio pelo livro e o gosto pela leitura são propósitos da Educação de Infância e direitos das crianças, devendo ser respeitados nas práticas educativas. É com base nesse respeito e no reconhecimento do envolvimento provocado pela Literatura para a Infância de qualidade que propomos que, com um forte investimento no conhecimento de conteúdo, a Pedagogia para a Infância pode encontrar formas fascinantes e significativas de promover aprendizagens, articulando livros, histórias e ideias.

## 7. Referências

- Azevedo, F. (2003). Estudos literários para a infância e fomento da competência literária. In G. Carvalho (Org.), *Saberes e práticas na formação de professores e educadores* (pp. 125-132). Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa – instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Flevaras, L. M., & Schiff, J. R. (2014). Learning mathematics in two dimensions: a review and look ahead at teaching and learning early childhood mathematics with children's literature. *Frontiers in Psychology*, 5.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Serra, P. (2017). A matemática que salta das histórias – os padrões de repetição. *Cadernos de Educação de Infância*, 110, 11-17.
- Shatzer, J. (2008). Picture Book Power: Connecting Children's Literature and Mathematics. *The Reading Teacher*, 61(8), 649–653.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M., & Elia, I. (2012). Developing a framework for the evaluation of picture books that support kindergarten's learning of mathematics. *Research in Mathematics Education*, 14(1), 17-47.
- Veloso, R. M. (2005). Não-receita para escolher um bom livro. In AA.VV. *No Branco do Sul as Cores dos Livros*. Lisboa: Caminho.

## Perceção da empatia etnocultural: implicações para a formação no ensino superior

Rosa Novo<sup>1</sup>, Ana Prada<sup>1</sup>, Sofia Bergano<sup>1</sup>  
[rnovo@ipb.pt](mailto:rnovo@ipb.pt), [raquelprada@ipb.pt](mailto:raquelprada@ipb.pt), [sbergano@ipb.pt](mailto:sbergano@ipb.pt)

<sup>1</sup> Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

### Resumo

A democratização do ensino superior trouxe para as Instituições uma diversidade de estudantes do ponto de vista socioeconómico e étnico-cultural. Neste quadro, a empatia etnocultural assume especial relevância no desenvolvimento social dos jovens e no estabelecimento de relações intergrupais mais genuínas e abertas à alteridade. Com este estudo pretende-se avaliar a capacidade empática dos estudantes de uma instituição do ensino superior politécnico português e provenientes de países de língua portuguesa. Nesta investigação exploratória, de cariz quantitativo, utilizou-se como instrumento de recolha de informação um questionário composto por questões sociodemográficas e a Escala de Empatia Etnocultural (Sampaio, Lima, Menezes & Monte, 2012). Através dos resultados obtidos, numa amostra de conveniência, procura-se *insights* úteis a perseguir nos contextos formativos do ensino superior.

**Palavras-Chave:** empatia etnocultural, educação intercultural, ensino superior.

### Abstract

The democratization of higher education has brought to the Institutions a diversity in students' background (especially, socio-economic status, ethnicity and cultural). In this context, ethnocultural empathy plays a key role in young people's social development and in the establishment of more genuine and open to otherness intergroup relations. This study aims to evaluate the empathic capacity of students from a portuguese polytechnic higher education institution and from Portuguese-speaking countries. In this quantitative research, a questionnaire composed of sociodemographic questions and the Ethnocultural Empathy Scale (Sampaio, Lima, Menezes & Monte, 2012) was used as an instrument for collecting information. Through the results obtained, in a convenience sample, useful insights are sought to be pursued in the formative contexts of higher education.

**Keywords:** ethnocultural empathy, intercultural education, higher education.

### 1. Introdução

O número de estudantes que procuram um país estrangeiro, durante a formação académica, no ensino superior, tem aumentado consistentemente no decorrer dos últimos anos (OCDE, 2018; Varghese, 2008). O intercâmbio, promovido através da obtenção de graus académicos no exterior ou da mobilidade Erasmus+, é percebido como uma estratégia relevante para fortalecer as competências dos estudantes, pois oferecem aprendizagens pertinentes para uma mudança de atitudes em relação às diferenças culturais (Ballestas & Roller, 2013).

Neste contexto, os formandos frequentemente experienciam o mundo de maneiras diferentes, o que pode ter um profundo impacto sobre as relações interpessoais em ambientes multiculturais. Melhorar o combate a formas de discriminação e a

compreensão das diferenças culturais é fundamental para a formação geral dos estudantes do ensino superior sendo, portanto, necessário considerar o valor da empatia etnocultural como um repto a perseguir nos contextos formativos (Sampaio, Lima, Menezes & Monte, 2012; Wang *et al.*, 2003).

Atender a esta necessidade requer métodos para medir e avaliar a compreensão das competências para com as pessoas de etnias diferentes da própria população em geral (Sampaio, Lima, Menezes & Monte, 2012), no sentido de uma melhor compreensão e reflexão crítica sobre as medidas a implementar neste nível de ensino. Na verdade, apesar da maior parte dos países serem atualmente multiétnicos, ainda se constata a tendência em segregar ou humilhar, de forma explícita ou implicitamente, as etnias exteriores no seio da etnia dominante (Vala, Brito & Lopes, 2015; Cabeçinhas, 2007).

No quadro desta problemática, apresenta-se um estudo exploratório realizado numa instituição do ensino superior politécnico português que teve como objetivo avaliar a capacidade empática etnocultural de alunos nacionais e de alunos provenientes de outros países lusófonos. Para enquadrar este estudo, o texto organiza-se em quatro eixos: i) o conceito de empatia etnocultural, estudos efetuados e visão crítica; ii) procedimentos metodológicos, seguidos de apresentação dos dados; iii) discussão dos resultados; iv) e considerações finais, onde se inclui uma referência às limitações do estudo e algumas propostas para investigações futuras.

## 2. Empatia etnocultural

O conceito de empatia tem recebido grande atenção por parte da comunidade científica. Independentemente das controvérsias e discussões em torno da empatia (Fernández-Pinto, López-Pérez & Márquez, 2008; Sampaio, Camino & Roazzi, 2009), existe consenso entre os diferentes teóricos a respeito da sua importância para o desenvolvimento de habilidades cognitivo-afetivas e comportamentais dos sujeitos, e para as relações humanas (Eisenberg & Fabes, 1990; Hoffman, 1987; Strayer & Eisenberg, 1987). Não obstante a pluralidade e diversidade conceituais, é de assinalar que outros pesquisadores, ao reconhecerem o valor das componentes étnico e cultural, estabeleceram um novo conceito denominado de empatia etnocultural (Rasoal, Jungert, Hau & Anderson, 2011; Rasoal, Eklund & Hansen, 2011; Sampaio, Lima, Menezes & Monte, 2012; Wang *et al.*, 2003). Sampaio, Lima, Menezes e Monte (2012) definem empatia etnocultural como “uma resposta de carácter cognitivo-afetivo que é produzida quando o indivíduo interage com pessoas de grupos étnico-raciais diferentes” (p.102).

Atendendo a que o termo compreende a empatia dirigida a pessoas de grupos culturais, raciais e étnicos diferentes do seu próprio grupo, para Wang e colaboradores (2003), há vários aspetos que distinguem a empatia etnocultural da empatia geral. O primeiro aspeto refere-se à necessidade de considerar a cultura do outro em função do contexto. O outro não deve ser entendido como independente do contexto cultural, pois a sua experiência individual é sempre interpretada no e através do seu contexto. Um segundo aspeto implica a necessidade de controlar os preconceitos e os estereótipos relativos a indivíduos e grupos com origens culturais e étnicas diferentes do seu, pois limitam a capacidade para interpretar o que se está a passar e o esforço para compreender uma realidade diferente. Um terceiro aspeto tem a ver com o facto de, além do conhecimento teórico, ser também dependente do relacionamento e da experiência prática com a outra cultura. Ou seja, é necessário considerar a capacidade de compreender os limites de nosso conhecimento e de adaptar esse conhecimento a um contexto diferente daquele em que foi adquirido (Rasoal Jungert, Tau & Andersson, 2011).

Wang e colaboradores (2003), na operacionalização do construto de empatia etnocultural, consideram quatro componentes, a saber: o sentimento e a expressão empática; a tomada de perspectiva empática; a tolerância às diferenças; e a consciência empática. O sentimento e expressão empática refere-se à preocupação com a expressão de crenças, valores ou atitudes discriminatórias e preconceituosas relativamente a membros de outros grupos étnicos. A tomada de perspectiva empática é entendida como a capacidade para compreender a visão do mundo, as experiências e os sentimentos de outra pessoa proveniente de um contexto étnico-racial distinto. A tolerância às diferenças envolve a compreensão, aceitação e valorização das tradições culturais e dos costumes de outros grupos étnico-raciais. A consciência empática inclui o conhecer e estar consciente das experiências e das emoções do outro, sobretudo, em contextos de discriminação e/ou tratamento desigual.

Apesar de Wang e colaboradores (2003) consagrarem este conceito como uma habilidade multidimensional e dinâmica, que pode ser aprendida e desenvolvida ao longo do tempo, ainda assim não é isento de críticas. Mais concretamente, Rasoal, Eklund e Hansen (2011) referem que, embora não seja razoável desenvolver um conceito de empatia para cada tipo de relacionamento, é frutífero identificar a especificidade da empatia entre pessoas de diferentes culturas. Criticam ainda a visão da empatia como existente apenas dentro da pessoa empática, expandindo a sua conceitualização para a inclusão de processos psicológicos tanto do empatizador quanto da outra pessoa.

Em síntese, e apesar do debate teórico que ainda subsiste neste domínio, pode-se afirmar que a empatia básica e a empatia etnocultural são interdependentes (Rasoal Jungert, Tau & Andersson, 2011). No entanto, são necessárias mais pesquisas nesta área, para se aferir quão estável é a relação entre os dois construtos.

### **3. Metodologia**

#### **3.1. Amostra**

A amostra do presente estudo é de conveniência. Consideraram-se como critérios de inclusão: (i) ser estudante da instituição do ensino superior politécnico, português ou oriundo de países de língua portuguesa, a frequentar a licenciatura ou o mestrado no ano letivo de 2017-2018 e (ii) aceitar participar na investigação.

Participaram 60 estudantes que frequentavam a licenciatura ou o mestrado. Destes, 30 estudantes eram de nacionalidade portuguesa e 30 oriundos de países de Língua Portuguesa, como Brasil (20%; n=12), São Tomé e Príncipe (20%; n=12), Cabo Verde (8,3%; n=5) e Guiné Bissau (1,7%; n=1).

Como pode apreciar-se pela leitura da Tabela 1, é consideravelmente superior a presença de estudantes do sexo feminino (80%; n= 48). A distribuição das idades apresentava um valor médio de 21,58 ( $DP = 2,82$ ) e os valores mínimos e máximos foram, respetivamente, de 18 e 39 anos. No que respeita ao estado civil, salienta-se que todos os participantes eram solteiros.

Tabela 1: Caracterização sociodemográfica da amostra (n=60)

|                |                        | M     | DP   | N  | %    |
|----------------|------------------------|-------|------|----|------|
| Sexo           | Masculino              |       |      | 12 | 20   |
|                | Feminino               |       |      | 48 | 80   |
|                |                        | 21,58 | 2,82 |    |      |
| Idade          | 18 a 21 anos (n=34)    |       |      | 34 | 56,7 |
|                | 22 ou mais anos (n=26) |       |      | 26 | 43,3 |
| Estado Civil   | Solteiro(a)            |       |      | 60 | 100  |
| País de origem | Portugal               |       |      | 30 | 50   |
|                | Brasil                 |       |      | 12 | 20   |
|                | São Tomé               |       |      | 12 | 20   |
|                | Cabo Verde             |       |      | 5  | 8,3  |
|                | Guiné Bissau           |       |      | 1  | 1,7  |

[Fonte: elaboração própria]

### 3.2. Procedimentos

Em primeiro lugar, foi solicitado aos autores (Sampaio, Lima, Menezes & Monte, 2012) o consentimento para aplicação da escala de Empatia Etnocultural (SEE). Seguidamente, procedeu-se ao pedido de autorização à direção da instituição de ensino superior para aplicar o questionário em contexto de sala de aula. Por último, os estudantes foram contactados e convidados a participar no estudo, tendo sido esclarecido o seu objetivo e a colaboração voluntária, bem como a garantia da plena confidencialidade dos dados recolhidos.

O questionário e a escala foram disponibilizados *online*, em contexto de sala de aula, utilizando a ferramenta Google *forms*. Num momento posterior à recolha de dados, procedeu-se à criação da base de dados transformando os itens do questionário em variáveis. Para análise dos dados recorreu-se ao *IBM SPSS Statistics*, versão 20. Foi utilizada estatística descritiva, realizando-se o cálculo da média, do desvio padrão e dos valores máximos e mínimos, ou de frequências e percentagens, de acordo com o tipo de dados (variáveis contínuas ou dicotómicas/categoriais). A consistência interna da escala de SEE foi avaliada com recurso ao alfa de Cronbach. Em termos de análise inferencial, perante a ausência de uma distribuição normal e da homogeneidade da variância, optou-se por testes não paramétricos, nomeadamente, o teste de Mann-Whitney (2 grupos independentes), considerando-se o nível de significância de 5%. Foram ainda calculadas correlações não paramétricas de Spearman já que nenhuma das variáveis apresentou uma distribuição normal. Por sua vez, como classificação do grau de correlação, considerou-se: fraco, quando  $0 < r < 0,3$ ; moderado, quando  $0,4 < r < 0,6$ , e forte, quando  $0,7 < r < 1,0$  (Dancey & Reidy, 2006). Foram ainda consideradas correlações muito significativas, quando o valor de prova era inferior a 5% e o grau de correlação moderado ou forte.

### 3.3. Instrumento

O instrumento de recolha de dados é de natureza quantitativa, baseado numa metodologia de análise estruturada, com recurso a um questionário para avaliar as variáveis sociodemográficas dos participantes (idade, sexo, estado civil e proveniência) e a escala



SEE (*Ibid.*). Esta escala contempla vinte e seis itens face aos quais os sujeitos devem indicar o seu grau de acordo, numa escala de cinco pontos (sendo 1=Discordo totalmente e 5=Concordo plenamente). Estes itens encontram-se agrupados em três fatores, nomeadamente: Fator 1- Sentimento e Expressão Empática; Fator 2 – Consistência Empática; e Fator 3 - Tolerância às Diferenças. De acordo com Sampaio e colaboradores (2012), o Fator 1 mede a preocupação com a expressão de crenças, valores ou atitudes discriminatórias/preconceituosas, além das respostas emocionais sentidas pelo sujeito, quando diante deste tipo de atitudes. O Fator 2 avalia o conhecimento/a consciência a respeito das experiências e emoções do outro, sobretudo, em situações de discriminação ou tratamento desigual. O Fator 3 mede o grau de compreensão, aceitação e valorização das tradições e costumes de outros grupos culturais. Esta escala apresenta um adequado grau de consistência interna, sendo o alfa de *Cronbach* de 0,81, na medida global de empatia etnocultural. Cabe ainda mencionar que a escala global original apresenta uma consistência interna satisfatória nos fatores 1 ( $\alpha = 0,714$ ) e 2 ( $\alpha = 0,706$ ), mas inadmissível no fator 3 ( $\alpha = 0,589$ ).

#### 4. Resultados e discussão

A exposição dos resultados obtidos organiza-se, primeiramente, em torno da análise da consistência interna da escala, e em seguida, da análise da correlação dos fatores que a compõem. Posteriormente, analisa-se a capacidade empática etnocultural, tendo em consideração as variáveis contempladas no estudo (idade, sexo, estado civil e proveniência) e a medida global de empatia etnocultural. Por último, apresentam-se os itens que compõem a escala SEE nos quais se constata diferenças estatisticamente significativas.

##### 4.1. Análise da consistência interna da escala SEE e da correlação entre os fatores

Neste estudo, procedeu-se a uma análise da consistência interna da escala, sendo o alfa de *Cronbach* da medida global ( $\alpha = 0,892$ ), bem como dos Fatores 1- Sentimento e Expressão Empática ( $\alpha = 0,811$ ), 2- Consistência Empática ( $\alpha = 0,861$ ) e 3-Tolerância às Diferenças ( $\alpha = 0,892$ ) indicadores de uma boa consistência interna (Maroco & Garcia-Marques, 2006), tal como se observa na Tabela 2.

Tabela 2: Consistência interna da escala SEE

| Fatores       | Sampaio <i>et al.</i> (2012) | Presente estudo |
|---------------|------------------------------|-----------------|
| Fator 1       | 0,714                        | 0,811           |
| Fator 2       | 0,706                        | 0,861           |
| Fator 3       | 0,589                        | 0,892           |
| Medida global | 0,808                        | 0,892           |

Legenda: Fator 1- Sentimento e Expressão Empática; Fator 2 – Consistência Empática; Fator 3- Tolerância às Diferenças

[Fonte: elaboração própria]

Conforme se pode verificar na Tabela 3, o valor médio na escala SEE foi de 4,61. A análise dos fatores revela igualmente valores médios acima do valor médio teórico, indicando que, na amostra global, os níveis de empatia etnocultural são relativamente elevados.

Tabela 3: Mínimo, máximo, média e desvio padrão por fatores e global da escala SEE

|               | Fator 1 | Fator 2 | Fator 3 | Escala SEE |
|---------------|---------|---------|---------|------------|
| Mínimo        | 2,10    | 2,43    | 1,44    | 2,81       |
| Máximo        | 6       | 6       | 6       | 5,92       |
| Média         | 4,30    | 4,75    | 4,83    | 4,61       |
| Desvio padrão | 0,92    | 0,96    | 1,08    | 0,75       |

Legenda: Fator 1- Sentimento e Expressão Empática; Fator 2 – Consistência Empática; Fator 3- Tolerância às Diferenças

[Fonte: elaboração própria]

Na análise da correlação de Spearman, observa-se uma correlação positiva e moderada entre os fatores 2 e 3 ( $r = 0,435$ ;  $vp = 0,001$ ) e entre os fatores 1 e 2 ( $r = 0,674$ ;  $vp = 0,000$ ). Não existem correlações estatisticamente significativas entre os fatores 1 e 3 ( $r = 0,179$ ;  $p = 0,170$ ).

#### 4.2. Comparação da capacidade empática etnocultural atendendo às variáveis sociodemográficas

Na Tabela 4, adiante, indicam-se os valores médios e desvios padrão na pontuação global da escala e para cada fator, tendo em consideração o sexo, a idade e a proveniência dos participantes. São ainda apresentados os valores de prova obtidos no teste de *Mann-Whitney*, de forma a aferir a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

Tabela 4: Comparação da empatia etnocultural atendendo ao sexo, à idade e à proveniência dos estudantes

|              |                 | Fator 1     | Fator 2        | Fator 3        | Escala SEE     |
|--------------|-----------------|-------------|----------------|----------------|----------------|
|              |                 | M (DP)      | M (DP)         | M (DP)         | M (DP)         |
| Sexo         | Masculino       | 4,48 (0,78) | 4,90<br>(0,92) | 4,58<br>(1,16) | 4,63<br>(0,70) |
|              | Feminino        | 4,25 (0,95) | 4,72<br>(0,98) | 4,90<br>(1,06) | 4,60<br>(0,77) |
|              | Vp              | 0,670       | 0,572          | 0,345          | 0,904          |
| Idade        | 18 a 21 anos    | 4,35 (0,90) | 4,87<br>(0,91) | 4,61<br>(1,13) | 4,58<br>(0,77) |
|              | 22 ou mais anos | 4,23 (0,96) | 4,60<br>(1,02) | 5,13<br>(0,95) | 4,64<br>(0,74) |
|              | Vp              | 0,720       | 0,309          | 0,039*         | 0,737          |
| Proveniência | Portugueses     | 3,95 (0,89) | 4,58<br>(0,92) | 4,71<br>(1,10) | 4,39<br>(0,72) |
|              | Estrangeiros    | 4,64 (0,83) | 4,93<br>(0,99) | 4,96<br>(1,06) | 4,82<br>(0,73) |
|              | Vp              | < 0,001**   | 0,088          | 0,216          | 0,019*         |

Legenda: Fator 1- Sentimento e Expressão Empática; Fator 2 – Consistência Empática; Fator 3- Tolerância às Diferenças; vp – Valor de prova; \* - Significativo a 5%; \*\* - Significativo a 1%.

[Fonte: elaboração própria]

Uma análise, em função do sexo dos estudantes, revela a inexistência de diferenças estatisticamente significativas nos fatores 1, 2 e 3, bem como na escala global como se comprova pelos valores de prova superiores a 5%. Relativamente à idade, existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes de 18 a 21 anos e os de 22, ou mais anos, no Fator 3- Tolerância às Diferenças ( $vp = 0,039$ ). Os participantes mais

velhos (de 22 ou mais anos) evidenciam uma maior pontuação média neste fator, indicando um grau de compreensão, aceitação e valorização das tradições e costumes de outros grupos culturais. Quanto à proveniência dos participantes, verifica-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes de nacionalidade portuguesa e os estudantes oriundos de outros países lusófonos, na pontuação global da escala ( $vp = 0,019$ ) e no Fator 1- Sentimento e Expressão Empática ( $vp < 0,001$ ). Os níveis de empatia etnocultural são mais elevados no grupo de estudantes estrangeiros, comparativamente com os estudantes de nacionalidade portuguesa. É ainda notório que aqueles demonstram maior preocupação e uma maior vivência de respostas emocionais diante de situações discriminatórias/preconceituosas relativamente aos estudantes portugueses.

Uma análise pormenorizada nas pontuações médias dos itens, que compõe a escala SEE, não revela diferenças estatisticamente significativas relativamente ao sexo dos estudantes. Dito de outro modo, o sexo dos estudantes não é um elemento diferenciador na pontuação global da escala e nos itens que a compõem.

Considerando uma análise detalhada dos valores médios dos 26 itens, que compõem a escala SEE, optou-se pela apresentação apenas dos resultados daqueles onde se constatarem diferenças estatisticamente significativas nas variáveis analisadas. Mais concretamente, como se observa na Tabela 5, existem diferenças entre os estudantes de 18 a 21 anos e os de 22, ou mais anos, no item 19- “Sinto-me impaciente quando converso com pessoas de outras origens étnico-raciais, independentemente do quão bem elas falem a língua portuguesa”, sendo o valor de prova inferior a 1%. O mesmo se verifica em relação ao item 24- “Não me disponho a participar em eventos que promovam a igualdade de direitos entre pessoas de diferentes origens étnico-raciais”, sendo o valor de prova de 0,017. Nos itens em análise, os estudantes de maior idade são os que apresentam pontuações mais elevadas.

Tabela 5: Comparação dos valores médios dos itens que compõem a escala SEE, atendendo à idade dos estudantes

|       |                        | Item 19     | Item 24     |
|-------|------------------------|-------------|-------------|
|       |                        | M (DP)      | M (DP)      |
| Idade | 18 a 21 anos (n=34)    | 4,53 (1,50) | 4,65 (1,45) |
|       | 22 ou mais anos (n=26) | 5,65 (0,89) | 5,42 (1,23) |
| Vp    |                        | < 0,001**   | 0,017*      |

Legenda: Item 19- Sinto-me impaciente quando converso com pessoas de outras origens étnico-raciais, independentemente do quão bem elas falem a língua portuguesa; Item 24- Não me disponho a participar em eventos que promovam a igualdade de direitos entre pessoas de diferentes origens étnico-raciais; vp – Valor de prova; \* - Significativo a 5%; \*\* - Significativo a 1%

[Fonte: elaboração própria]

Na Tabela 6, sumariam-se os itens da escala SEE nos quais se encontraram diferenças estatisticamente significativas quanto aos grupos estabelecidos. Concretamente, os estudantes de nacionalidade portuguesa e os estudantes oriundos de países de Língua Portuguesa diferem nos itens 1- “Procuo oportunidades para conversar com indivíduos de outros grupos étnico-raciais sobre as suas experiências” ( $vp = 0,016$ ), 3-“Converso com pessoas de outros grupos étnico-raciais sobre as minhas preocupações a respeito da discriminação” ( $vp = 0,002$ ), 4-“Quando ouço as pessoas fazerem piadas racistas, digolhes que estou ofendido(a), mesmo que elas não estejam a referir-se ao meu grupo étnico-raciais” ( $vp = 0,043$ ), 9-“Sei como é sentir-se o(a) único(a) de raça ou etnia diferente num

grupo de pessoas” ( $vp < 0,001$ ) e 13-“Consigo ver como outros grupos étnico-raciais são sistematicamente oprimidos na nossa sociedade” ( $vp = 0,002$ ). Nestes itens, os estudantes referidos apresentam pontuações mais elevadas. Estes dados, também já apoiados por estudos portugueses (Vala, Brito & Lopes, 2015; Cabecinha, 2007); só podem ser entendidos no quadro de uma conceção que faz das diferenças étnico-raciais, diferenças problemáticas. Esta diferenciação poderá ser entendida no quadro de uma hierarquização de culturas e de preconceito latente ou escondido. Como salientam Cabecinhas (2007) e Vala, Brito e Lopes (2015) as pessoas desenvolvem estratégias de adequação ao contexto socio-histórico de modo a redirecionar o racismo, inibindo as suas formas de expressão, mas tal não representa que este desapareça ou se dissolva.

Tabela 6: Comparação dos valores médios dos itens que compõem a escala SEE, atendendo à proveniência dos estudantes

|              |                        | Item 1         | Item 3         | Item 4         | Item 9         | Item 13        |
|--------------|------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|              |                        | M (DP)         | M (DP)         | M (DP)         | M (DP)         | M (DP)         |
| Proveniência | Portugueses (n=30)     | 3,73<br>(1,51) | 3,23<br>(1,52) | 3,67<br>(1,81) | 2,40<br>(1,69) | 4,20<br>(1,42) |
|              | Estrangeiros<br>(n=30) | 4,63<br>(1,43) | 4,53<br>(1,50) | 4,60<br>(1,48) | 4,57<br>(1,76) | 5,27<br>(0,94) |
|              | Vp                     | 0,016*         | 0,002**        | 0,043*         | <0,001*        | 0,002**        |

Legenda: Item 1- Procuro oportunidades para conversar com indivíduos de outros grupos étnico-raciais sobre as suas experiências; Item 3- Converso com pessoas de outros grupos étnico-raciais sobre as minhas preocupações a respeito da discriminação; Item 4- Quando ouço as pessoas fazerem piadas racistas, digolhes que estou ofendido(a), mesmo que elas não estejam a referir-se ao meu grupo étnico-raciais; Item 9- Sei como é sentir-se o(a) único(a) de raça ou etnia diferente num grupo de pessoas; Item 13- Consigo ver como outros grupos étnico-raciais são sistematicamente oprimidos na nossa sociedade; vp – Valor de prova; \* - Significativo a 5%; \*\* - Significativo a 1%.

[Fonte: elaboração própria]

Com este estudo, pretendeu-se avaliar a capacidade empática etnocultural de alunos portugueses e de alunos provenientes de outros países lusófonos de uma instituição do ensino superior politécnico português. A escala utilizada e os respetivos fatores que a compõem apresentam uma boa consistência interna.

Além disso, contrariamente ao que refere a literatura (Albiero & Matricardi, 2013; Miville *et al.*, 1999; Wang *et al.*, 2003), no nosso estudo, os níveis de empatia etnocultural não diferem em função do sexo dos participantes. No entanto, constata-se que os participantes mais velhos (de 22 ou mais anos) evidenciam uma maior tolerância às diferenças. Isso pode ser devido ao facto de que a empatia etnocultural, quando apoiada num maior desenvolvimento e consciência cívica, ética e moral, a partir desta idade, ter impacto suficiente sobre a compreensão, aceitação e valorização das tradições e costumes de outros grupos culturais.

Os resultados revelam, igualmente, a presença de níveis de empatia etnocultural mais elevados no grupo de estudantes oriundos de outros países de língua portuguesa, comparativamente com os estudantes de nacionalidade portuguesa. Aqueles estudantes caracterizam-se ainda por uma maior vivência de respostas emocionais diante de situações discriminatórias/preconceituosas. Esta discrepância pode sugerir que se sentem mais conectados afetiva e cognitivamente com estudantes de determinada pertença presente nas interações “espontâneas”, insurgindo-se com respostas mais empáticas. Pela análise dos resultados globais e da comparação detalhada dos itens que compõem a escala

SEE, pode eventualmente dizer-se que a experiência de internacionalização no âmbito da formação no ensino superior parece contribuir para a promoção de competências etnoculturais. Os dados deste estudo apontam igualmente para a necessidade de incrementar habilidades, atitudes e conhecimentos necessários aos estudantes nacionais para a interação e a comunicação com indivíduos de culturas diferentes.

## 5. Considerações finais

Este estudo pretendeu avaliar a habilidade etnocultural dos estudantes portugueses e dos estudantes estrangeiros provenientes de países de língua portuguesa que frequentam uma instituição do ensino politécnico português. Por outro lado, também se reconhece que o construto etnocultural não é isento de algumas ambiguidades, e pode eventualmente remeter para a perceção de relações empáticas que “legitimem” a idealização do endogrupo e a construção de uma imagem negativa relativamente ao exogrupo, conseqüente da herança do passado.

Mais do que construir um objeto de análise numa perspetiva nova, a presente investigação oferece um contributo importante, pois permite identificar determinadas questões sobre a etnoculturalidade, acentuando a necessidade de desenvolvimento de propostas de ação em determinadas áreas da formação neste nível de ensino.

Atendendo à adequabilidade da escala, na avaliação do construto de empatia etnocultural, e ao facto de as instituições do ensino superior politécnico incluírem um número considerável de estudantes oriundos de outros países lusófonos, considera-se pertinente desenvolver mais investigações em torno desta temática, dado a multiculturalidade ser uma realidade incontornável, no âmbito da formação no contexto do ensino superior português. Importa, pois, aprofundar o efeito da idade e as diferenças constatadas, seguindo, por exemplo, uma metodologia mista.

Por último, convém ressaltar as limitações inerentes. Neste sentido, destaca-se o tamanho da amostra e o facto de a investigação centrar-se apenas numa das instituições do ensino superior politécnico português, dificultando, deste modo, a generalização dos resultados obtidos.

## 6. Referências

- Albiero, P. & Matricardi, G. (2013). Empathy towards people of different race and ethnicity: Further empirical evidence for the Scale of Ethnocultural Empathy. *International Journal of Intercultural Relations*, 37, 648– 655. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2013.05.003.
- Ballestas, H.C. & Roller, M. C. (2013). The effectiveness of a study abroad program for increasing students’ cultural competence. *Journal of Nursing Education and Practice*, 3(6), 125-133. DOI: 10.5430/jnep.v3n6p125.
- Cabecinhas, R. (2007). *Preto e Branco. A naturalização da discriminação racial*. Porto: Campo das Letras Editores.
- Dancey, C. & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para Psicologia: Utilizando SPSS para Windows*. Porto Alegre: Artmed.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14, 131–149. <http://doi.org/10.1007/BF00991640>.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B. & Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), 284-298.

- Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. En N. Eisenberg, & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 47-80). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90.
- Miville, M. L. et al. (1999). Appreciating similarities and valuing differences: The Miville-Guzman universality-diversity scale. *Journal of Counseling Psychology*, 46, 291–307. DOI: 10.1037/0022-0167.46.3.291.
- OCDE (2018). *Education at a Glance 2012: Highlights*. Acedido em 01-07-2018. Disponível em: [http://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/Education\\_at\\_a\\_glance\\_2018.pdf](http://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/Education_at_a_glance_2018.pdf)
- Rasoal, C., Jungert, T., Hau, S. & Andersson, G. (2011). Ethnocultural versus basic empathy: same or different? *Psychology*, 2 (9), 925-930. DOI: 10.4236/psych.2011.29139.
- Rasoal, C., Eklund, J. & Hansen, E. M. (2011). Toward a Conceptualization of ethnocultural empathy. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*, 5 (1), 1-13. DOI: 10.1037/h0099278.
- Sampaio, L., Camino, C. & Roazzi, A. (2009). Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29 (2), 212-227.
- Sampaio, L. R., Lima, I. D. M., Menezes, I. G. & Monte, F. F. C. (2012). Tradução, Adaptação e Estudo da Validade de Construto da *Scale of Ethnocultural Empathy*, *Psico, Porto Alegre, PUCRS*, 43 (1), 101-108.
- Strayer, J. & Eisenberg, N. (1987). Empathy viewed in context. In N. Eisenberg, & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 389–398). New York: Cambridge.
- Vala, J., Brito, R. & Lopes, D. (2015). *Expressões dos Racismos em Portugal*. Lisboa: ICS.
- Varghese, N. V. (2008). *Globalization of higher education and cross-border student mobility*. Paris: International Institute for Educational Planning, Unesco.
- Wang, Y., Davidson, M. M., Yakushko, O. F., Bielstein Savoy, H., Tan, J. A. & Bleier, J. K. (2003). The Scale of Ethnocultural Empathy: Development, validation and reliability. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 221–234. DOI: 10.1037/0022-0167.50.2.221.

## A avaliação das aprendizagens no pré-escolar: o portefólio

Andreia Teixeira<sup>1</sup>, Ilda Freire-Ribeiro<sup>2</sup>  
[afsteixeira95@gmail.com](mailto:afsteixeira95@gmail.com), [ilda@ipb.pt](mailto:ilda@ipb.pt)

<sup>1,2</sup> *Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

### Resumo

A avaliação é um aspeto que está presente ao longo dos vários níveis de ensino e à qual se atribui uma enorme relevância no processo de aprendizagem. As crianças são, ou deveriam ser, as personagens principais em todo este processo de desenvolvimento e aprendizagem e, como tal, importa que se lhes dê voz, também, no que refere à sua avaliação. Contrariamente ao habitual, valorizamos uma avaliação em que o professor não seja o único interveniente, mas sim que exista, neste processo, uma participação colaborativa entre o educador e a criança. Para que isso seja possível pode usar-se, por exemplo, o portefólio como instrumento de avaliação. A sua construção é amplamente participada, autêntica e valorizada pelas crianças, assumindo o educador um papel de orientador do processo construtivo e formativo em que a criança é a protagonista. Desta forma, passar-se-ia a escutar o que as crianças têm a dizer sobre as suas aprendizagens e conquistas ao longo do tempo, tendo elas próprias a possibilidade de refletirem sobre as atividades e trabalhos realizados, evidenciando os seus progressos ou retrocessos. O portefólio apresenta-se assim como um instrumento de avaliação cujos objetivos devem ser orientados para os processos. Em contexto de Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar, com um grupo de crianças com 4 e 5 anos, procurámos envolver as mesmas no processo de avaliação, recorrendo à construção de portefólios. Optámos por seguir uma investigação de natureza qualitativa e usar como instrumentos de recolha de dados a observação, as notas de campo, e as grelhas de verificação para analisar o conteúdo dos portefólios. Com esta opção pelo portefólio pretendíamos ter crianças mais conscientes das suas capacidades e das suas aprendizagens, e também mais informadas e esclarecidas sobre a sua avaliação. O portefólio pode constituir-se uma alternativa avaliativa que trará múltiplos benefícios para o desenvolvimento holístico das crianças, não apenas no que refere às questões da avaliação, mas também no que diz respeito às questões de linguagem, de pensamento crítico e reflexivo.

**Palavras-Chave:** portefólio, avaliação, pré-escolar, participação das crianças.

### Abstract

The evaluation is an aspect that is present throughout the various levels of education and which is attributed a great deal of relevance in learning process. Children are, or should be, the main characters in this whole process of development and learning and, as such, it is important that they be given a voice, as regards of their evaluation. Contrary to what is usual, we value an evaluation in which the teacher is not the only actor, but rather that there is in this process a collaborative participation between the educator and the child. For this to be possible, for example, the portfolio can be used as an evaluation tool. Its construction is widely participated, authentic and valued by children, assuming the educator a role of guiding the constructive and formative process in which the child is the protagonist. In this way, we would listen to what the children have to say about their learning and achievements throughout their time, giving them the possibility to reflect on their own activities and work, showing their progress or setbacks. The portfolio is presented as an innovative evaluation instrument, whose objectives must be oriented in their files. In the context of Pre-School

Supervision, with a group of 4- and 5-year-old children, we tried to involve the children in the evaluation process, using the portfolio. The realization of this study also arose from the need to reflect on the evaluation processes currently used in pre-school education. So, we chose to follow a qualitative investigation and use observation, field notes, photographic and video recordings, the interview for children and the portfolios for data collection as instruments of data collection. With this option in the portfolio we intend to see children more aware of their abilities and their learning, more informed and clarified about their evaluation. The portfolio is an evaluative alternative and we believe it will bring multiple benefits to the holistic development of children, not only in terms of assessment issues but also in language, critical thinking and reflective issues.

**Keywords:** portfolio, evaluation, preschool, children's participation.

## 1. A avaliação das aprendizagens no pré-escolar

Nos dias que correm a avaliação assume vital importância em diversos aspetos da vida do ser humano, pois avaliamos e somos avaliados constantemente. Fazemos avaliações, julgamos, decidimos se é bom ou mau, se é desejável ou indesejável, ou seja, tecemos considerações, positivas ou negativas, quase de forma espontânea. A avaliação permite, a quem avalia, obter informações relevantes sobre o desenvolvimento da aprendizagem de determinado assunto. A avaliação é a atribuição de um valor, de uma classificação às aprendizagens efetuadas.

A avaliação tornou-se indissociável do êxito (ou não) no processo educativo e é indispensável na perceção sobre a aquisição e conhecimento das crianças, ou seja, na avaliação o educador apercebe-se do desenvolvimento, progressos e avanços, bem como das dificuldades, necessidades e retrocessos de cada criança. A avaliação poderá, desta forma, permitir a modificação de práticas procurando atender às reais necessidades das crianças. A avaliação é também entendida como um elemento, regulador e aperfeiçoador, da intervenção educativa, recorrendo-se, normalmente, a uma avaliação informal com base na observação das crianças. A avaliação é importante e necessária para refletir e tomar decisões sobre a prática e, para tal, o educador deve escolher formas diversificadas de registar as observações que faz das crianças, diversificando também os instrumentos de avaliação. Desta forma, a avaliação é reinvestida na ação educativa do educador encarando-se como “uma avaliação *para* a aprendizagem e não *da* aprendizagem” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 16), o que significa que avaliamos não propriamente as capacidades e competências das crianças, mas as observações que se vão fazendo, para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

A avaliação na Educação Pré-Escolar (EPE) aparece como “um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, p. 1) e deve, em nosso entender, valorizar a criança enquanto aprendiz ativo e ser formativa e contínua. Ao assumir esta dimensão formativa o educador deverá procurar meios para facilitar a aprendizagem da criança e não se limitar a verificar as capacidades da mesma num determinado momento (Carvalho e Portugal, 2017). Desta forma e no âmbito da educação pré-escolar, a avaliação deve ser feita, não para atribuir classificações às crianças, nem para comparar as crianças umas com as outras, mas sim para comparar cada criança com ela própria, ao longo do tempo, de modo a analisar as suas evoluções, descobertas e conquistas. Ao valorizar-se a criança neste processo complexo está-se a valorizar e a reconhecer o seu esforço e a forma como se comportou e reagiu durante as atividades e as tarefas que desenvolveu.



Na avaliação, enquanto processo contínuo de registos dos progressos das crianças, utilizam-se procedimentos de natureza descritiva e narrativa, tendo por base o modo como a criança aprende e processa a informação, a forma como constrói conhecimentos ou o modo como resolve problemas. Assim, cada educador tem a possibilidade de utilizar diversos instrumentos e técnicas de observação e registo, dos quais fazem parte as abordagens narrativas, os portefólios construídos com as crianças, os registos, entre muitos outros. Dada a relevância da avaliação, importa que os instrumentos sejam adaptados e adequados ao grupo de crianças, de modo a que seja possível responder às suas necessidades individuais. A diversidade de técnicas e instrumentos de observação e registo permitem que o educador consiga acompanhar a evolução e progresso das crianças, a sua aprendizagem, e simultaneamente, a recolha de elementos concretos que permitam a reflexão e posterior adequação da sua intervenção educativa.

## **2. O recurso ao portefólio no pré-escolar**

Segundo Parente (2004) o portefólio pode ser entendido como uma estratégia de avaliação que apresenta componentes mais adequadas para a avaliação de crianças mais pequenas, pois possibilita ter acesso a múltiplas fontes de evidências para olhar e documentar o seu processo de aprendizagem. O portefólio apresenta-se como uma coleção significativa de trabalhos produzidos ao longo de um período de tempo, devidamente organizada, reveladora de diferentes etapas do crescimento e do desenvolvimento de cada criança (Shores & Grace, 2001). O recurso ao portefólio na avaliação pré-escolar procura realçar a preocupação com o progresso das crianças em caminhos limitados ou na comparação entre elas e é a base para um processo individual centrado na própria criança. O portefólio permite proporcionar uma visão alargada e detalhada de diferentes componentes do seu desenvolvimento. Na construção do portefólio o papel da criança é imprescindível uma vez que é a criança que seleciona os trabalhos o que “permite à criança participar no planeamento e avaliação da sua aprendizagem, rever o processo e tomar consciência dos seus progressos” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 18)

Com o recurso ao portefólio o processo avaliativo é centrado nas crianças e estas são valorizadas, o que contribui para o desenvolvimento da autoestima, autoconhecimento e autoconfiança das crianças pequenas. Ao envolver as crianças no processo da sua aprendizagem e de avaliação, uma vez que selecionam evidências e refletem sobre elas, aprendem a valorizar o trabalho, desenvolvem o sentido de participação na sua própria aprendizagem e são encorajados a fazer uma autoanálise ao refletirem sobre os seus trabalhos. Com o recurso ao portefólio a comparação entre as crianças não existe e é valorizado e identificado o desenvolvimento cognitivo, sócioemocional e físico das crianças como seres individuais. Este desenvolvimento é manifestado nos trabalhos realizados por estas, ao longo de um determinado período de tempo.

Na opinião de Parente (2004) utilizar os portefólios para avaliar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças “é dar uma resposta educacional ao desafio de aperfeiçoamento de procedimentos e avaliação alternativa” (p. 52). No entanto, apesar de os portefólios terem vindo a ganhar destaque e adesão por parte de educadores, sendo encarados como uma possibilidade para realizar uma avaliação elaborada ao longo do tempo, “autêntica, colaborativa e contextualizada”, são algo cujo potencial ainda não está totalmente explorado e presente nos contextos, ou seja, são ainda encarados como um desafio para os profissionais.

Tal como Bernardes e Miranda (2003) consideramos que a construção do portefólio ajuda a criança a ter uma participação ativa na sua aprendizagem e na sua avaliação, assumindo-

se assim a avaliação “como um movimento dinâmico, em que as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem devem interagir, negociar, discutir, clarificar e lembrar-se reciprocamente da finalidade das operações desenvolvidas” (p. 20).

O portefólio na avaliação permite, entre outros aspetos, determinar o estado de desenvolvimento e os progressos das crianças e fornecer informação para partilhar com outras pessoas que tenham interesse na educação das mesmas, identificar as preferências das crianças ou se estas necessitam de ajuda especial e permite ainda ajudar a motivar as crianças a promover a sua própria aprendizagem, refletindo e autoavaliando-se. Neste sentido, realçam o que acabamos de referir Valadares e Graça (1998) acrescentando que a “avaliação com base em *portfolios* enquadra-se numa perspetiva ativa e participada da aprendizagem em que o aluno é o construtor do seu próprio conhecimento” (p. 97) e como tal acarreta vantagens a sua utilização.

### **2.1. Vantagens da utilização do portefólio**

Considerando que o portefólio não é um simples repositório de trabalhos organizados numa pasta, mas que pelo contrário se constitui um instrumento de trabalho que estimula a reflexão sobre as aprendizagens e que permite fazer, pensar sobre o que se fez e refazer o que se fez, a sua utilização envolve vantagens consideráveis.

Fernandes, Neves, Campos, Conceição e Alaiz (1994) apresentam um conjunto de vantagens que estão relacionadas com a utilização dos portefólios no processo de avaliação e aprendizagem como: (i) contribuição para o “alinhamento” entre o currículo, as metodologias utilizadas e a avaliação, através de uma maior coincidência das tarefas de avaliação com as de aprendizagem; (ii) a diversificação dos processos e objetos de avaliação, nomeadamente: a contextualização, ou seja, de uma maior ligação da avaliação à situação em que se desenvolveu a aprendizagem, evitando realizá-la através de tarefas formais, desligadas do contexto; da reflexão das crianças acerca do seu próprio trabalho; da participação ativa das crianças no processo de avaliação; da identificação dos progressos experimentados e das dificuldades mais características das crianças, dada a natureza longitudinal dos portefólios; e da facilitação do processo de tomada de decisão pelos educadores, a todos os níveis, porque ficam a conhecer melhor a forma como o currículo é desenvolvido e as principais características das crianças; (iii) ênfase no carácter positivo da avaliação, uma vez que as crianças têm mais possibilidades de mostrar o que sabem e são capazes de fazer, o que contribui para melhorar a sua autoestima.

Outro aspeto que consideramos ser uma vantagem é o facto de o portefólio implicar um papel ativo e responsável na construção da aprendizagem e de ser um registo global de um processo pessoal e único do sistema de ensino-aprendizagem.

Apesar de todas as vantagens associadas ao uso do portefólio, importa referir um aspeto considerado menos positivo e que diversos autores, nomeadamente Parente (2004) e Gaspar (2010), o apontam como principal causa da pouca adesão do uso do portefólio – o tempo gasto na sua elaboração. Isto é, o facto de o uso do portefólio exigir um trabalho diário e contínuo com as crianças requer do educador ou professor tempo e disponibilidade, que estes, por vezes, consideram não ter. No entanto, como podemos verificar são mais as vantagens do uso do portefólio do que os aspetos negativos a ele associados e, por isso, acreditamos que o que leva ao pouco uso do portefólio será a falta de conhecimentos das vantagens do seu uso.

## 2.2. A avaliação dos portefólios

Relativamente à avaliação dos portefólios, é importante que se tenha em conta que cada portefólio por ser feito, individualmente, por cada criança, é uma peça única e, portanto, a avaliação dos conteúdos do mesmo deverá ser também um processo individualizado. Tal como temos vindo a verificar, existem opiniões distintas sobre o portefólio e as questões a ele associadas e, por isso, no que refere à avaliação do mesmo não é diferente.

Verificamos que há autores que são da opinião de que atribuir um grau ou nível pode diminuir o valor do portefólio, outros defendem que os comentários narrativos são mais adequados e outros são da opinião de que se deveria avaliar o portefólio segundo um conjunto de critérios com base nos objetivos do portefólio. Parente (2004) sublinha ainda que a avaliação dos portefólios deve “envolver a apreciação das realizações da criança na base das suas áreas fortes e fracas, competências e conhecimentos, progressos realizados ao longo do tempo, oportunidades de aprendizagem e interesses” (p. 79). Realizando assim uma “avaliação interpretativa, orientada para o conhecimento do que a criança é capaz de fazer, como faz e para a descoberta do que pode ser feito para favorecer o progresso de desenvolvimento e aprendizagem da criança” (p. 79).

Por se tratar de um instrumento de avaliação, a avaliação dos portefólios apresenta algumas complexidades. Deste modo, tal como existem várias formas de construir portefólios, conforme o que é pretendido pelo educador, existem também diferentes opiniões e perspetivas sobre a forma de avaliação dos mesmos. Caberá a cada educador optar pela forma que lhe parecer mais adequada, tendo em consideração os portefólios que ajudou a construir com o seu grupo de crianças e de acordo com os objetivos delineados.

## 3. Opções metodológicas e contextualização

No que refere às opções metodológicas do estudo, optou-se por uma investigação de natureza qualitativa por se centrar na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores”, cujo tipo de investigação “é indutivo e descritivo” (Sousa & Batista, 2014, p. 56). As investigações preveem que seja realizada, pelo investigador, uma recolha de dados sobre o assunto em estudo, que tem como objetivo recolher e obter resultados que lhe permita estabelecer conclusões. No que refere a este estudo, na recolha de dados, recorreremos à observação e às notas de campo no decorrer da PES e mais tarde, fizemos a análise e interpretação dos portefólios, recorrendo a uma *check list*. A *check list* foi construída em simultâneo com a construção dos portefólios e está dividida em cinco categorias: (i) áreas de conteúdo, (ii) tipos de materiais, (iii) processos de aprendizagem, (iv) identificar as diferentes oportunidades de aprendizagem proporcionadas às crianças e (v) envolvimento das crianças no processo de revisão, análise, reflexão e seleção de trabalhos.

Os dados do estudo foram obtidos no decorrer da PES em Educação Pré-Escolar, com um grupo de 24 crianças com 4 e 5 anos, que procurámos envolver no processo de avaliação, recorrendo à construção de portefólios.

### 3.1. Construção do portefólio com as crianças

Por termos noção que o portefólio, enquanto instrumento de avaliação, permite o envolvimento e a participação ativa da criança no seu processo de avaliação, foi nossa intenção, construir um portefólio com cada uma das crianças do grupo com o qual estávamos a estagiar. O portefólio, segundo a educadora das crianças, ainda não tinha

sido trabalhado e nenhuma criança sabia o que era. Então, a nossa primeira intervenção, antes de começarmos a construir o portefólio, foi dialogar com o grupo de forma a esclarecermos as crianças, sobre o que era um portefólio e fazendo a distinção entre o conceito de portefólio e de dossiê, tal como se demonstra o seguinte diálogo (ver nota de campo n.º 2):

*Ed. Est.: Agora que já entenderam o que é um portefólio, quem é que consegue dizer-me uma diferença entre um portefólio e um dossiê?*

*M. J.: O dossiê tem mais trabalhos do que o portefólio.*

*R. G.: O dossiê tem os nossos trabalhos todos...o portefólio só tem alguns.*

*Ed. Est.: E quem escolhe os trabalhos do dossiê para o portefólio?*

*M. J.: Eu.*

*Ed. Est.: Porque é que és tu?*

*M. J.: Porque são meus os trabalhos.*

*R. G.: Podemos fazer o nosso portefólio?*

Nota de campo n.º 2

Esta última questão da criança serviu de mote às próximas intervenções onde propusemos ao grupo fazer a construção do portefólio individual, recorrendo aos conteúdos do dossiê de cada criança. O objetivo principal era possibilitar a participação efetiva das crianças na sua avaliação, estimular o desenvolvimento da sua capacidade comunicativa, da sua expressão, comunicação e oralidade e promover a apreciação das tarefas que elas próprias desenvolveram.

Começámos por identificar os portefólios com cada criança. Seguiram-se momentos em que as crianças podiam consultar, com apoio, os conteúdos que tinham guardados no seu dossiê e selecionavam os que gostavam que fizessem parte do seu portefólio.

Todas as crianças justificavam a razão de cada escolha, ou seja, ao selecionar um conteúdo para colocar no portefólio, a criança refletia sobre a razão dessa escolha. Foram diversificadas as justificações, tal como se pode ver na seguinte nota de campo (ver nota de campo n.º 4):

*R. G.: Quero pôr este [apontando para um trabalho específico] no portefólio porque eu quero ser desenhador e então vai para o portefólio porque é um quadro e eu gosto de pintar e desenhar.*

*R. G.: Eu tive uma paixão a desenhar isso. Eu às vezes acalmo-me quando vou desenhar. E eu tenho de me acalmar e de ter calma. E quero pôr este no portefólio.*

*R. G.: Também gostei muito deste [diz com um sorriso]. Eu fiz a minha pulseira com estas pecinhas. Aquilo deu-me um bocado de raiva, porque às vezes eu não conseguia ver o buraco... O meu padrão foi amarelo, preto e verde. E ficou bonita e eu gostei.*

*M.S.: Quero pôr este [apontando para um desenho representativo do ciclo da água] no portefólio porque eu gostei de ver e de saber o ciclo da água. E ainda me lembro que quando o gelo derrete cai para o rio e para o mar. Foi muito gira a experiência.*

*M.S.: Este acho bonito [disse sorrindo]. Eu fiz o que era para fazer. Acho que devo pôr no portefólio. Eu fiz assim porque pensei no arco-íris e o arco-íris é assim, não é só um risco...*

Nota de campo n.º 4

Estes momentos de seleção eram, em nosso entender, importantes por várias razões, entre as quais o facto de as crianças terem a possibilidade de rever os trabalhos que

desenvolveram ao longo do ano, refletirem sobre eles e perceberem como poderiam ser feitos e ainda apreciar criticamente os seus trabalhos. Ou seja, de acordo com Parente (2004), quando os portefólios são “construídos pelas crianças mais do que para as crianças” (p. 61) faz com que as crianças, na seleção das evidências mais significativas, comecem a aprender a valorizar o seu próprio trabalho, a desenvolver uma noção de participação na sua aprendizagem e, ao mesmo tempo, são encorajadas a fazer uma autoanálise e avaliação, refletindo sobre o seu próprio trabalho.

Um outro momento, já no final das nossas intervenções, passou pela visualização integral do portefólio. Cada criança viu e analisou o seu portefólio, já com os trabalhos selecionados por si, e onde constavam também as razões das suas escolhas. Juntos fizemos um balanço final do resultado dos portefólios de cada criança. Começamos por folhear o portefólio e as crianças, descontraidamente, teceram algumas considerações e reflexões, tal como se pode ler na seguinte nota de campo (ver nota de campo n.º 20):

*Ed. Est.: Que achas do teu portefólio?*

*R.G.: Está bom! [disse folheando o resultado final] Muito bom! Gostei muito! [disse com um grande sorriso] Gostei muito de fazer o meu portefólio. Tem aqui os trabalhos todos que eu escolhi.*

Nota de campo n.º 20

Importa salientar que a construção dos portefólios foi desenvolvida não apenas em um dia, mas sim ao longo do tempo, durante várias semanas, pois era um trabalho contínuo que exigia a presença e disponibilidade frequente do acompanhamento do adulto. Este processo de construção de portefólios envolve tempo e vontade de querer fazer. Referimos ainda que os portefólios estavam organizados por datas, isto é, por acontecimento temporal, para que, tal como sugere Parente (2004) possam ser usados para documentar os progressos das crianças. Todas as crianças são diferentes, têm ritmos de desenvolvimento diferenciados, interesses diversificados e isso ficou bem visível durante a construção do portefólio.

### 3.2. A análise dos portefólios construídos

Cada criança, como já evidenciámos, contruiu o seu portefólio. Foram contruídos vinte e quatro, porém, neste estudo, analisaremos apenas doze, selecionados de forma completamente aleatória. Para que a análise dos portefólios fosse mais rigorosa construímos uma *check list* para nos auxiliar no registo dos dados. Essa grelha foi construída com base num artigo desenvolvido por Fernandes, Neves, Campos, Conceição e Alaiz (1994). As evidências de aprendizagem que analisámos nos portefólios foram: (i) abranger todas as áreas (ou pelo menos as mais relevantes); (ii) ser diversificadas (escritas, orais, visuais); (iii) mostrar processos de aprendizagem; (iv) identificar as diferentes oportunidades de aprendizagem proporcionadas e (v) revelar o envolvimento das crianças no processo de revisão, análise, reflexão e seleção de trabalhos.

Os materiais utilizados nos trabalhos são bastante diversificados, pois em todos os portefólios se encontram materiais visuais e orais, e em seis, é, ainda, possível encontrar materiais escritos. O tipo de materiais em maioria são os visuais e nos materiais orais incluem-se os registos dos diálogos com as crianças, as justificações das seleções feitas e as anotações do quadro do comportamento.

Ao contabilizarmos os trabalhos de cada criança verificamos (ver figura 1) uma disparidade no número de trabalhos escolhidos pelas crianças. Assim, o portefólio com menor número de evidências contém doze trabalhos e aquele que tem mais evidências contém vinte e nove trabalhos.

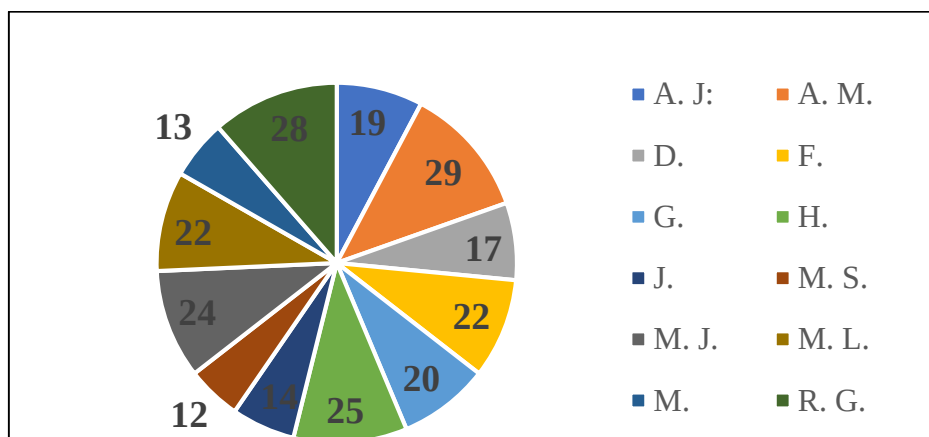


Figura 1: Gráfico do número de trabalhos por portfólio

Esta diferença de trabalhos leva-nos a pensar sobre a liberdade de escolha e seleção dos trabalhos de cada criança que se mostrou muito sincera e reflexiva acerca das suas escolhas. Foram de facto escolhas justificadas e bem refletidas. Esta diferença no número de trabalhos mostra ainda uma diferença entre o dossiê e o portefólio. Pensamos que desta forma o portefólio se constitui um instrumento mais pessoal, único e revelador de aprendizagens mais significativas, pois cada criança teve a oportunidade de, entre muitos, decidir, quais os trabalhos que queria relembrar e incluir no seu processo avaliativo.

O gráfico que se segue (ver figura 2) apresenta os dados das evidências de cada área no portefólio de cada criança. Para nos organizarmos no tratamento dos dados, optámos por atribuir a cada área uma letra e aos domínios e subdomínios um número, ou seja, no gráfico que se segue a letra B representa a área da Expressão e Comunicação, sendo o número dois o Domínio da Expressão e Comunicação, logo o B2.1 representa o Subdomínio das Artes Visuais, o B2.3 o Subdomínio da Música, o B3 o Domínio da Linguagem oral e Abordagem à Escrita e o B4 o Domínio da Matemática. Por fim, o C representa a Área do Conhecimento do Mundo.

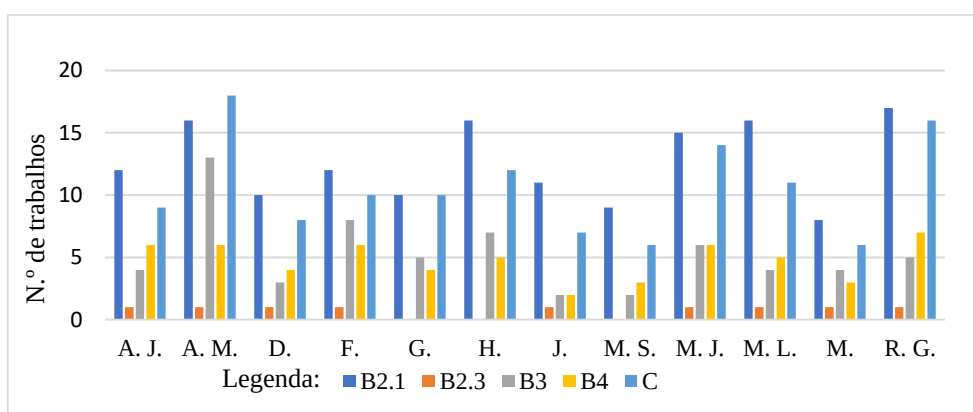


Figura 2: Gráfico da análise dos portefólios

Assim, começamos por analisar se os portefólios tinham trabalhos de todas as áreas recomendadas pelas OCEPE e verificamos que não há evidências do Domínio da Educação Física, do Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, nem do Subdomínio da Dança. O Subdomínio da Música aparece em nove dos doze portefólios que analisámos

todas as outras áreas que não mencionamos estão presentes em todos nos portefólios analisados.

A área da Formação Pessoal e Social, considerada uma área transversal, também está presente na maioria das atividades desenvolvidas com o grupo e, por isso, nos vários portefólios.

Nos portefólios analisados existem evidências de várias áreas e domínios de conteúdo e que estão presentes diferentes tipos de materiais, o que nos permite referir que foram proporcionadas diferentes oportunidades de aprendizagem às crianças.

Cada portefólio aqui apresentado é uma criação única da criança que, ao ser incentivada e apoiada pelo educador, construiu um instrumento de avaliação diversificado e rico no que refere aos conteúdos, com componentes variados e recursos diversos. Cada portefólio demonstra criatividade e reflete a voz da criança, nomeadamente quando refletem e justificam as suas escolhas.

Acrescentamos ainda que se verificou o envolvimento ativo das crianças nos vários momentos de construção do portefólio, promovendo a participação das crianças nos processos de revisão, seleção, análise e reflexão de trabalhos.

#### **4. Considerações Finais**

Um ambiente de aprendizagem em que se desenvolvem diferentes oportunidades para aprender exige uma avaliação diferente, isto é, uma avaliação mais autêntica, na medida em que se pretende que as crianças tenham mais oportunidades para mostrar o que sabem fazer bem e o que gostam de fazer. Exige também uma avaliação mais participada uma vez que se pretende que se responsabilizem mais as crianças pelo seu próprio desenvolvimento, deixando assim o professor de ser o único avaliador e partilhe esse poder com as crianças, de modo a que estas sejam envolvidas no seu processo de avaliação. Exige ainda que a avaliação seja mais reflexiva, para que as crianças se habituem a rever os seus trabalhos de forma crítica, consciente e sistemática, analisando o que fizeram, o que mudou ao longo do tempo ou o que ainda está por fazer e mudar.

Desta forma, a utilização dos portefólios é, assim, entendida como uma forma de inovar na avaliação tornando-a mais autêntica, democrática e participativa. Após a realização deste estudo, acreditamos que o portefólio traria ainda mais benefícios e vantagens aos seus utilizadores se usado enquanto método de trabalho, ou seja, incluindo o portefólio na rotina das crianças de modo a que estas estejam o mais familiarizadas possível com este instrumento de modo a que a construção do mesmo seja uma ação natural e consciente das crianças.

#### **5. Referências**

- Bernardes, C., & Miranda, F. B. (2003). *Portefólio: uma escola de competências*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche: CRECHendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. M. & Alaiz, V. (1994). Portfolios: para uma avaliação mais autêntica, mais participada e mais reflexiva. In I.I.E. “*Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*”. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Gaspar, D. M. (2010). *Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portfolio como instrumento de avaliação*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Parente, M. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Shores, E., & Grace, C. (2001). *Manual do portfólio: Um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: ARTMED.
- Silva, I. L. (coord), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2014). *Como fazer investigações, dissertações, teses e relatórios*. Albergaria-a-Velha: PACTOR.
- Valadares, J. & Graça, M. (1998). Desenvolvimento do processo da aprendizagem. In G. Almeida (coord.) *Avaliando para melhorar a aprendizagem* (p. 55-134). Amadora: Plátano.
- Circular n.º4/DGIDC/DSDC, 11 de abril de 2011, A avaliação na Educação Pré-Escolar.



## **Avaliação das aprendizagens: concepções de futuros docentes em formação sobre seus significados**

Guilherme Henrique Rezende Bittencourt<sup>1</sup>, Adorinda Gonçalves<sup>2</sup>, Gisélia Maria Campos Ribeiro<sup>3</sup>

[guilhermehenrique.r.b@hotmail.com](mailto:guilhermehenrique.r.b@hotmail.com), [agoncalves@ipb.pt](mailto:agoncalves@ipb.pt), [giselia.ribeiro@ifmg.edu.br](mailto:giselia.ribeiro@ifmg.edu.br)

<sup>1,3</sup> *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Minas Gerais, Brasil*

<sup>2</sup> *Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

### **Resumo**

A despeito de sua função fundamental de nortear o ensino e as aprendizagens, a avaliação é, frequentemente, reduzida a um instrumento de verificação de conhecimentos, atribuição de notas e classificação dos alunos. Dada a sua importância didático-pedagógica, é imprescindível a reflexão a respeito do papel desempenhado pela avaliação, especialmente no contexto de cursos de formação docente. Assim, os autores do presente trabalho foram incitados a realizar uma pesquisa, de natureza qualitativa, no contexto de cursos de formação docente do Instituto Politécnico de Bragança (IPB), partindo da seguinte questão: Quais são as concepções dos docentes e dos alunos dos anos finais de cursos de formação docente do IPB a respeito do papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem? O presente trabalho enfoca as concepções apresentadas pelos alunos, reservando para publicações futuras os resultados referentes às concepções que os docentes apresentaram. Na busca de respostas e reflexões concernentes a essa questão-problema, elaborou-se um questionário com sete questões dissertativas, que foi aplicado a alunos dos anos finais de cursos de formação docente do IPB. Ao responderem o questionário proposto, os inquiridos manifestaram fortemente concepções da avaliação como verificação de conhecimentos e aprendizagens, apontando para uma ênfase no aspeto sumativo da avaliação, apesar de, em muitos momentos, manifestarem críticas ao modelo tradicional de avaliação pautado na atribuição de notas e na classificação.

**Palavras-Chave:** avaliação, ensino, aprendizagem, formação docente.

### **Abstract**

Evaluation has the fundamental function of guiding teaching and learning, but assessment is often reduced to an instrument for verifying knowledge, grading and grading students. Given its didactic-pedagogical importance, it is essential to reflect on the role played by evaluation, especially in the context of teacher training courses. Thus, the authors conducted a qualitative research in the context of teacher training courses at the Polytechnic Institute of Bragança (IPB), starting from the following question: What are the conceptions of teachers and students in the final years of IPB teacher training about the role of assessment in the teaching and learning process? The present work focuses on the concepts presented by the students, reserving for future publications the results regarding the concepts that the teachers presented. In the research to answer this problem question, a questionnaire with seven essay questions was elaborated, which was applied to students from the final years of IPB teacher education courses. Respondents' responses expressed strong conceptions of assessment as verification of knowledge and learning, pointing to an emphasis on the summative aspect of assessment, although in many instances they expressed criticism of the traditional evaluation model based on the attribution of notes and classification.

**Keywords:** evaluation, teaching, learning, teacher training.

## 1. Introdução

A pesquisa relatada neste texto foi desenvolvida no âmbito de um estágio em mobilidade internacional através da parceria entre o Instituto Politécnico de Bragança, em Portugal e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, Brasil. Depois da primeira fase, objeto da presente comunicação, e que decorreu em Portugal, foi alargada ao contexto brasileiro, desenvolvendo-se um estudo comparativo.

Diante da relevância da temática da avaliação das aprendizagens no âmbito de cursos de formação docente, considerando os contextos formativos da instituição de acolhimento e a formação do aluno/investigador em mobilidade – licenciatura em física, ensino – esta constitui-se como o eixo orientador do trabalho. Pretendeu-se analisar as concepções de professores e alunos dos cursos de formação de professores sobre a avaliação e o seu papel nos processos de ensino e aprendizagem e, sobretudo, a influência das práticas avaliativas na formação global do futuro docente. A pesquisa recorreu a técnicas de inquérito e decorreu em duas fases: em Portugal, mais concretamente no IPB, entre fevereiro e junho de 2018; e, posteriormente, no Brasil. No presente texto, enfoca-se especificamente os resultados do inquérito por questionário aplicado aos alunos dos anos terminais dos cursos de formação de professores do IPB, em 2017/2018.

## 2. A avaliação no contexto da formação docente

Dinamismo e complexidade são características que marcam o processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis de educação, ensino ou formação. Portanto, conduzir a sua práxis de modo a contemplar as potencialidades, fragilidades e necessidades específicas dos seus alunos, melhor, de todos os seus alunos, constitui um grande desafio para qualquer educador, professor ou formador. Nesses processos, todos os envolvidos são continuamente desafiados a transpor obstáculos, mas têm ao seu dispor uma ferramenta que lhes serve de “bússola”, permitindo que se orientem ao longo do caminho: a avaliação, quer das aprendizagens (Libâneo, 1990) quer de todo o processo desenvolvido.

A despeito de sua fundamental importância, a avaliação é, frequentemente, reduzida a um instrumento de caráter estritamente punitivo e classificatório, focado nos alunos, isto é, a avaliação é interpretada como um ato unilateral, que parte do professor e vai em direção aos alunos com o fim da certificação de suas aprendizagens. Assim, “o professor reduz a avaliação à cobrança daquilo que o aluno memorizou e usa a nota somente como instrumento de controle (...) há professores que se vangloriam por deter o poder de aprovar ou reprovar” (Libâneo, 1990, p. 198). Rompendo com esse significado tradicionalmente atribuído à avaliação, Libâneo (1990) concebia o ato de avaliar como

uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de se constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para correções necessárias (p. 195).

Assim, muito além de um ato unidirecional, a avaliação mostrava-se como um processo multidirecional, em que todos, docentes e alunos, eram avaliados, num ambiente de autoavaliação e heteroavaliação. Nesse contexto, todos devem refletir sobre o andamento do processo de ensino-aprendizagem, diagnosticar as dificuldades que, eventualmente, estejam presentes e trabalhar conjuntamente para superá-las.

Apesar de muitos autores se terem debruçado sobre o significado da avaliação a verdade é que não há um consenso sobre o seu significado. Por exemplo, Pacheco (1995) referia que “a avaliação é um termo complexo e também controverso” (p. 63), influenciada por fatores sociais e políticos, pelo que vai mudando ao longo do tempo (Santos, 2002) de acordo com as perspetivas ideológicas e educativas de diferentes épocas e territórios. A ideia que a avaliação tem uma função pedagógica fundamental e é um elemento de regulação do processo de ensino aprendizagem, em vez de apenas medir o sucesso ou insucesso dos alunos, é hoje aceite em vários estudos realizados e em vários documentos orientadores, em Portugal (Menino & Santos, 2004; Fernandes, 2007; Santos, 2008).

Rica em significados e finalidades, a avaliação é frequentemente considerada com três funções fundamentais: diagnóstica, formativa e sumativa. Os elementos considerados para se distinguir essas funções são o momento em que é realizada, as finalidades para as quais foi delimitada e a natureza da decisão pedagógica a partir de seus resultados (Coll, Palácios & Marchesi, 2004).

A avaliação diagnóstica é realizada no início de uma sequência de ensino, com intuito de identificar conhecimentos prévios, concepções alternativas, potencialidades e fragilidades dos alunos. Assim, torna-se possível adequar os métodos pedagógicos e as atividades às peculiaridades e às necessidades específicas desses alunos (Coll et al., 2004), promovendo as suas aprendizagens.

A avaliação formativa deve ser um processo contínuo e permanente, presente em todos os momentos do processo de ensino e aprendizagem, funcionando como uma “bússola” a nortear o caminho do professor e dos alunos, à medida que desenvolvem o seu trabalho em conjunto (Coll et al., 2004).

A avaliação sumativa se apresenta, em geral, no final de uma sequência de ensino, com o fim de verificar as aprendizagens desenvolvidas. Frequentemente, os juízos emitidos a partir de uma avaliação sumativa são traduzidos em resultados de natureza quantitativa, a partir dos quais os alunos são classificados no âmbito do sistema educacional em que se encontram inseridos (Coll et al., 2004). Mas convém recordar que a avaliação deve ser uma componente dinâmica do processo de ensino e a análise dos resultados da avaliação deve ponderar os objetivos inicialmente propostos, procurar soluções para as eventuais deficiências detetadas, quer ao nível das atividades de ensino, quer da própria avaliação (Menino & Santos, 2004). Neste sentido, a avaliação pode ser entendida como processo reflexivo do professor e dos seus alunos (Santos, 2008).

No âmbito de cursos de formação docente, entender a avaliação como um processo integrado, reflexivo e regulador, abrangendo alunos e professores, para todos compreenderem as dificuldades e encontrarem forma de as superar, é fundamental – serão momentos formativos por excelência.

Esses momentos de reflexão são indispensáveis, também, porque os métodos avaliativos vivenciados pelos alunos afetam a forma como avaliarão os seus alunos no futuro, quando forem professores. Assim, os alunos tenderão a reproduzir as práticas avaliativas a que foram submetidos, o que poderá culminar num ciclo em que a avaliação/classificação tende a se perpetuar (Barbosa & Neves, 2006).

### 3. Metodologia

A questão problema enunciada para a pesquisa foi a seguinte: Quais são as concepções dos docentes e dos alunos dos cursos de formação docente a respeito do papel da avaliação

no processo de ensino e aprendizagem? Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, que “reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos que compõem o contexto da pesquisa” (Bogdan, 1994, p. 51).

A primeira fase da investigação foca-se especificamente na Licenciatura em Educação Básica (LEB), no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico e no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, cursos de formação docente do IPB. Neste trabalho, em particular, referem-se as conceções dos alunos dos anos terminais dos referidos cursos em 2017/2018; poderá, assim, identificar-se e refletir-se sobre as conceções sobre a avaliação que foram construindo esses alunos ao longo da sua formação.

Desse modo, neste texto, pretende-se: (1) refletir sobre conceções que os alunos dos anos finais dos referidos cursos têm a respeito dos significados e das finalidades da avaliação das aprendizagens; (2) identificar os métodos e instrumentos avaliativos utilizados no contexto desses cursos de formação docente; (3) investigar as perceções que os alunos têm a respeito do modo como seus professores concebem a avaliação; e (4) compreender em que medida os processos avaliativos vivenciados pelos alunos em seus respectivos cursos afetam o modo como eles pretendem avaliar seus alunos no futuro, quando atuarem como professores.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário com questões de resposta aberta abrangendo os significados de avaliação e a sua relação com os processos de ensino e aprendizagem. A opção por respostas abertas teve em vista não influenciar as respostas dos inquiridos e dar-lhe total liberdade para exprimirem as suas ideias. Com a finalidade de identificar as suas potencialidades e fragilidades, o questionário elaborado foi, previamente, aplicado a oito alunos do 1.º ano da LEB e, a partir das respostas obtidas, foi reformulado de modo a tornar-se mais claro em aspetos em que se verificaram dificuldades de interpretação das questões por parte dos alunos ou de categorização das respostas, durante a análise. A versão final do questionário utilizado na pesquisa era constituída por sete questões, mas nesta comunicação enfocam-se as respostas às quatro primeiras questões, relativas aos objetivos enunciados.

Participaram na pesquisa: vinte e quatro alunos do 3.º ano da LEB; treze alunos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico; e dois alunos do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Esta foi uma amostra de conveniência, constituída com base nos alunos presentes nas aulas em que decorreu a aplicação do questionário, após solicitação ao respetivo docente.

Os questionários recebidos foram codificados com base num código alfanumérico: código do tipo “L + número identificador”, para alunos da LEB; do tipo “M + número identificador”, para alunos dos mestrados. As respostas dadas foram transcritas e submetidas à análise de conteúdo, procurando-se “explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência (...) o contexto da mensagem” (Oliveira, Andrade & Mussis, 2003, pp. 3-4). Assim, numa primeira leitura, procurou-se organizar e dividir as respostas em unidades e identificar padrões (Bogdan & Biklen, 1994) tanto quanto possível congruentes com as perspetivas teóricas, ou seja, as categorias de resposta foram organizadas à posteriori mas foram articuladas com a conceptualização teórica apresentada; numa segunda leitura, cada resposta foi enquadrada numa ou mais

categorias; finalmente foram apresentados os resultados sob a forma de frequência de respostas em cada categoria.

#### 4. Resultados e discussão

A análise das respostas dos alunos à primeira questão – sobre os significados e finalidades da avaliação – mostrou que a maior parte concebe a avaliação como um instrumento de verificação de conhecimentos/aprendizagens ou competências (Quadro 1). Além disso, o caráter classificatório da avaliação, foi enfatizado. Assim, os alunos reconhecem aspetos da dimensão sumativa da avaliação, ao entendê-la como ferramenta para verificar aprendizagens desenvolvidas e classificá-los, como afirma L4: “A avaliação das aprendizagens, na minha opinião, tem como objetivo sintetizar as aprendizagens já dadas, ou seja, é um método que serve para perceber se os alunos reteram [retiveram] toda a informação”.

Não obstante, aspetos da dimensão formativa da avaliação também são destacados, ao conceberem-na como contínua/processual e como um instrumento que permite identificar a evolução do aluno ou que, conforme afirma L1, serve para “observar as capacidades dos alunos, saber identificar as suas dificuldades e melhorá-las para um bom sucesso escolar”. Apesar disso, poucas respostas demonstram compreender que os resultados da avaliação não dizem respeito apenas ao mérito dos alunos, mas referem-se também ao trabalho desenvolvido pelo professor (Libâneo, 1990) (Quadro 1).

Quadro 1: Conceções dos discentes sobre avaliação (questão 1- Na sua opinião, o que é e para que serve a avaliação das aprendizagens?).

| <b>Categorias: a avaliação como/para:</b>                                          | <b>Frequência de respostas (%)<br/>(N= 39)</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| Verificação de aprendizagens/conhecimentos/competências dos alunos                 | 56,4                                           |
| Identificar potencialidades e dificuldades dos alunos e trabalhar para a melhoria. | 30,8                                           |
| Classificar                                                                        | 23,1                                           |
| Processo contínuo                                                                  | 20,5                                           |
| Identificar evolução/desenvolvimento dos alunos ao longo do processo               | 20,5                                           |
| Diz respeito também ao trabalho docente                                            | 10,3                                           |
| Reconhece a importância de se avaliar as atitudes e valores dos alunos             | 5,1                                            |

A generalidade dos alunos demonstrou ignorar a função diagnóstica da avaliação (apenas uma resposta) e apenas dois consideraram atitudes e valores como aspetos a ser levados em conta pela avaliação. Por “atitudes e valores” caracterizam-se aspetos como: comportamento, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, participação, relacionamento com os colegas de classe e etc. Por exemplo, A11 alega: “Alguns professores avaliam a participação e o empenho”; outro aluno afirma: “A avaliação deve avaliar o aluno como um ser completo. A avaliação deve avaliar os conhecimentos dos alunos bem como a sua construção como cidadão” (M14).

No que se refere às respostas dadas à segunda questão – os instrumentos de avaliação utilizados no contexto da formação docente no IPB – verificou-se que todos os alunos

referem provas e trabalhos (em grupo e individual) como os instrumentos mais recorrentes (Quadro 2), pois os professores “avaliam sempre da mesma forma com os mesmos métodos, ou seja, é sempre com uma ou duas frequências [provas/testes] e um ou mais trabalhos” (L2). A avaliação de comportamentos também é apontada como vivenciada no contexto dos cursos de formação docente do IPB. O discente A11, por exemplo, alega: “Alguns professores avaliam (...) as presenças nas aulas”.

Quadro 2: Instrumentos de avaliação (questão 2- Ao longo da sua formação nos cursos de formação docente do IPB, como seus professores avaliaram e avaliam sua turma?).

| <b>Categorias: instrumentos/parâmetros</b>                                                            | <b>Frequência de respostas (%)<br/>(N=39)</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Provas e trabalhos de grupos e/ou individual                                                          | 100,0                                         |
| Presença nas aulas, assiduidade, pontualidade, empenho e responsabilidade (atitudes e comportamentos) | 18,0                                          |
| Elaboração de um diário de bordo                                                                      | 2,6                                           |
| Atividades de estágio                                                                                 | 10,1                                          |
| Autoavaliação e heteroavaliação                                                                       | 2,6                                           |

As atividades de estágio no âmbito dos contextos escolares do ensino básico são apontadas como um caso particular de avaliação pois os alunos reconhecem que, nesse contexto, as suas práticas e intervenções pedagógicas são avaliadas, conforme afirma L3: “Outra forma de nos avaliarem é o estágio, avaliam as nossas competências como futuros professores em contexto real”. Curiosamente esta referência apenas ocorreu entre alunos de LEB.

Um aluno apresenta a autoavaliação e a heteroavaliação como ferramentas presentes nas práticas de alguns docentes do IPB.

No que se refere às respostas à terceira questão – as percepções dos alunos a respeito das concepções dos seus professores sobre o papel da avaliação das aprendizagens – a maior parte identifica uma concepção de avaliação associada à verificação de conhecimentos, atribuição de notas e classificação dos alunos, ou seja, os docentes entendem a avaliação com caráter sumativo e classificatório (Quadro 3). Por exemplo M15 afirma que “os professores interpretam [a avaliação] dessa maneira, como algo necessário e obrigatório para poder classificar o aluno”.

Esse dado destaca-se pelo facto de que, como pôde ser visto nas respostas à questão 1, as suas concepções também se pautarem predominantemente pelas ideias de verificação e classificação. Assim, parece sugerir-se que as concepções que os alunos têm a respeito da avaliação são fortemente influenciadas pelas interpretações que eles dão às concepções dos seus professores.

Apesar de compreenderem que seus professores concebem a avaliação como uma tarefa imprescindível para o processo de ensino-aprendizagem, muitos alunos criticam o facto de centrarem excessivamente as suas práticas avaliativas na realização de provas e de trabalhos. O aluno L24, por exemplo, afirma: “Os meus professores interpretam o papel da avaliação por testes e trabalhos, porque estes não sabem avaliar de outra maneira, não sabem observar os alunos e verificar as suas dúvidas”; e outro aluno refere: “acho injusto por exemplo o aluno ser avaliado apenas por um teste, pois o teste é apenas 1 [um]

momento de vários momentos que ocorrem ao longo do ano” (L21). Também L4 afirma: “não gosto e não acredito nesta [a avaliação], em que as pessoas são avaliadas em teste e o que normalmente os alunos fazem é decorar a matéria e não aprender, logo este método de avaliação não resulta”.

Quadro 3: Perceções dos alunos sobre as concepções dos docentes sobre avaliação (questão 3- Na sua opinião, como seus professores interpretam o papel da avaliação?).

| <b>Categorias: a avaliação como/para/com:</b>                           | <b>Frequência de respostas (%)<br/>(N=39)</b> |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Classificação/verificação de conhecimentos e aprendizagens dos alunos   | 43,6                                          |
| Supervalorização de provas e trabalhos                                  | 33,3                                          |
| Uma tarefa imprescindível para o processo de ensino aprendizagem        | 18,0                                          |
| Valorização dos trabalhos desenvolvidos ao longo das aulas              | 7,7                                           |
| Enfoque na aprendizagem e no desenvolvimento de competências dos alunos | 7,7                                           |

Não obstante as afirmações críticas referidas, alguns alunos referem que os seus professores valorizam as atividades realizadas em sala e conduzem as práticas avaliativas com ênfase no desenvolvimento de aprendizagens e competências dos alunos. Nesse sentido, L5 reconhece que “os professores têm uma visão muito ampla sobre o que é a avaliação. O teste não dita a nota final pois aqui é muito valorizado o trabalho realizado durante a aula sendo o teste apenas mais um meio de avaliação que conta para avaliar”.

O facto de existirem perceções tão distintas revela que cada aluno é único na sua forma de interpretar os processos educativos que vivencia.

No que diz respeito à quarta questão – os processos de avaliação que pretendem utilizar no futuro quando forem professores – pode-se verificar que a maior parte dos alunos afirma que pretende avaliar de forma a valorizar o progresso e o desenvolvimento dos seus alunos e os processos de aprendizagem. Assim, enfatizam a função formativa da avaliação, como um instrumento didático-pedagógico que acompanha e orienta o processo de aprendizagem (Quadro 4). Nesse sentido, alega-se: “Quando me tornar professor vou fazer uma avaliação sempre a longo prazo, isto é, estar sempre em constante avaliação quer seja no empenho, comportamento, etc. Pois acho (...) é mais justo avaliar o aluno em todos os momentos do que apenas em 1 [um]” (L21).

Atitudes e valores são mencionados em muitas respostas (38%) como aspetos que devem ser levados em conta na avaliação dos alunos. Nesse sentido, os alunos mencionam que pretendem avaliar o empenho, a assiduidade, a responsabilidade, a presença, o interesse, a participação e a pontualidade dos alunos. Por exemplo, L14 afirma: “Farei avaliações diferentes das atuais com certeza (...) Farei variadas atividades e pequenos trabalhos e avaliarei a participação, o empenho, o respeito, o comportamento, sem testes de avaliação”. Nesse contexto, alguns alunos mencionaram que irão desenvolver a avaliação em conformidade com o perfil dos alunos para os quais lecionarão e que as práticas avaliativas devem ajudar os seus alunos a superar as suas dificuldades.

Apesar de um grupo significativo de respostas criticar o uso de testes sumativos, muitos alunos (23%) afirmam que pretendem utilizar esse instrumento de avaliação quando forem professores.

Os trabalhos, sejam na modalidade individual ou em grupo, aparecem como um dos instrumentos de avaliação mais referidos. O L2, por exemplo, afirma: “Quando eu me tornar professor, a forma pela qual pretendo avaliar meus alunos, será mais por trabalhos, vou tentar ao máximo promover a autonomia, isto porque, na minha opinião o dito “teste” não demonstra aquilo que o aluno sabe, visto que, por norma o aluno vai sempre muito nervoso e não consegue bons resultados, já com o trabalho as crianças ficam mais entusiasmadas e aprendem mais”.

Quadro 4: Processos de avaliação futuros (questão 4 - Após tornar-se professor, como pretende avaliar os seus alunos?).

| <b>Categorias:</b>                                                                                   | <b>Frequência de respostas (%) (N=39)</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| Avaliar de maneira contínua/processual com ênfase no progresso dos alunos                            | 51,3                                      |
| Usar na avaliação atitudes e comportamentos empenho, assiduidade, responsabilidade, participação,... | 38,5                                      |
| Usar trabalhos em grupo/individual                                                                   | 33,3                                      |
| Usar provas/testes sumativos                                                                         | 23,1                                      |
| Por meio da observação dos alunos em sala de aula/grelhas de avaliação                               | 25,6                                      |
| Por meio de discussões/diálogos com os alunos                                                        | 10,3                                      |
| Usar a autoavaliação                                                                                 | 5,3                                       |
| Ainda não sabem quais instrumentos utilizarão para avaliar                                           | 7,7                                       |

Apresentando uma postura reflexiva em relação ao ato de avaliar, alguns alunos mencionaram o diálogo, a avaliação diagnóstica e atividades avaliativas com um perfil lúdico como instrumentos a serem utilizados. Nessa direção, L19 declara: “Após me formar professora tenciono fazer uma avaliação diagnóstica e formativa e assim avaliar ao longo do ano letivo de acordo com os resultados dos alunos nas aulas [...]. Também utilizarei os trabalhos orais para que ganhem à vontade em expressar-se perante grandes ou pequenos grupos”.

Apesar de a amostra incluir alunos numa fase terminal da sua formação, 7,7% das respostas referem que ainda não sabem como irão proceder para avaliar os seus alunos.

## 5. Considerações finais

As respostas dos alunos sobre os significados e finalidades da avaliação apontaram para fortes concepções de avaliação como verificação de conhecimentos e aprendizagens ao responderem a questões. Não obstante, muitos afirmaram que, quando atuarem como



docentes, avaliarão de forma contínua e processual orientando o progresso e o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Tais constatações levam ao seguinte dualismo: quando indagados quanto aos significados e finalidades da avaliação, os alunos enfatizam seus aspetos sumativos; quando indagados quanto à postura que pretendem assumir quando atuarem como docentes, apresentam concepções nas quais aspetos formativos da avaliação se destacam. Este dualismo parece prender-se mais com aspetos afetivos e das suas próprias vivências enquanto estudantes do que das suas concepções sobre o ensino e a aprendizagem, que são concordantes com as concepções apresentadas sobre avaliação. Efetivamente, nas outras questões colocadas aos alunos, mas cuja análise não foi incluída neste texto, eles entendem maioritariamente a aprendizagem como aquisição de conhecimentos e saberes e o ensino como transmissão de conhecimentos – e, portanto, a avaliação deverá ter um carácter de verificação dos conteúdos aprendidos.

Do ponto de vista das práticas avaliativas vivenciadas, os resultados foram concordantes: eles pensam que os seus professores consideram a avaliação com carácter sumativo e classificatório e os procedimentos de avaliação indicados foram provas e trabalhos, individuais ou de grupo. De referir, no entanto, que as práticas de avaliação são fortemente reguladas no IPB. Apesar de algumas respostas divergirem destas, parecem excessivas as respostas que indiciam um perfil de concepções sobre ensino, aprendizagem e avaliação que não valoriza as dimensões culturais e éticas da formação, particularmente preocupantes no contexto da formação de professores, até porque essas concepções não são generalizadas.

Ao fomentar reflexões a respeito dos significados da avaliação, o presente trabalho corrobora a ideia de vários autores de que a avaliação precisa de ser constantemente avaliada. Essas reflexões referem-se, em particular, às concepções de alunos de cursos de formação docente, e permite analisar as práticas avaliativas para, caso necessário, serem repensadas como ferramentas didático-pedagógicas imprescindíveis na práxis mas também como ferramentas formativas. A resposta parece-nos óbvia...

## 6. Referências

- Barbosa, J. & Neves, A. (2006). Fantasmas, Mitos e Ritos da Avaliação das Aprendizagens. *Revista portuguesa de pedagogia*, 40(3), 219-235.
- Bogdan, R. C. & Bilken, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Coll, C., Palácios, J. e Marchesi, A. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, 33(3), p. 581-600.
- Libâneo, J. C. (1990). *Didática*. São Paulo: Editora Cortez.
- Menino, H. & Santos, L. (2004). Instrumentos de avaliação das aprendizagens em matemática. O uso do relatório escrito, do teste em duas fases e do portefólio no 2.º ciclo do ensino básico. *Actas do XV SIEM (Seminário de Investigação em Educação Matemática)* (pp. 271-291). Lisboa: APM.
- Oliveira, E. de, Andrade, D. B. S. & Mussis, C. R. de. (2003). Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, 4(9), 11-27.
- Pacheco, J. A. (1995). *A avaliação dos alunos na perspetiva da reforma: Propostas de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In Abrantes, P. & Araújo, F.(Orgs.), *Avaliação das Aprendizagens: das concepções às práticas* (pp. 75-84). Lisboa:

Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/textos/DEBfinal.pdf>

Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In Menezes, L.; Santos, L.; Gomes, H., & Rodrigues, C. (Eds.), *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios* (pp. 11-35). Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/2007.pdf>

## **Formação contínua de professores em São Tomé e Príncipe: o papel da supervisão**

Marisa Costa<sup>1</sup>, Maria José Rodrigues<sup>2,3</sup>, Cristina Martins<sup>2,3</sup>  
[marisaespirito@yahoo.com](mailto:marisaespirito@yahoo.com), [mrodrigues@ipb.pt](mailto:mrodrigues@ipb.pt), [mcesm@ipb.pt](mailto:mcesm@ipb.pt)

<sup>1</sup>*Instituto Superior de Educação e Comunicação, Universidade de São Tomé e Príncipe,  
São Tomé e Príncipe*

<sup>2</sup>*Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

<sup>3</sup>*Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança,  
Portugal*

### **Resumo**

A promoção do desenvolvimento profissional do professor apresenta uma infinidade de objetivos e assume diferentes formas, desde a reflexão pessoal, à luz das experiências em sala de aula, a atividades realizadas dentro ou fora da escola, de forma formal ou informal, incluindo a chamada formação contínua de professores. Esta, de forma sucinta, refere-se a um acontecimento previamente planeado, coerente, estruturado e sistemático. Durante a prática profissional, o professor deverá ter oportunidade de se envolver em atividades promotoras do seu desenvolvimento profissional, tendo em consideração alguns aspetos fundamentais: (i) as necessidades do professor na sua formação; (ii) o professor como o sujeito fundamental no seu próprio desenvolvimento profissional; (iii) a importância da reflexão dos professores sobre as suas práticas; (iv) a relevância do papel do supervisor ou formador ou acompanhante ou amigo crítico ou agente de mudança; e (v) a colaboração entre professores e entre professores e investigadores. É neste contexto que surge este estudo, cuja finalidade é desenvolver um programa de formação contínua com e para os professores supervisores do Instituto Superior de Educação e Comunicação da Universidade de São Tomé e Príncipe (ISEC – USTP). Nesta comunicação pretendemos apresentar a primeira etapa do estudo, destacando a perceção dos supervisores do ISEC – USTP no que respeita ao processo de supervisão que realizam bem como às necessidades e expectativas que sentem no papel que assumem. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, interpretativa e descritiva. Para a recolha de dados recorreremos a um questionário elaborado para o efeito e que se encontra organizado em 3 seções: (i) caracterização pessoal; (ii) formação e desenvolvimento profissional; e (iii) processo de supervisão no ISEC – USTP. O referido instrumento é essencialmente, constituído por questões abertas para dar oportunidade aos inquiridos de expressarem livremente as suas opiniões. Os resultados obtidos permitiram-nos delinear as fases seguintes do projeto e propor um programa de formação de supervisores adequado ao contexto e que responda às suas necessidades e às suas expectativas permitindo-lhes repensar e refletir sobre as suas práticas didático-pedagógicas. É fundamental desenvolver projetos de cooperação e colaboração entre professores, conscientemente fundamentados, de forma a criar condições que favoreçam o seu desenvolvimento profissional, social e pessoal.

**Palavras-Chave:** desenvolvimento profissional, formação contínua, supervisão.

### **1. Desenvolvimento profissional, formação contínua de professores e supervisão pedagógica**

Considerando o objetivo primordial e a persecução deste estudo – criação de um programa de formação contínua em supervisão para supervisores da formação inicial de educadores

e professores - é fundamental destacar algumas ideias que são, para nós, essenciais no âmbito do desenvolvimento profissional e, particularmente, na formação contínua de professores. Igualmente atendendo a que o processo de supervisão se apresenta com o duplo papel de contexto e conteúdo do referido programa a desenvolver com e para os professores supervisores do ISEC – USTP, é nosso intuito fundamentar o conceito e o processo em apreço.

Assumimos a formação docente numa perspetiva de desenvolvimento profissional, quer atendendo ao processo em si, quer a forma de o promover (Martins, 2011, 2012). Desta feita, o desenvolvimento profissional é um processo que ocorre ao longo da vida, visando a atualização, ampliação e aprofundamento de competências que ajudem o professor a enfrentar as necessidades da sua vida profissional. Ainda que neste processo a experiência seja um fator essencial não é, contudo, suficiente para encontrar soluções para todas as situações decorrentes da prática. Particularmente, para Tenreiro-Vieira (2010), o “desenvolvimento profissional diz respeito a aspetos ligados à área de especialidade da docência e respetiva didática, bem como à ação educativa mais geral, a aspetos pessoais, relacionais e de interação com os outros professores e com a comunidade extraescolar” (p. 65). Relativamente à forma de promover o desenvolvimento profissional, é de salientar que pode tomar diferentes formas, compreendendo atividades realizadas dentro ou fora da escola e atividades formais ou informais. Aqui toma particular relevância a chamada formação contínua de professores, sendo esta, segundo Day (2001) um acontecimento previamente planeado, estruturado e formal.

Para Rodrigues e Vieira (2014) a formação continuada “é um processo que visa o aperfeiçoamento dos conhecimentos, dos saberes, das técnicas e das atitudes necessárias ao exercício da profissão docente” (p. 3). A utilização da expressão formação continuada é assumida pelos autores e fundamentada em Vieira (2003) quando afirma que “terá de ser coerente, integrada e sistemática no tempo (...) a formação continuada que importa desenvolver tem de fazer parte integrante do quotidiano, através de projetos de formação criteriosa e conscientemente fundamentados” (p. 99).

Nesta perspetiva e especificamente sobre o desenvolvimento de um programa de formação em ciências nas práticas didático-pedagógicas, Rodrigues e Vieira (2018) destacaram que a formação continuada para o desenvolvimento profissional dos educadores e professores deve ser encarada como um processo que: (i) visa a melhoria de competências necessárias ao exercício da profissão docente; (ii) deve ocorrer ao longo da carreira, após a aquisição da certificação inicial; (iii) se constitui como facilitadora da interações com as comunidades locais; e (iv) estrutura e seleciona o conjunto das aprendizagens que devem ocorrer ao longo da carreira, independentemente do tempo de serviço docente.

Destacamos que para a formação contínua ter consequências ao nível da construção de novos profissionalismos e de novas profissionalidades, que permitam ao professor desenvolver competências para lidar com as situações que as mudanças sociais têm gerado, temos de considerar à luz de um paradigma reflexivo de formação (Alarcão, 2009). Ou seja, deverá ser constituída por processos contínuos que contemplem a reflexão e ter por base as necessidades e expectativas dos agentes educativos. Neste contexto, segundo Nóvoa (2009), são necessárias algumas medidas, concretamente: existência de articulação com a formação inicial, indução e formação em serviço, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; valorização das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores.

Na mesma perspectiva Altet (2000) considera que para que os professores sejam profissionais reflexivos é necessário propor-lhe “um modelo de formação que desenvolva as suas capacidades de análise, de diagnóstico, de tomada de decisões, de adaptação, de autonomia” (p. 179).

Os modelos de formação que privilegiem a reflexão e que enquadram o questionamento no cerne do crescimento pessoal e profissional parecem ser os mais indicados, uma vez que as competências pessoais e profissionais não são adquiridas a partir de um qualquer modelo pré-concebido, mas vão-se desenvolvendo (construindo) num contínuo e num espaço de intervenção aberto e reflexivo (Leitão & Alarcão, 2006). É neste contexto que a reflexão assume destaque, tornando-se inevitável evocar Schön (1983, 2000). As suas ideias contribuíram para o aprofundamento deste conceito, considerando, pois, a reflexão como o meio ideal para o professor conseguir enfrentar as situações novas que se apresentam na sua prática. Schön (1983, 2000) distingue três tipos de reflexão: (i) a reflexão na ação, que corresponde à reflexão efetuada no decurso da própria ação sem a interrompermos. Tem como função a tomada de decisões e consequente intervenção no momento em que a ação está a acontecer, servindo, desta forma, para a reorganizar; (ii) a reflexão sobre a ação diz respeito a uma reflexão realizada após a ação. Acontece quando reconstruímos mentalmente a ação passada para verificarmos de que forma o nosso conhecimento na ação contribuiu para um resultado inesperado; e (iii) a reflexão sobre a reflexão na ação é também um tipo de reflexão realizado após a ação. É um processo metacognitivo no qual a reflexão recai sobre o conhecimento na ação e sobre a reflexão na ação, servindo para determinar a atuação futura do professor.

Martins e Santos (2011), sistematizam o conceito, salientando que a reflexão deve ser encarada pelo professor como parte integrante da sua prática e como um processo deliberado, sistemático e estruturado, situando-se a ação no princípio e no fim deste. Acrescentam que só desta forma alcançará o seu principal propósito - a melhoria das suas práticas de sala de aula e das aprendizagens dos seus alunos, contribuindo, assim, para o desenvolvimento profissional do professor. Conforme referem:

Não interessa apenas dizer que o professor reflete, interessa que o professor tenha consciência que o está a fazer, o que deve considerar nesse processo e a intenção que lhe subjaz” (p. 48). As mesmas autoras indicam que para a concretização do processo de reflexão poderão ser adotadas “várias estratégias, como sejam, a intervenção de uma pessoa que a estimule (mentor, tutor, supervisor, amigo crítico), a partilha de reflexões em grupos colaborativos, a utilização da reflexão mediada pela escrita, nomeadamente através da construção de um portefólio (p. 48).

Martins, Pires e Sousa (2019), tomando como pressuposto “a consciência da importância da reflexão na formação de professores, inicial e contínua, evocam as questões de saber sobre o que refletem, bem como a profundidade, o alcance ou o objetivo do processo” (p. 166), desenvolveram um estudo na formação inicial de professores de 1.º e 2.º ciclos, em que, em jeito de conclusão, assinalam:

reafirmamos a relevância que a reflexão pode desempenhar e ajudar o futuro professor no questionamento e compreensão das suas práticas docentes. O estudo realça, simultaneamente, a importância do conteúdo da reflexão, colocando em destaque as dimensões mais valorizadas pelo futuro professor na sua atividade letiva, e a profundidade com que o faz, no sentido de compreender e dar mais sentido ao processo de ensino e aprendizagem, projetando, de uma forma mais pensada e consciente, o trabalho a desenvolver com os seus alunos e com a restante comunidade educativa (p. 196).

A noção de “supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado e de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 54). Também Gonçalves et al. (2019), nos resultados de um trabalho desenvolvido no âmbito da formação inicial de educadores e professores, ressaltam que “a complexidade que representa o processo de supervisão pressupõe a mobilização de recursos e a articulação de práticas de diferentes atores para que possa criar-se um clima formativo capaz de apoiar e estimular o desenvolvimento profissional e pessoal dos estagiários e a melhoria dos contextos educativos. Neste âmbito assume relevo o ambiente interacional que se experiencia, apontando este estudo para seja pautado por uma franca colaboração, comunicação, partilha de saberes e apoio mútuo” (p. 124). Da mesma forma Alarcão (2009) declara que a supervisão está associada ao desenvolvimento profissional dos professores que já são profissionais e se encontram em ambiente de formação continuada e (re)afirma que “quando se fala em supervisão em formação contínua, o foco incide sobre o coletivo dos professores” (p. 120). Nesta perspetiva, a supervisão constitui-se como um apoio à formação, tendo a “formação uma conceção integradora de várias dimensões: o currículo, o processo de ensino-aprendizagem, a sala de atividades e a escola, a sociedade e a cultura” (Oliveira-Formosinho, 2002a, p. 116). Garmston, Lipton & Kaiser (2002) sintetizam que a supervisão tem três funções específicas: (i) melhoramento da prática; (ii) desenvolver o potencial individual para a aprendizagem; e (iii) promover a capacidade de auto-renovação da organização.

Segundo Sá-Chaves (1999), a supervisão deve “alargar-se à compreensão dos macrossistemas físicos, humanos e conceptuais que contextualizam e influenciam essa mesma relação” (p. 12). O objetivo da supervisão é otimizar a qualidade da intervenção pedagógica do professor por meio de uma relação de ajuda, proveniente da interação estabelecida entre os “protagonistas” no contexto em que o ato supervisivo se desenrola.

Tal como em várias das referências expostas, Machado & Formosinho (2010) acentuam os papéis de apoio, de escuta, de colaboração ativa, de envolvimento na ação educativa quotidiana e de experimentação refletida através da ação. Schön (1983, 2000) preconiza um processo de formação reflexivo e ressalta a importância do supervisor que, embora não possuindo um conjunto de receitas prontas a utilizar, tem como função ajudar os estagiários e os profissionais em exercício, no desenvolvimento de capacidades de reflexão sobre a prática, com o intuito de a melhorar.

Segundo Sá-Chaves (1997):

o recurso à supervisão das práticas dos professores como estratégia de formação radica (...) que a análise e reflexão e, acima de tudo, as desejáveis mudanças de atitudes e práticas pedagógicas dos professores necessitam de um contexto de interajuda e de apoio mútuo entre os diferentes parceiros de formação” (p. 94).

De acordo com as perspetivas apresentadas, o supervisor é um facilitador que deve encorajar os professores a trabalhar em conjunto numa atitude integradora e transformadora, contribuindo em conjunto para uma escola melhor onde prevaleçam desafios e as inovações aconteçam (Alarcão, 2009). Segundo esta autora, é a pessoa que “cria condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora e, portanto, com espírito de investigação” (Alarcão, 2009, p.120). Alarcão & Roldão (2010) encaram o supervisor como alguém que “influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino (...), estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional” (p. 54).

Num estudo realizado por Gonçalves et al (2019) que envolveu setenta e três educadores e professores cooperantes (supervisores das escolas onde os estudantes, futuros professores, realizam o seu estágio) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança (ESE-IPB), no que se refere ao papel do supervisor institucional (supervisor da ESE-IPB) foram salientadas as seguintes funções:

(i) mediar as relações entre os diversos intervenientes; (ii) apoiar o formando ao nível da planificação e da reflexão sobre a prática educativa; (iii) orientar o formando na sua ação pedagógica; e (iv) apoiar a sua formação e desenvolvimento profissional. Os discursos analisados valorizam, no papel do supervisor institucional, a sua função de suporte na construção de conhecimentos, em particular os de natureza teórica (p. 104).

São as premissas enunciadas pelos vários autores referidos que transferimos para a nossa prática profissional e que queremos desenvolver num programa de formação contínua para os professores supervisores do Instituto Superior de Educação e Comunicação da Universidade de São Tomé e Príncipe (ISEC – USTP).

## 2. Metodologia de investigação

Conforme referido, o presente trabalho enquadra-se num estudo mais amplo cuja finalidade é desenvolver um programa de formação contínua com e para os professores supervisores ISEC – USTP. Para tal, pretendemos numa primeira fase conhecer a perceção dos supervisores sobre o processo de supervisão que realizam e as necessidades e expectativas face ao seu papel. Como assinalam Rodrigues e Vieira (2018) a formação continuada dos docentes deve assumir um papel decisivo e ir ao encontro das reais necessidades de formação dos intervenientes. Em sintonia com este aspeto Martins e Pires (2010) reconhecem a importância do papel ativo do professor no seu próprio desenvolvimento profissional.

Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa e interpretativa (Bogdan & Biklen, 1994), sobretudo porque pretendemos reunir um conjunto de informação pertinente sobre com a finalidade de a interpretarmos.

Para a recolha de dados recorreremos ao questionário, por considerarmos ser o mais adequado face ao contexto de desenvolvimento do estudo. O referido instrumento era constituído por 5 questões, com várias alíneas, organizadas em três secções: (i) caracterização pessoal; (ii) formação e experiência profissional; e (iii) Processo de supervisão no ISEC – USTP. Para o tratamento dos dados recolhidos através de questões fechadas recorreremos à estatística descritiva, uma vez que tínhamos várias questões abertas, neste caso a informação foi sujeita a análise de conteúdo. Amado, Costa e Crusoé (2017) quando referem que o “aspeto mais importante da análise de conteúdo é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno” (p. 306).

Segundo Bardin (1995), a análise de conteúdo “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38). Genericamente, as etapas de realização da análise de conteúdo são sequencialmente a descrição, a inferência e a interpretação (Carmo & Ferreira, 1998). Assim, nas questões abertas, fizemos uma leitura prévia de todas as respostas, e criámos categorias de acordo com os aspetos mais relevantes de cada questão.

Participarem, na primeira fase do estudo, 17 supervisores, cuja maioria (11) tem mais de cinquenta anos e apenas 1 tem menos de vinte e cinco. Inferimos que os professores que assumem o papel de supervisão são os que têm mais experiência profissional.

### 3. Apresentação e discussão de resultados

Neste ponto, apresentamos uma síntese dos resultados obtidos, centrando-nos em: (i) formação e desenvolvimento profissional; e (ii) processo de supervisão no ISEC – USTP.

Acerca da caracterização pessoal, na tabela 1 apresentamos as habilitações académicas dos supervisores.

Tabela 1: Habilitações académicas dos supervisores

| Habilitações académicas | N.º de Supervisores |
|-------------------------|---------------------|
| <b>Licenciatura</b>     | 11                  |
| <b>Mestrado</b>         | 3                   |
| <b>Doutoramento</b>     | 0                   |
| <b>Pós-graduação</b>    | 1                   |
| <b>Magistério</b>       | 2                   |

A leitura da tabela 1 permite-nos verificar que 11 dos supervisores possuem o grau de licenciatura, 3 o de mestrado e 1 uma pós-graduação. 2 dos supervisores referiram que possuem o “*Magistério*”, curso que conferia habilitação para a docência.

No que respeita ao curso que frequentaram, obtivemos as respostas representadas na tabela 2.

Tabela 2: Formação dos supervisores

| Curso                                             | N.º de respostas |
|---------------------------------------------------|------------------|
| Ciências da Educação                              | 5                |
| Ciências pedagógicas no EB                        | 2                |
| Complemento em 1.º Ciclo do Ensino básico         | 3                |
| Ciências da Educação para Inspeção Escolar        | 2                |
| Regulação e Administração e Políticas de Educação | 1                |
| Supervisão                                        | 1                |
| História                                          | 1                |



De acordo com os resultados apresentados é evidente a dispersão de cursos que referem ter frequentado: 5 referem ter formação em Ciências da Educação e 3 referem que fizeram o Complemento em 1.º CEB, esta formação é oferecida pelo ISEC – USTP.

Quando questionados sobre os contributos que consideram mais relevantes para o seu desenvolvimento profissional, apresentaram as suas opções de acordo com o representado na tabela 3.

Tabela 3: Contributos que consideram mais relevantes para o seu desenvolvimento profissional

| <b>Opções</b>                                                                                    | <b>1.<sup>a</sup><br/>Opção</b> | <b>2.<sup>a</sup><br/>opção</b> | <b>3.<sup>a</sup><br/>opção</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| Experiências significativas como profissional                                                    | 2                               | 1                               | 2                               |
| Importância da formação e da experiência de ensino para o seu saber profissional                 | 4                               | 4                               | 1                               |
| Formação inicial que recebeu                                                                     | 9                               | 1                               | 1                               |
| Participação em encontros de natureza profissional                                               | —                               | —                               | —                               |
| Frequência de ações de formação contínua                                                         | —                               | 5                               | 3                               |
| Leituras de natureza profissional                                                                | —                               | 1                               | —                               |
| Trabalho em conjunto com outros professores                                                      | —                               | —                               | 3                               |
| Participação em projetos educativos (na sua escola, fora da escola)                              | —                               | —                               | —                               |
| Outras experiências (...) que o tenham marcado de modo especial na sua maneira de ser supervisor | 1                               | 3                               | 4                               |
| Projetos profissionais                                                                           | —                               | —                               | —                               |
| Reflexão sobre a prática                                                                         | —                               | 1                               | 2                               |

Verificamos que os supervisores assinalaram como a opção que mais valorizam a formação inicial que receberam e a importância da formação e da experiência de ensino para o seu saber profissional. Destacamos, no entanto, que, na 2.º opção, 5 supervisores assinalaram a frequência de ações de formação contínua.

Consideram que a formação continua é determinante para o seu desenvolvimento pessoal e profissional e as suas áreas prioritárias de interesse, nesse âmbito, apresentadas na tabela 4.

Tabela 4: Áreas de formação prioritárias para os supervisores do ISEC-USTP.

| <b>Área de formação</b>               | <b>N.º de respostas</b> |
|---------------------------------------|-------------------------|
| Modalidades de supervisão pedagógicas | 6                       |
| Didática da Língua Portuguesa         | 6                       |
| Didática das expressões               | 2                       |
| Didática da Matemática                | 2                       |
| Didática das CN e das CS              | 3                       |
| Ciências pedagógicas                  | 4                       |

|                                |   |
|--------------------------------|---|
| Planificação                   | 2 |
| Aplicação prática de conteúdos | 2 |
| Deontologia profissional       | 2 |
| TIC                            | 2 |

Como se pode observar na tabela, os supervisores indicam, pois, como áreas prioritárias a formação em supervisão, em diferentes didáticas e em deontologia profissional.

Quanto ao processo de supervisão no ISEC – USTP e concretamente sobre a caracterização deste, apresentaram respostas em que valorizam a prática e destacam o caráter colaborativo da mesma, o que parece vir colmatar as respostas anteriores. Verificámos, ainda, que o processo supervisoivo aparece associado a expressões como “acompanhamento”, “controle”, “apoio”, “avaliação”, surgindo assim a supervisão, por um lado, associada ao papel de orientação e, por outro, a processos de classificação e inspeção. Neste processo destacaram o papel do supervisor, por exemplo um dos supervisores assinala: “Este processo deve proporcionar ao indivíduo condições para ser um bom profissional no ensino. Para isso, o supervisor tem um papel relevante neste processo de formação” (S3).

Como principais fragilidades/constrangimentos que sentem enquanto supervisores, indicaram, essencialmente a falta de recursos, nomeadamente de meios que lhe permitam deslocar-se aos diferentes contextos onde exercem a supervisão. Sete supervisores mencionaram a falta de recursos pedagógicos e dois referiram-se a recursos financeiros.

Para a contribuir para a melhoria do processo de supervisão, enunciam alguns aspetos relacionados com a organização e o funcionamento dos estágios: o número de estagiário, os meios de deslocação até ao local de estágio, as reuniões entre o supervisor e o professor da prática pedagógica e os recursos didático de que dispõem. Vários supervisores fizeram referência à necessidade de realizarem uma supervisão clínica, denotando-se, a importância da relação entre o professor ou futuro professor e o supervisor: “O supervisor deve ter um olhar clínico de modo a conhecer e compreender o seu estagiário no seu estado comportamental, estado espiritual e competências dos conceitos” (S3). Foi também visível nas respostas dos supervisores a valorização do papel da reflexão e da troca de experiências, especificando a importância da formação contínua neste domínio, tal como é visível na seguinte resposta: “Promoção de encontros de trabalho que visem proceder análise, debate e troca de ideias concernentes às situações registadas no terreno e, consequentemente, adoção de um plano de coordenação de ações tendentes ao melhoramento” (S1).

#### 4. Considerações finais e perspetivas futuras

Respeitante à formação e desenvolvimento profissional, sobressai que maioritariamente os supervisores do ISEC- USTP possuem o grau de licenciatura, sendo evidente a obtenção de cursos em diferentes áreas do saber. Sobre este último aspeto, consideramos que pode estar relacionado com o facto de terem feito a sua formação em momentos distintos e/ou fora do país, o que contribuiu para nomenclaturas diferentes.

Valorizam prioritariamente a formação inicial, mas também a formação e a experiência de ensino, não descurando a frequência de ações de formação contínua, indicando como áreas prioritárias a formação em supervisão, em diferentes didáticas e em deontologia

profissional. É notória a escassa incidência das respostas na reflexão sobre as práticas e no trabalho colaborativo, o que não se apresenta em consonância com as ideias expressas no quadro teórico (ponto 1).

Relativamente ao processo de supervisão no ISEC – USTP, destaca-se a valorização da prática e destacam o caráter colaborativo da mesma, suavizando desta feita o aspeto anteriormente referido. O caráter classificativo é muito visível nas opiniões dos supervisores ainda que também se veja refletido o de orientação. O papel do supervisor adquire nas suas conceções uma grande importância, sendo encarado à luz da supervisão clínica. A falta de recursos é apresentada como a maior fragilidade ao desempenho da sua função, sendo, pois, ressalva a mesma questão aquando da indicação das melhorias a considerar. Sugerem também aspetos concretos relacionados com organização e o funcionamento dos estágios (*e.g.* as reuniões entre o supervisor e o professor da prática pedagógica), valorização do papel da reflexão e da troca de experiências, avançando, neste âmbito, com o contributo essencial da formação contínua.

Recordando o objetivo principal do estudo em desenvolvimento - criação de um programa de formação contínua em supervisão para supervisores da formação inicial de educadores e professores – e em jeito de síntese, consideramos fundamental destacar alguns pontos, articulando os resultados da investigação realizada, as ideias de autores que sustentam as nossas ações e teorias, e a nossa própria prática académica e profissional:

1. Em relação ao processo de desenvolvimento profissional: (i) encaramo-lo como um processo que ocorre ao longo da vida, tendo em vista a atualização, ampliação e aprofundamento de competências, não sendo obviamente descurada a experiência profissional dos professores; (ii) respeita a aspetos ligados à área de especialidade da docência e respetiva didática, à ação educativa mais geral, a aspetos pessoais, relacionais e de interação com os outros professores e com a comunidade extraescolar; (iii) deverá inevitavelmente valorizar a reflexão e o trabalho colaborativo.
2. Relativamente à formação contínua de professores: (i) forma privilegiada de promoção do desenvolvimento profissional; (ii) ser coerente, integrada, sistemática no tempo e parte integrante do quotidiano; (iii) ter como principal objetivo a melhoria de competências necessárias ao exercício da profissão docente; (iv) permitir o desenvolvimento de competências para lidar com as situações que as mudanças sociais; (v) contemplar a reflexão sobre a ação, na e para a ação e a reflexão sobre a reflexão; (vi) envolver a investigação sobre a prática profissional; (vii) ter por base as necessidades e expectativas dos agentes educativos; (viii) estar articulada com a formação inicial, indução e formação em serviço; e (ix) garantir a responsabilidade e autonomia do professor.
3. Respeitante ao processo de supervisão importa: (i) considera-lo uma ação de construção, onde todos os intervenientes participam, têm papéis e ações definidas, com um propósito principal comum – melhoria da prática profissional; (ii) promover o potencial individual para a aprendizagem, mas também a capacidade de auto-renovação da organização educativa; (iii) relevar o papel do supervisor, mentor, tutor; (iii) considerar a colaboração, comunicação, partilha de saberes e apoio mútuo; e (iv) envolver obrigatoriamente a reflexão.

## 5. Referências

Alarcão, I. (2009). Considerações finais e recomendações do estudo. In Conselho Nacional de Educação – CNE (Org.), *A educação das crianças dos 0 aos 12* (pp. 198-212). Lisboa: CNE.

- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão - Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Amado, J., Costa, P. C., & Crusoé, N. (2017). A técnica de análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.<sup>a</sup> ed.) (pp. 303-353). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Garmston, R., Lipton, L. & Kaiser, K. (2002). A Psicologia da supervisão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores II: da organização à pessoa* (pp. 17-132). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, A., Sanches, A., Guerreiro, C., Martins, C., Mesquita, C.; Mesquita, E., Rodrigues, M. J., & Novo, R. (2019, in press). Formação inicial de educadores e professores: Perceções dos cooperantes sobre o processo de supervisão. In Mesquita, E., Roldão, M. C., & Machado, J., (orgs.), *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp. 93-128). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Leitão, A. & Alarcão, J. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 51-84.
- Martins, C. (2011). O desenvolvimento profissional de professores do 1.º ciclo do ensino básico: contributo da participação num programa de formação contínua em matemática. Tese de doutoramento, Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4654>
- Martins, C. (2012). Contributos da participação no programa de formação contínua em Matemática para o desenvolvimento profissional de professores do 1.º ciclo do ensino básico. In Atas do XXIII Seminário de Investigação em Educação Matemática. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Martins, C., Pires, M. V., & Sousa, J. (2019, in press). A reflexão escrita nos relatórios finais de estágio: um estudo na formação inicial de professores. In Mesquita, E., Roldão, M. C., & Machado, J., (orgs.), *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp.165-195). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Martins, C., & Santos, L. (2011). Refletir no âmbito do PFCM: algumas ideias emergentes. *Educação e Matemática*. 113, p. 45-48
- Nóvoa, A. (2009). *Professores – imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Pires, M. V., & Martins, C. (2010). Formação e desenvolvimento profissional do professor de Matemática. In Gomes H.; Menezes, L.; Cabrita, I. (orgs.) *Actas do XXI Seminário de Investigação em Educação Matemática*. Aveiro: Associação de Professores de Matemática. p. 414-424.
- Rodrigues, M. J., & Vieira, R. M. (2014). Formação continuada dos educadores de infância: análise sobre o papel da brochura "Despertar para a ciência: atividades dos 3 aos 6". *Revista Ibero-Americana de Educação*.
- Rodrigues, M. J.; Vieira, R. M. (2018). Formação continuada para a mudança de práticas didático-pedagógicas de educadoras. In Lopes, Rui Pedro; Castanheira, Manuel Luís Pinto; Silva, Elisabete; Sousa, G.; Sousa, J.; Pires, Manuel Pires; Mesquita, Cristina (Eds.) *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de Resumos*. Bragança.
- Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de Formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (1999). *Supervisão: Concepções e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Schön, D. (1983). *The reflective practioner: How professionals think in action*. Aldershot Hants: Avebury.
- Schön, D. (2000). *Educando profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artemed. (original em inglês, publicado em 1987)
- Tenreiro-Vieira, C. (2010). A Promoção do Pensamento Reflexivo dos Professores no Contexto de um Programa de Formação Contínua. *Indagatio Didactica*, 2(1), 62-83.
- Vieira, R. M. (2003). *Formação Continuada de Professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico para uma Educação em Ciências com Orientação CTS/PC*. Tese de Doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro, DDTE.

## Os manuais escolares de ciências naturais de S. Tomé e Príncipe

Adorinda Gonçalves<sup>1</sup>, Isabel Narciso<sup>2</sup>  
[agoncalves@ipb.pt](mailto:agoncalves@ipb.pt), [isabelnarciso@gmail.com](mailto:isabelnarciso@gmail.com)

<sup>1</sup>*Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

<sup>2</sup>*Direção de Educação, S. Tomé e Príncipe*

### Resumo

Em S. Tomé e Príncipe a implementação do ensino experimental das ciências tem sido difícil tendo em conta problemas de formação de professores e os recursos das escolas. Estudos recentes no âmbito do ensino das ciências naturais reconhecem, no entanto, que o envolvimento dos alunos em atividades práticas e experimentais é fundamental para a construção da literacia científica dos cidadãos e o desenvolvimento de atitudes e competências de carácter transversal. Estas atividades facilitam a interação entre os alunos, promovem o desenvolvimento intelectual e desenvolvem competências ao mesmo tempo que fornecem uma formação científica essencial para as crianças e jovens. Por outro lado, os manuais são considerados como um recurso influenciador das práticas pedagógicas dos professores. Por isso, a inclusão nos manuais escolares de atividades práticas e experimentais promotoras do desenvolvimento de pensamento crítico, de competências cognitivas complexas, de capacidades de planejar, de observar, de registar e analisar dados, apoia práticas educativas consentâneas com as tendências atuais de ensino das ciências, e pode contribuir para a implementação dessas práticas. Assim, os objetivos do estudo realizado no âmbito do mestrado em ensino das ciências foram: i) verificar em que medida os manuais do 5.º ano e 6.º ano Ciências Naturais incentivam à realização de atividades experimentais e obter informações acerca da sua tipologia; ii) verificar se as atividades experimentais existentes nos manuais estão enquadrados em estratégias cientificamente aceites; iii) compreender se as atividades experimentais estão orientadas de acordo com a perspetiva construtivista do ensino e aprendizagem; iv) contribuir para um aperfeiçoamento dos manuais escolares, nomeadamente no aumento da cientificidade das atividades experimentais propostas. A análise incidiu em dois manuais de Ciências Naturais e Sociais da 5.ª e 6.ª classes e utilizou uma grelha já validada em estudos anteriores. Os resultados obtidos demonstraram um número relativamente reduzido de atividades práticas e experimentais. No que respeita à tipologia, apresentam pouca diversidade e são preferidas atividades cuja finalidade é observar, ilustrar conceitos, manipular equipamentos, isto é, valorizam a transmissão de conhecimentos. Pode dizer-se que os resultados confirmam os de outros e que a conceção de manuais escolares nem sempre tem em conta os resultados da investigação didática.

**Palavras-Chave:** ensino das ciências, manual escolar, atividades práticas.

### 1. Introdução

Esta comunicação resulta de um trabalho de investigação desenvolvido no contexto do Mestrado em Ensino das Ciências lecionado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança em S. Tomé e Príncipe, nos anos 2012-2014.

A experiência da autora como docente do ensino básico e como formadora, mostrava que as práticas de ensino das ciências na sala de aula estavam longe de seguir as indicações conformes com a tendência da literatura. Apesar de se reconhecer que é fundamental a construção da literacia científica dos cidadãos e o desenvolvimento de atitudes e

competências de carácter transversal, finalidade para que pode contribuir, em larga medida, a realização de atividades experimentais na sala de aula, os escassos recursos laboratoriais nas escolas de S. Tomé e Príncipe e a escassa formação de professores dificultavam uma efetiva implementação dessas práticas. Neste contexto, os manuais escolares ganhavam uma importância ainda maior.

Assim, surgiu o trabalho de investigação sobre os manuais escolares de Ciências Naturais em uso em S. Tomé e Príncipe, na 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> classes, retomando um estudo análogo realizado sobre os manuais de Estudo do Meio de 4.<sup>o</sup> ano de escolaridade, realizado em Portugal (Dias Martins, 2011).

## **2. Os manuais escolares**

Os manuais escolares são considerados como um recurso influenciador das práticas pedagógicas dos professores, nas planificações das suas atividades e também como elementos centrais para a consecução dos objetivos de aprendizagem, pelo que se torna necessário que estimulem a realização de atividades enquadradas em estratégias cientificamente aceites. No caso do ensino das ciências, a literatura aponta para a importância da sua inclusão no ensino básico contribuindo para o desenvolvimento de competências transversais das crianças ao mesmo tempo que desenvolvem a literacia científica essencial para todos os cidadãos.

### **2.1. O ensino das ciências naturais no ensino básico**

Na sociedade atual torna-se imprescindível uma educação científica enquanto parte integrante da formação desde tenra idade (Sá & Carvalho, 1997; Martins *et al.*, 2007). O ensino das Ciências possibilita às crianças compreenderem o dinamismo e a diversidade de fenómenos naturais e sociais, e o modo como cada um pensa sobre si próprio e sobre o mundo.

Além da literacia científica necessária ao exercício da cidadania, a educação científica potencia o desenvolvimento de competências essenciais e contribui para a inserção numa vida profissional qualificada (Alves, 2005; Figueiroa, 2001; Dias Martins, 2011). Pode ajudar as crianças a pensar de maneira lógica e a resolver problemas práticos promovendo o seu desenvolvimento intelectual (Martins *et al.*, 2007), ao mesmo tempo que contribui para desenvolver a linguagem, pois sentem necessidade de falar, de registar as suas descobertas e de conhecer palavras novas (Guimarães, 2009).

Nesta perspetiva, a integração de atividades práticas e experimentais é fundamental porque permite o desenvolvimento de competências científicas de elevado nível de abstração a par de capacidades e atitudes transversais e de conhecimentos de ciência (Martins *et al.*, 2007; Sá, 2002; Tenreiro-Vieira & Vieira, 2006). O sucesso dessas atividades exige que os processos de ensino aprendizagem permitam ao aluno envolver-se ativamente e desenvolver conhecimentos alicerçados nas suas conceções anteriormente adquiridas, e que valorizem os procedimentos que o conduzam à sua própria aprendizagem (Mordido, 2006; Sá, 2002). Para isso, o professor tem de ajudar o aluno a observar, a refletir e a relacionar os conhecimentos, em vez de ser um mero instrutor ou avaliador das aprendizagens.

As atividades experimentais que Figueiroa (2001) classificou como Investigações ou Experiências Orientadas segundo a sequência “Prever, observar, comparar, experimentar, refletir e aplicar” (POCERA), enquadram-se nesta perspetiva construtivista. Além de permitirem ao aluno desconstruir as suas conceções prévias, testando-as e confrontando-

as com os resultados obtidos, permitem-lhe construir conhecimento cientificamente aceite. Além disso, permitem o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, e competências de processo (observar, registar dados, planear procedimentos, ...) para interpretar situações diversas, em particular situações do seu dia-a-dia, o que se torna particularmente motivador. Esta abordagem pode contribuir para atenuar problemas de sucesso, pois o ensino permite aos alunos perceberem o valor dessas aprendizagens ao nível da sua aplicação (Martins *et al.*, 2007).

Este tipo de atividades exige um contacto prévio com técnicas laboratoriais básicas, e que os alunos tenham capacidade de observação e manipulação de materiais; isso pode ser conseguido trabalhando atividades do tipo Exercícios e Experiências Ilustrativas ou Experiências Orientadas para a determinação do que acontece (Figueiroa citado em Dias Martins, 2011). Embora apenas permitam desenvolver a aprendizagem de conhecimento concetual de baixo nível de abstração, estas atividades permitem ao aluno ir desenvolvendo, gradualmente, as suas competências tornando-os capazes de conceber uma sequência de atividades a realizar, a sua implementação e avaliação (Martins *et al.*, 2007).

Assim, se pode considerar-se uma progressão no desenvolvimento de atividades práticas e experimentais, o envolvimento de todos alunos nestas atividades deve começar desde cedo, de forma a, como referem Martins *et al.* (2007), responder à curiosidade das crianças, permitir a construção de uma imagem positiva acerca da Ciência, promover capacidades de pensamento crítico e reflexivo, necessárias em diversas situações da vida das crianças e dos jovens (Lakin, 2006; Tenreiro-Vieira, 2002), e desenvolver a construção de conhecimento científico útil e com significado (Santos, 2001).

## 2.2. Os manuais escolares e o ensino das ciências

Os manuais escolares são importantes instrumentos pedagógicos, culturais e ideológicos; vários autores realçam a sua importância face à evolução da sociedade, na tecnologia e na ciência (Figueiroa, 2001, 2007; Leite, 2001; Guimarães, 2009; Dias Martins, 2011).

Os manuais são um suporte do processo de ensino/aprendizagem, esclarecem os conteúdos e os objetivos de aprendizagem e transmitem valores, traduzindo a forma como a escola reproduz e/ou transforma a cultura dos agentes que nela interagem. Se há professores que fazem adaptações aos manuais tentando moldá-los à sua realidade e às suas convicções pedagógicas (Viseu, Fernandes & Gonçalves, 2009; Calado & Neves, 2012), para outros, os manuais “são” os programas oficiais seguidos fielmente, como sublinham diversas investigações (Dias Martins, 2011; Calado & Neves, 2012; Guimarães, 2009; Figueiroa, 2001, 2007).

Sendo o manual escolar um elemento essencial das práticas educativas, poder-se-á questionar se acompanham as mudanças da sociedade.

No que respeita às ciências, frequentemente, o manual configura o conhecimento científico desvinculado do contexto histórico e sociocultural, apresentado como um produto acabado, inquestionável, dando a imagem do cientista sábio que sozinho o produz. Ora esta não é a imagem atual das ciências e dos cientistas. Deve valorizar-se a importância da atividade dos cientistas para responder criticamente a questões relevantes, as dúvidas e a análise de argumentos de diferentes pontos de vista, para chegar à construção do conhecimento. Para Martins *et al.* (2007), os manuais escolares devem desenvolver capacidades, promover atitudes que permitam agir de modo coerente e ativo na sociedade, promover a alfabetização científica, mas também atitudes e valores que melhorem as ideias dos alunos sobre o mundo.



Dias Martins (2011) refere que os manuais são essenciais para a organização do ensino, mas também condicionantes da aprendizagem. Frequentemente, determinam o que os professores e os alunos fazem na sala de aula: é a partir do manual que os alunos realizam atividades de leitura ou de consolidação dos conteúdos; o manual escolar prescreve os conteúdos a ensinar e as atividades a desenvolver; assume-se que o seu conteúdo é cientificamente correto, pelo que apenas se aceita, em contexto avaliativo, a informação por ele veiculada (Santos, 2001).

Segundo Vasconcelos e Souto (2003), o manual escolar de ciências deve promover a reflexão sobre a realidade estimulando a capacidade investigativa do aluno, pelo que a sua utilização deve ser mediada pelo professor com estratégias que promovam a compreensão das leituras e atividades ou tarefas efetuadas.

### **2.3. Os manuais escolares em S. Tomé e Príncipe**

Em S. Tomé e Príncipe desenvolveu-se, entre 2005/2010, o projeto Educação para Todos com o apoio do Banco Mundial e da Associação Internacional para o Desenvolvimento. Este projeto incluiu a elaboração de manuais escolares para o primeiro ciclo do ensino básico (1.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> classe) e, a partir de 2010, para o 2.<sup>o</sup> ciclo do ensino básico, através da cooperação entre S. Tomé e Príncipe, Portugal e a Fundação Calouste Gulbenkian, que levou à publicação dos manuais por uma editora portuguesa.

A organização curricular de S. Tomé e Príncipe acentua a interdisciplinaridade e a transversalidade das diferentes áreas curriculares e prevê, no 2.<sup>o</sup> ciclo do Ensino Básico, a disciplina de Ciências Naturais e Sociais. Seguindo perspetivas de vários autores (Pereira, 2007; Martins et al, 2007; Rodrigues, 2011), pretende-se permitir ao aluno adquirir uma compreensão científica dos fenómenos e acontecimentos que compõem o mundo físico e social de que faz parte.

Considerando a realidade social e cultural, houve extremo cuidado na seleção dos conteúdos dos programas da 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> classe. Outro aspeto a que foi dado relevo foram as ilustrações - procurou-se que expressassem modos de viver, a economia, a cultura e a natureza do país e, simultaneamente, tornassem convidativo o estudo. Valorizando a interdisciplinaridade, os conteúdos constantes dos manuais de ciências naturais são abordados transversalmente, em particular na área de desenvolvimento pessoal e social. Os manuais apresentam também atividades, tarefas e exercícios que podem ser desenvolvidos na sala de aula.

Considerando a importância das Ciências da Natureza, do Ensino Experimental das Ciências e dos Manuais Escolares, e por se entender ser fundamental proporcionar aos alunos a realização de atividades capazes de promoverem as capacidades de pensamento crítico, surgiu este trabalho de investigação. Pretendeu-se contribuir para o aperfeiçoamento da cientificidade das atividades experimentais propostas tendo em conta que as condições socioeconómicas e culturais.

### **3. Metodologia do Estudo**

O estudo pode enquadrar-se numa perspetiva qualitativa. Este paradigma caracteriza-se pela fundamentação na realidade, é exploratório e descritivo (Bogdan & Biklen, 1994; Reichardt & Cook citados por Alves, 2005). Efetivamente, procurou-se estudar a realidade para a compreender ou explicar, recorrendo à técnica de análise de conteúdo para fazer a análise interpretativa dos manuais estudados, isto é, para descrever os materiais pesquisados.

Com o trabalho de investigação pretendeu-se:

- Verificar em que medida os manuais escolares de Ciências Naturais e Sociais da 5.<sup>a</sup> e da 6.<sup>a</sup> classe do EB incentivam à realização de atividades experimentais e obter informações acerca da sua tipologia;
- Verificar se as atividades experimentais existentes nos manuais estão enquadradas em estratégias cientificamente aceites;
- Compreender se as atividades experimentais estão orientadas de acordo com a perspetiva construtivista do ensino e aprendizagem prevista no currículo nacional;
- Contribuir para um aperfeiçoamento dos manuais escolares, nomeadamente no aumento da cientificidade das atividades experimentais propostas.

### **3.1. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados**

Uma das operações fundamentais na análise de conteúdo é a validação do instrumento de análise e, consequentemente, da investigação. Neste caso, adotou-se a grelha proposta por Dias Martins (2011) que considera a tipologia de atividades laboratoriais de Leite e Figueiroa (2001), o que permitiu ultrapassar a fase de validação do instrumento.

A grelha de análise assenta na classificação das atividades experimentais apresentada por Leite (2001) a partir de outros trabalhos considerando os objetivos a ser alcançados, designadamente:

- 1) Aprendizagem do conhecimento procedimental (Exercícios) – permitem o domínio de técnicas laboratoriais, o treino de utilização de aparelhos, práticas de observação e o reforço de competências como pensar, medir e manipular;
- 2) Aprendizagem do conhecimento concetual – visam a aquisição de sensibilidade acerca dos fenómenos e requerem o uso dos órgãos dos sentidos para ter uma ideia mais exata dos fenómenos ou materiais; nesta categoria podem considerar-se várias subcategorias com grau crescente de complexidade;
- 3) Aprendizagem de metodologia científica (Investigações) – permitem desenvolver competências de resolução de problemas que são colocados ou que o próprio aluno criou e que exigem a realização de atividades experimentais. Os alunos são solicitados a estabelecer uma estratégia de resolução do problema, a implementá-la e a fazer a sua avaliação e, caso se justifique, a reformulá-la (Dias Martins, 2011).

No que diz respeito às atividades que promovem o conhecimento concetual, os autores referidos consideram:

- Experiências Ilustrativas – baseadas na execução de um protocolo que conduz a um resultado previamente conhecido;
- Experiências Orientadas para a determinação do que acontece – apresentam os resultados da realização conduzindo o aluno ao único resultado possível;
- Investigações – conduzem a resultados inicialmente desconhecidos e levam o aluno à construção de novos conhecimentos;
- Atividades do tipo “prevê, observa, compara, explica, reflete e aplica” (POCERA) – Promovem a reconstrução de conhecimentos, começando por confrontar o aluno com uma questão ou situação problema para tomar consciência das suas conceções prévias, que são, depois, confrontadas com os dados obtidos. Estas atividades permitem ao aluno testar as suas ideias ou a reconstruí-las, quando

necessário. O procedimento experimental pode ser apresentado ou pode ser criado pelo aluno.

### 3.2. Amostra e procedimentos de recolha de dados

A amostra foram os dois manuais de Ciências Naturais e Sociais da 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> classe do ensino básico santomense (Fig. 1).

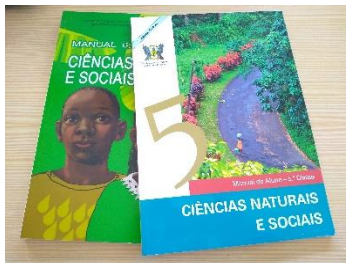


Figura 1: Os manuais escolares analisados

O processo de recolha de dados decorreu em várias fases. Começou por identificar-se em cada manual a organização por unidades de ensino. De seguida, em cada unidade, analisaram-se as atividades propostas para identificar as que são atividades experimentais e de que tipo de atividade experimental se trata. Considerou-se o título das atividades – “Actividades” ou “Experiências” – mas também as indicações dadas no texto, por exemplo, uma ordem para realizar uma ação (“Acendam as Velas”, “Coloquem um frasco” (M1, p. 44)), ou a utilização dos sentidos (“utiliza a visão, o olfato e o paladar para determinares as diferenças e as semelhanças entre os seguintes líquidos” (M1, p. 36).

A única exceção a este critério foi quando, em algumas situações, nem se explicita que as “experiências” apresentadas devem ser executadas nem se dá claramente uma ordem, apresentando-se descrições impessoais (por exemplo “Faz-se”, “Verifica-se”) cujos resultados estavam incluídos na descrição.

No final, contabilizaram-se as atividades de cada tipo por unidade temática em cada manual.

A análise das atividades apresentadas nos manuais incluiu, assim, os seguintes aspetos: (a) identificação das atividades propostas por unidade temática nos manuais; (b) contagem do número de atividades propostas em cada manual, (c) identificação da tipologia de cada atividade, (d) contagem do número de atividades de cada tipo/unidade temática e/ manual.

### 4. Apresentação dos resultados

Os manuais analisados estavam divididos em unidades didáticas. O M1 referia-se exclusivamente a temas de ciências naturais em três unidades e contemplava atividades em todas elas. O manual M2 estava estruturado em dois “domínios” designados, respetivamente, por “Seres Vivos – Organismos em equilíbrio” e “A população e o espaço geográfico – conceitos e perspetivas ao nível do Mundo, de África e de S. Tomé e Príncipe”. Embora a separação entre Ciências Naturais e Sociais nem sempre fosse clara, apenas se considerou no estudo as unidades relativas a educação em ciências (naturais) ou seja, no 1.º domínio identificado.

No que respeita a atividades práticas e experimentais, no M1 estavam presentes em quatro temas: “Rochas e solos como suporte de vida”; “A água como suporte de vida”; “O ar como suporte de vida” e “Rochas e solos”, perfazendo 14 atividades (Tabela 1). No M2

encontraram-se 23 atividades das quais 5 eram atividades experimentais. No tema “Organização dos seres Vivos” considerou-se uma atividade experimental que aparecia inscrita no corpo do texto e não destacada como as restantes, mas referia-se: “Podes observar a seguir os procedimentos para realizar uma preparação. (. . .) 1. Com um conta gotas coloca ...” (p. 10).

Também se encontraram outras atividades que, não sendo atividades experimentais, podem promover a aplicação dos conhecimentos ao contexto local, procurando um maior envolvimento do aluno, estimulando a criatividade. Por exemplo: “Imagina uma conversa entre duas aves que vivem em S. Tomé e Príncipe acerca da qualidade do ar (...) quais os locais mais agradáveis? Quais os locais mais poluídos?” (M1, p. 51). Há também questões em que se valorizam os procedimentos práticos ajudando o aluno a observar, a refletir e a relacionar os conhecimentos, mesmo não sendo consideradas atividades experimentais. No M2, no tema “Ameaças ao equilíbrio do organismo – o caso do ser humano”, há um exercício sobre uma atividade experimental (Fig. 2) mas não há propostas de trabalho que se possam enquadrar em atividades práticas e experimentais.

Tabela 1: Atividades e AE propostas nos manuais M1e M2 por unidade e tema

| Unidade                                  | Temas                                                       | N.º A     | N.º AE    |
|------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|-----------|-----------|
| Breve caracterização do planeta Terra    | Planeta Terra                                               | 2         | 0         |
|                                          | Forma de Observação e de Representação do Espaço Geográfico | 1         | 0         |
|                                          | Os processos de orientação                                  | 1         | 0         |
|                                          | Rochas e solos como suporte de vida                         | 4         | 2         |
|                                          | A água como suporte de vida                                 | 7         | 6         |
|                                          | O ar como suporte de vida                                   | 6         | 3         |
| A Terra em transformação                 | Atividade da Terra                                          | 1         | 0         |
|                                          | Rochas e solos                                              | 3         | 3         |
|                                          | Relevo                                                      | 1         | 0         |
| Grandes unidades da superfície terrestre | Continentes e oceanos                                       | 0         | 0         |
|                                          | Continente africano: características físicas                | 2         | 0         |
| <b>Total (M1)</b>                        |                                                             | <b>28</b> | <b>14</b> |
| Seres vivos – Organismos em equilíbrio   | Organização dos seres vivos                                 | 2         | 1         |
|                                          | Funções indispensáveis à vida                               | 8         | 2         |
|                                          | Funções indispensáveis à vida dos seres-humanos             | 10        | 2         |
|                                          | Ameaças ao equilíbrio do organismo – o caso do ser-humano   | 3         | 0         |
|                                          | Interação homem-ambiente                                    | -         | -         |
| <b>Total (M2)</b>                        |                                                             | <b>23</b> | <b>5</b>  |

Analisando globalmente a Tabela 1, torna-se evidente que nos dois manuais analisados o número de atividades experimentais é reduzido, particularmente em M2.

**Actividades**

**1. Qual a origem dos micróbios?**

As imagens que se seguem referem-se a uma actividade experimental que pretende estudar a origem dos micróbios.

Observa com atenção as figuras e responde às questões:

Em caixas com meio de cultura\* esterilizado\*\* procedeu-se da seguinte forma:

A Abriu-se a caixa e deixou-se aberta durante 15 minutos. Ao fim deste tempo fechou-se a caixa.

B Abriu-se a caixa, passou-se o dedo pelo meio de cultura e fechou-se rapidamente.

C Mantive-se a caixa sempre fechada.

Colocaram-se estas três caixas numa estufa à temperatura de 37°C, durante 3 dias

Observação:

A Inúmeras colónias de micróbios\*\*\*

B Inúmeras colónias de micróbios.

C Meio de cultura sem qualquer alteração.

\*Meio de cultura – ambiente adequado ao desenvolvimento de micróbios  
 \*\* Esterilizado – sem micróbios  
 \*\*\* Colónia de micróbios . conjunto de micróbios da mesma espécie e tão numerosos que podem ser vistos a olho nu.

1.1. Que diferenças observas, na fase final, entre as caixas A, B e C?

1.2. Como explicas o que se observou nas caixas A e B?

1.3. Porque não apareceram colónias de micróbios na caixa C?

1.4. Tenta encontrar uma explicação para a origem dos micróbios das caixas A e B.

Figura 2: Atividade do tipo “exercícios” sobre AE mas não AE (M2, p. 72)

No que diz respeito à tipologia das actividades práticas e experimentais, de acordo com a classificação considerada neste trabalho, os resultados podem observar-se na Tabela 2.

Apesar do número reduzido de actividades práticas e experimentais, observou-se alguma diversidade, predominando as experiências ilustrativas e os exercícios seguidos de experiências orientadas para determinação do que acontece. A finalidade destas actividades é observar, ilustrar conceitos, manipular equipamentos, isto é, valorizam a transmissão de conhecimentos. As experiências ilustrativas assumem claramente o seu objetivo – confirmar um conhecimento previamente fornecido: “Com esta experiência vão demonstrar que o ar é constituído por mais do que um gás” (M1, p. 45). Até podem transmitir a sensação de descoberta aos alunos, mas várias etapas são orientadas e dirigidas para um único resultado possível, pelo que fica limitada a possibilidade de construírem o seu conhecimento de uma maneira ativa e de desenvolverem as suas próprias estruturas lógicas.

A presença de actividades tipo “POCERA” foi diminuta apesar de ser muito importante porque permite a (re)construção de novos conhecimentos concetuais a partir da insuficiência das conceções prévias. Contudo, encontraram-se actividades de tipo investigativo, particularmente no M2, que, necessitando de criatividade e de imaginação para o aluno chegar a soluções, são uma oportunidade de aplicação dos conteúdos abordados ao contexto local.

Tabela 2: Tipologia das atividades práticas e experimentais nos manuais M1e M2

| <b>Tipos de Atividades Experimentais</b>                                                                                                      | <b>M1 (N.º)</b> | <b>M2 (N.º)</b> | <b>total</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-----------------|--------------|
| Exercícios                                                                                                                                    | 4               | 0               | 4            |
| Experiências ilustrativas                                                                                                                     | 5               | 2               | 7            |
| Experiências orientadas para a determinação do que acontece                                                                                   | 2               | 1               | 3            |
| Experiências orientadas segundo a sequência “Prever, observar, comparar, explicar, refletir e aplicar” (POCERA) (c/ procedimento apresentado) | 0               | 0               | 0            |
| Experiências orientadas segundo a sequência “Prever, observar, comparar, explicar, refletir e aplicar” (POCERA) (s/ procedimento apresentado) | 1               | 0               | 1            |
| Investigações                                                                                                                                 | 2               | 2               | 4            |
| <b>Total</b>                                                                                                                                  | <b>14</b>       | <b>5</b>        | <b>19</b>    |

Na realidade, nem todos os assuntos se adequam à realização de atividades práticas e experimentais. Verificou-se que as atividades propostas se concentram em determinados temas mas esperava-se que fossem também incluídas noutros.

Se é aceitável que os alunos devam começar por realizar atividades do tipo “Exercícios” para aperfeiçoarem técnicas, considera-se importante que haja uma evolução e que a essas se sigam outras que permitam a compreensão e a interpretação dos resultados e a aplicação de conhecimentos. É essencial que os alunos não desenvolvam, apenas, competências simples mas que desenvolvam as competências complexas que conduzem a elevados níveis de literacia científica. Como noutros trabalhos científicos (Figueiroa, 2001; Dias Martins, 2011) também neste estudo as atividades experimentais presentes revelaram um baixo nível de exigência cognitiva, porque privilegiam a aquisição de técnicas básicas e conceitos científicos elementares, em vez de permitirem a troca de ideias, a reflexão crítica e a resolução de problemas.

## 5. Considerações Finais

A finalidade deste estudo foi obter informações acerca dos Manuais Escolares Ciências Naturais e Sociais do 2.º ciclo do ensino básico de S. Tomé e Príncipe, em particular sobre as atividades práticas e experimentais aí incluídas. Admite-se que a presença de atividades práticas e experimentais promotoras do desenvolvimento de pensamento crítico, de competências cognitivas complexas, de capacidades de planear, observar, registar e analisar dados, capazes de desenvolver atitudes colaborativas, apoia práticas educativas mais consentâneas com as tendências atuais de ensino das ciências, e pode contribuir para a implementação dessas práticas em contextos reais.

Os resultados obtidos demonstraram um número relativamente reduzido de atividades práticas e experimentais nos manuais analisados. A comparação dos resultados dos dois manuais, mostrou que M1 contém mais atividades experimentais do que M2, o que pode traduzir estratégias de ensino/aprendizagem diferentes; porém não podemos deixar de referir que as temáticas abordadas também são diferentes.

No que diz respeito à tipologia das atividades práticas e experimentais, os resultados mostraram que os manuais foram concebidos no sentido de valorizar mais transmissão de conhecimentos do que o desenvolvimento de competências cognitivas complexas. São

mais frequentes as Experiências Ilustrativas, os Exercícios e as Experiências Orientadas, que em conjunto, atingem cerca de  $\frac{3}{4}$  das atividades experimentais propostas.

As atividades de tipo investigativo, que lhe permitem desenvolver competências complexas, foram cerca de 20% das atividades experimentais propostas. Apesar de, em termos absolutos, serem em número reduzido, são fundamentais pois constituem-se como verdadeiros desafios para os alunos, desenvolvendo também a criatividade e a imaginação. Além disso, constituem oportunidades importantes de aplicação dos conteúdos ao contexto local.

## 6. Referências

- Calado, S. & Neves, I. (2012). Currículo e manuais escolares em contexto de flexibilidade curricular. Estudo de processos de recontextualização. *Revista Portuguesa de Educação*. 25 (1), 53-93. Universidade do Minho.
- Cardona, M. J. (Coord). (2010). Manual do Aluno – 5.<sup>a</sup> classe. Ciências Naturais e Sociais. Ministério da Educação, Cultura e Formação da República Democrática de S. Tomé e Príncipe. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (Coord). (2010). Manual de 6.<sup>a</sup> Classe - Ciências Naturais e Sociais. Ministério da Educação, Cultura e Formação da República Democrática de S. Tomé e Príncipe. Porto: Porto Editora.
- Dias Martins, D. (2011). *Os Manuais de Estudo do Meio e o Ensino Experimental das Ciências no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Bragança.
- Figueiroa, A. (2001). *Actividades Laboratoriais e Educação em Ciências – Um estudo com manuais escolares de Ciências da Natureza do 5.º ano de escolaridade e respectivos autores*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Braga.
- Figueiroa, A. (2007). *As actividades laboratoriais e a explicação de fenómenos físicos: Uma investigação centrada em manuais escolares, professores e alunos do ensino básico*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho, Braga.
- Guimarães, F. (2009). A importância de ser professor no 1.º ciclo: Conhecimento escolar e Manuais escolares. *Atas II Jornadas de Educação*. Universidade do Minho.
- Leite, L. (2001). *Contributos para uma utilização mais fundamentada do trabalho laboratorial no ensino das Ciências*. In Caetano, H. V. & Santos, M. G. (org.). *Cadernos Didácticos de Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A.V., Couceiro, F. (2007). *Educação e Ciências e Ensino Experimental – Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rodrigues, M. J. (2011). *Formação continuada de educadores de infância. Contributo para implementação do trabalho experimental de ciências com crianças em idade pré-escolar*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Sá, J. & Carvalho, G. (1997). *“Ensino Experimental das Ciências – Definir uma estratégia para o 1.º Ciclo”*. Braga: Editora Correio do Minho/SM.
- Sá, J. (2002). *Renovar as Práticas no 1.º Ciclo pela via das Ciências da Natureza* (2.<sup>a</sup> edição). Porto: Porto Editora.
- Santos, (2001). *A cidadania na “voz” dos manuais escolares – O que temos? O que queremos?* Lisboa: Livros Horizonte.
- Tenreiro - Vieira, C. & Vieira, R.M. (2006). Produção e validação de actividades de laboratório promotoras do pensamento crítico dos alunos. In *Eureka*, 3 (3), pp. 452-466.

## **Mestrado em Educação Ambiental em S. Tomé e Príncipe – uma análise reflexiva**

Adorinda Gonçalves<sup>1</sup>, Luís Filipe Fernandes<sup>1</sup>, Maria da Conceição Martins<sup>1</sup>, Maria José Rodrigues<sup>1,2</sup> & Sofia Bergano<sup>1</sup>  
[agoncalves@ipb.pt](mailto:agoncalves@ipb.pt), [lfilipe@ipb.pt](mailto:lfilipe@ipb.pt), [cmartins@ipb.pt](mailto:cmartins@ipb.pt), [mrodrigues@ipb.pt](mailto:mrodrigues@ipb.pt),  
[sbergano@ipb.pt](mailto:sbergano@ipb.pt)

<sup>1</sup>*Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

<sup>2</sup>*Centro de Investigação em Educação Básica do Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

### **Resumo**

A Educação Ambiental (EA) pretende promover mudanças nos cidadãos para que desenvolvam consciência ecológica e competências que lhes permitam intervir na sociedade, fomentando a democracia, a solidariedade e a cooperação intra e intergeracional numa perspetiva do desenvolvimento sustentável. A realização, pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, do Mestrado em Educação Ambiental em São Tomé e Príncipe pretendeu ir ao encontro desses objetivos e formar técnicos e educadores ambientais de nível superior num país cujo território e recursos naturais desempenham papéis marcantes da sua identidade e são determinantes para o seu futuro. A adesão à formação de professores de vários níveis de ensino e de quadros técnicos de diversas instituições, nomeadamente do Ministério do Ambiente e do Ministério de Agricultura e Pescas, constituiu uma oportunidade para o desenvolvimento profissional desses quadros. O plano de estudos do curso encontrava-se organizado em três semestres (um ano e meio), incluindo, no segundo ano, a elaboração de um trabalho de investigação numa das seguintes modalidades: dissertação, trabalho de projeto ou estágio. Esta comunicação resulta de um estudo em que se fez uma análise reflexiva sobre os trabalhos desenvolvidos no referido mestrado. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa que se debruçou sobre os trabalhos elaborados e em que se realizou a sua análise de conteúdo. Verificou-se que, dos dezasseis trabalhos, um correspondeu a relatório de estágio, outro a trabalho de projeto e os restantes a dissertações sobre temáticas diversificadas de EA. De referir, em particular, as temáticas de EA em contextos formais, nomeadamente nas escolas dos vários níveis de ensino, por muitos formandos serem professores. Outra particularidade foi a opção por questões da EA associadas à problemática dos resíduos e do abastecimento de água, dois dos principais problemas a nível ambiental em STP. Também foram investigadas temáticas relacionadas com a conservação da natureza. Os resultados permitem ainda afirmar que os mestrandos fizeram a ligação entre as temáticas que investigaram e a realidade do país, o que pode significar o seu envolvimento como profissionais de EA em setores estratégicos e com relevância para o desenvolvimento sustentável. Pode concluir-se, assim, que esta aposta formativa se constituiu como uma mais-valia, pelo que se recomenda a continuidade da formação.

**Palavras-Chave:** desenvolvimento sustentável, educação ambiental, formação.

### **1. Contexto do estudo**

A realização do curso de Mestrado em Educação Ambiental da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança em S. Tomé e Príncipe pretendeu ir ao encontro dos objetivos definidos em documentos oficiais e em cimeiras internacionais



que, ao longo do tempo, vieram advogando a necessidade da Educação Ambiental (EA). O Relatório Brundtland “O nosso Futuro Comum”, apresentado em 1987 (Comissão Mundial de Ambiente e Desenvolvimento, 1991), reconhecia que os (graves) problemas ambientais só seriam resolvidos com uma mudança de atitudes e de comportamentos apenas possível de atingir através da educação. Assim, a EA torna-se fundamental para promover nos indivíduos a tomada de consciência ecológica, capaz de impulsionar as mudanças de comportamento necessárias e as competências que lhes permitam atingir um grau de cidadania propiciador do desenvolvimento sustentável da humanidade. Mais tarde, o reconhecimento da importância da EA foi confirmado na Cimeira da Terra realizada no Rio de Janeiro em 1992, nomeadamente no capítulo 36 da Agenda 21, no qual é realçando a necessidade do envolvimento e da participação das populações na resolução dos problemas ambientais, fomentando a democracia, a solidariedade e a cooperação intra e inter-geracional (IPAMB, 1993).

A concretização do Mestrado em Educação Ambiental em S. Tomé e Príncipe surgiu num momento oportuno, quando organizações internacionais redefiniam estratégias e acordos relevantes à escala mundial, com particular incidência nos Estados insulares, e mostrou ser uma aposta ganha, pela adesão e envolvimento de profissionais de setores estratégicos para o país neste domínio.

Efetivamente, os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ONU, 2000), definidos no início da década, estimulavam os países a integrar os princípios do desenvolvimento sustentável nas suas políticas e programas nacionais, procurando inverter a tendência para a perda de recursos ambientais. Por outro lado, defendia-se uma parceria global para o desenvolvimento com particular atenção à satisfação de necessidades específicas dos Estados insulares. S. Tomé e Príncipe faz parte da Aliança dos Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento (PEID), que reúne os países constituídos por ilhas pequenas e países costeiros de baixa altitude com uma variada geografia, clima, cultura e nível de desenvolvimento económico, mas que partilham desafios comuns, entre os quais a vulnerabilidade a ameaças ambientais e efeitos de alterações climáticas, tendo adotado o Programa de Ação para o Desenvolvimento Sustentável dos PEID (Plano de Ação de Barbados), assinado em 1994, revisto em 2005, no âmbito da Estratégia das Maurícias (RDSTP, 2009).

Entretanto, a Assembleia Geral da ONU instituiu a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014) e a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) criou a Plataforma de Cooperação na Área Ambiental (2006). Esta Plataforma, tendo como referência os compromissos internacionais assumidos pelos países lusófonos, visava promover iniciativas e ações que estimulassem a participação da sociedade no desenvolvimento de padrões de vida sustentáveis para o que era fundamental incentivar o acesso e a difusão da informação e a comunicação de iniciativas ambientais, bem como o fortalecimento da educação e a consciencialização das populações sobre as questões relativas ao ambiente. Nesta conjuntura internacional foi, e é, evidente o papel da Educação Ambiental.

Neste contexto, no âmbito da cooperação entre S. Tomé e Príncipe e Portugal, através do Instituto Politécnico de Bragança, fez todo o sentido a realização do Mestrado em Educação Ambiental, que permitiu reforçar a formação de um conjunto variado de técnicos, de educadores e de professores, para assumirem as suas responsabilidades com melhor capacitação e com maior sensibilidade para as questões ambientais. Na mesma altura tivemos em consideração as discussões preparatórias da Cimeira Rio+20, quer no âmbito da CPLP, quer as que levaram à elaboração do Relatório *Rumo a uma Economia*

*Verde - Caminhos para o Desenvolvimento Sustentável e a Erradicação da Pobreza* (PNUMA, 2011).

É de salientar que, num contexto em que atingir os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio era um sonho distante, e perante uma população carenciada, cujo sustento e segurança dependem da natureza, e ávida de acesso a infraestruturas, a bens e a serviços, o desenvolvimento devia manter, aprimorar e, tanto quanto possível, reconstituir o capital natural, um fator económico crítico e uma fonte de benefícios para toda a sociedade (PNUMA, 2011). Talvez por isso, os países da CPLP (2014) aprovaram a Declaração de Maputo, na qual reconheceram a economia verde inclusiva como uma das ferramentas para o desenvolvimento sustentável e a erradicação da pobreza e a relevância das iniciativas de cooperação, em particular das atividades desenvolvidas no âmbito da Educação Ambiental, e os PEID assinaram o “SAMOA Pathway” (SIDS, 2014), reconhecendo a urgência de tomar medidas concretas para a cabal implementação do Programa de Ação de Barbados e da Estratégia das Maurícias. Estes compromissos assumidos pelos Estados, incluindo STP, visavam também identificar os desafios emergentes, as parcerias internacionais e as prioridades para o desenvolvimento sustentável dos PEID na elaboração da agenda de desenvolvimento pós-2015 das Nações Unidas, com base nos quais viriam a ser definidos os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, contidos na Agenda 2030 (ONU, 2015).

## **2. Mestrado em Educação Ambiental da ESEB-IPB**

A Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança (ESEB-IPB) tem vindo a incluir na sua oferta formativa a formação em Educação Ambiental a vários níveis, nomeadamente, Licenciatura (1.º ciclo de estudos) e mestrado (2.º ciclo de estudos).

A região de influência do Instituto Politécnico de Bragança, nomeadamente a região de Trás-os-Montes e Alto-Douro, é reconhecida pela sua riqueza ambiental, como mostra a existência de áreas protegidas de âmbito regional e nacional, incluindo Parques Naturais e áreas protegidas de nível europeu, como, por exemplo, a Rede Natura 2000. Esse reconhecimento passa ainda pela criação de áreas de especial proteção da UNESCO, incluindo uma Reserva da Biosfera e um Geoparque. Apesar desta riqueza patrimonial e ambiental não se encontravam formações específicas na área da Educação Ambiental até à criação dos cursos no IPB. Havia, portanto, a necessidade de formar profissionais qualificados com conhecimento científico e tecnológico, capazes de criar e inovar face à crescente preocupação com o ambiente e à necessidade de preservar e valorizar os recursos ambientais e culturais da região e do país.

Nesse sentido, o 2.º ciclo de estudos em Educação Ambiental pretende conferir especialização profissional e permitir o prosseguimento de estudos a licenciados com várias formações (Engenharia do Ambiente, Engenharia Florestal, Turismo e Formação de Professores, para além da Educação Ambiental). É objetivo da formação do curso de Mestrado em Educação Ambiental desenvolver uma formação que permita aos profissionais utilizar de forma autónoma e original os conhecimentos e as competências para a solução dos problemas em contextos multidisciplinares da Educação Ambiental.

Na senda do sucesso da formação realizada no contexto da ESE-IPB, e no âmbito da cooperação mais alargada que se vinha a desenvolver há muitos anos com o Instituto Superior Politécnico de S. Tomé e Príncipe, surgiu a oportunidade de desenvolver em S. Tomé uma edição do curso de Mestrado em Educação Ambiental.

Com essa edição do curso de Mestrado pretendeu-se:

- ✓ valorizar uma formação que assegure um desempenho profissional qualificado, sustentado em conhecimentos científicos atualizados e na capacidade de procurar soluções multidisciplinares para questões ambientais;
- ✓ assegurar a aquisição de uma especialização de natureza profissional através do desenvolvimento de um trabalho de investigação aplicada a diferentes contextos profissionais (estágio, trabalho de projeto ou dissertação).

Para dar resposta aos objetivos propostos, o plano de estudos do curso incluía uma formação abrangente e transversal, desde as ciências naturais às ciências sociais e humanas e às ciências da educação, como pode observar-se no Quadro 1. O plano previa uma formação de três semestres curriculares, sendo o último dedicado exclusivamente ao desenvolvimento do trabalho final, em várias modalidades opcionais: Estágio, ou Trabalho de Projeto, ou Dissertação (Despacho n.º 11646/2008, de 23 abril).

Quadro 1: Plano de estudos do curso de Mestrado em Educação Ambiental

| <b>Unidades curriculares</b>                                             | <b>Créditos ECTS</b> | <b>N.º Horas Contacto</b> |
|--------------------------------------------------------------------------|----------------------|---------------------------|
| Metodologia da Investigação                                              | 8                    | 72                        |
| Biologia e Geologia Aplicadas                                            | 9                    | 90                        |
| Ética Ambiental                                                          | 4                    | 36                        |
| História da Educação Ambiental                                           | 4                    | 36                        |
| Planeamento Regional                                                     | 5                    | 45                        |
| Sociologia e Políticas Ambientais                                        | 5                    | 45                        |
| Desenvolvimento Integrado e Conservação da Natureza                      | 9                    | 90                        |
| Ecologia Aplicada                                                        | 6                    | 54                        |
| Psicologia Ambiental                                                     | 5                    | 45                        |
| Seminário de Preparação para Estágio, Trabalho de Projeto ou Dissertação | 5                    | 45                        |
| Estágio ou Trabalho de Projeto ou Dissertação                            | 30                   | 40                        |
| <b>Total</b>                                                             | <b>90</b>            | <b>598</b>                |

A edição realizada em S. Tomé e Príncipe contou com deslocações de 10 docentes da ESEB-IPB, especialistas nas áreas de ciências da educação, ciências da natureza, ciências sociais e psicologia, para sessões periódicas de lecionação, entre dezembro de 2010 e outubro de 2011, e para sessões pontuais de apoio aos trabalhos finais e defesas públicas, entre fevereiro de 2012 e julho de 2015.

### 3. Metodologia

A edição do curso de Mestrado em Educação Ambiental lecionada em S. Tomé e Príncipe seguiu o plano que consta no Quadro 1. O estudo que se apresenta pretende fazer uma análise reflexiva, em particular, sobre os trabalhos finais do MEA em STP.

Assim, trata-se de um estudo de natureza qualitativa, interpretativa e reflexiva que recorreu à análise de conteúdo para tratamento dos dados. As categorias de análise emergiram da leitura flutuante dos trabalhos.

A formação contou com 25 formandos (52% do sexo feminino), entre os quais educadores de infância, professores do ensino básico e secundário, professores do ensino superior, nomeadamente no ISPST, técnicos superiores em instituições públicas (em áreas como educação, ambiente, agricultura e pesca, justiça), quadros superiores em empresas e políticos eleitos em diversos órgãos de soberania. Terminaram a formação 18 formandos, o que corresponde a uma eficiência formativa de 72%. Salienta-se que os motivos subjacentes à não conclusão do curso prenderam-se com questões profissionais que condicionaram o tempo disponível para concretização das investigações, conforme consta nos trabalhos apresentados, especificamente, no ponto referente às limitações dos estudos.

#### 4. Apresentação e discussão de resultados

A apresentação dos resultados segue a sequência com que foi efetuada a pesquisa. Considerou-se a modalidade de trabalho final escolhida, a temática abordada, o tipo de metodologia usada e o contexto em que foi desenvolvido.

##### 4.1. Modalidades de trabalho

Relativamente à tipologia de trabalho final realizado, a identificação foi feita a partir do título que consta na capa do documento e, depois, confirmada no corpo do trabalho. Assim, pode observar-se a distribuição que consta na Tabela 1.

Tabela 1: Distribuição por tipo de trabalho

| <b>Tipo de trabalho</b> | <b>N.º de trabalhos realizados</b> |
|-------------------------|------------------------------------|
| Relatório de estágio    | 1                                  |
| Trabalho de Projeto     | 2                                  |
| Dissertação             | 15                                 |

Através da leitura da Tabela 1, verificamos que a larga maioria dos formandos optou por realizar uma Dissertação. Esta situação pode dever-se a vários fatores, nomeadamente, por se considerar que esta modalidade de trabalho de mestrado está associada a uma investigação mais tradicional e, de certa forma, mais prestigante, como os formandos expressaram em comentários pessoais durante a formação. Apenas um dos trabalhos correspondeu à realização de um Estágio numa instituição e à elaboração do respetivo relatório. Além do aspeto referido, a opção por uma dissertação também poderá estar relacionada com o facto de todos os formandos serem trabalhadores, isto é, profissionais em diversos setores de atividade. Nessa situação, a integração numa instituição para realizar um estágio seria complexa, enquanto uma dissertação poderia dar uma maior liberdade de gestão do tempo e das oportunidades para realizar a pesquisa. Foram, ainda, elaborados dois Trabalhos de Projeto.

##### 4.2. Temáticas abordadas

O tema abordado em cada investigação consta, normalmente, do título de cada trabalho. No entanto, em algumas situações, a identificação da temática teve de considerar outros indicadores – por exemplo, em algumas situações foram desenvolvidas ações de educação

ambiental em contexto escolar e essas ações incidiram sobre temas diversos, desde a água, à conservação dos animais e da biodiversidade. Através da leitura da Tabela 2, pode verificar-se que foram investigados temas diversificados, emergentes da realidade local e dos principais problemas vivenciados, como a gestão dos resíduos (em particular os resíduos sólidos urbanos), o abastecimento de água, ou a sustentabilidade e conservação dos recursos naturais, como a floresta, a pesca ou o turismo. Destaca-se, ainda, o desenvolvimento de trabalhos sobre questões ambientais em contextos educativos.

Tabela 2: Temas abordados nos trabalhos

| <b>Temas</b>                         | <b>N.º de trabalhos realizados</b> |
|--------------------------------------|------------------------------------|
| Resíduos                             | 3                                  |
| Água                                 | 3                                  |
| Sustentabilidade e recursos naturais | 3                                  |
| Atitudes e comportamentos            | 4                                  |
| Práticas educativas                  | 4                                  |
| Legislação e políticas ambientais    | 1                                  |

No que respeita a “atitudes e comportamentos” foram efetuados estudos relativamente a vários públicos alvo e foram abordados temas diversos (por exemplo, alterações climáticas e desflorestação). Pode, no entanto, verificar-se que haveria outras temáticas ambientais importantes e que foram pouco abordadas, como por exemplo a perda de biodiversidade ou a participação das populações.

#### 4.3. Natureza das investigações

Relativamente à natureza da investigação realizada por cada formando, considerou-se, na análise, a descrição das opções metodológicas de cada trabalho (Tabela 3).

Tabela 3: Natureza das investigações realizadas

| <b>Natureza das investigações</b> | <b>N.º de trabalhos realizados</b> |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| Investigação qualitativa          | 6                                  |
| Investigação quantitativa         | 5                                  |
| Investigação mista                | 4                                  |
| Investigação praxiológica         | 3                                  |

A leitura dos dados evidencia a dispersão das opções metodológicas adotadas nas investigações realizadas. Efetivamente, encontraram-se estudos que envolveram a aplicação de questionários a um número elevado de participantes (mais de 300, em alguns casos) e outros que recorreram a técnicas mistas envolvendo fases quantitativas e fases qualitativas. Outros trabalhos recorreram a investigações de natureza praxiológica.

#### 4.4. Contextos de realização dos trabalhos

Os contextos de realização dos trabalhos finais efetuados no âmbito do curso de Mestrado em Educação Ambiental lecionado em STP foram influenciados, certamente, pela formação e pela profissão dos formandos, como pode observar-se na Tabela 4. Considerando a situação profissional dos formandos, verifica-se que os trabalhos de investigação recorreram, muitas vezes, aos seus próprios contextos profissionais. Estão

neste caso as Dissertações desenvolvidas por professores de diversos níveis de educação e ensino que envolveram como público alvo crianças e jovens e as respetivas escolas, ou os trabalhos envolvendo outros serviços públicos (não estabelecimentos de ensino) e empresas. Nestes casos, a investigação envolveu adultos como público alvo das atividades de educação ambiental. O mesmo aconteceu quando as investigações incidiram sobre práticas desenvolvidas nas comunidades locais, sejam as comunidades de pescadores ou os habitantes das aldeias.

Tabela 4: Contextos das investigações realizadas

| Contextos de estudo          | N.º de trabalhos realizados |
|------------------------------|-----------------------------|
| Escolas                      | 6                           |
| Serviços públicos e empresas | 5                           |
| Comunidades                  | 5                           |
| ONG                          | 1                           |

Além dos contextos referidos, houve também uma dissertação envolvendo organizações não governamentais (ONG) de ambiente.

#### 4.5. Resultados obtidos nos trabalhos

Relativamente aos resultados obtidos nos trabalhos realizados verificamos que a maioria deles apontam para o impacto dos estudos nos grupos envolvidos, de acordo com as temáticas abordadas. Também, na sua maioria, são apresentadas sugestões para a minimização dos problemas identificados. No que respeita às limitações dos estudos a maioria dos formandos apontam o tempo, o acesso a informação e a experiência em investigação como principais limitações.

### 5. Reflexão final

A leção em S. Tomé do curso de Mestrado em Educação Ambiental pela ESEB-IPB em colaboração com o ISPSTP constituiu-se como um projeto relevante para ambas as instituições de ensino, as quais tiveram oportunidade de aprofundar uma parceria antiga e de se enriquecerem com a experiência, quer ao nível organizacional, quer ao nível pedagógico e científico. Por outro lado, este projeto mostrou ser relevante para a qualificação de profissionais que, embora com diferentes graus de envolvimento, promovem a Educação Ambiental em S. Tomé e Príncipe.

A relevância desta formação é também demonstrada pela eficiência formativa alcançada, dado que uma larga maioria dos formandos concluiu o Mestrado.

A maioria dos trabalhos finais realizados apontou para o impacto das investigações produzidas sobre os grupos alvo envolvidos, de acordo com as temáticas abordadas. Simultaneamente, apresentaram sugestões para a minimização dos problemas ambientais identificados e estratégias para o reforço da Educação Ambiental em diferentes contextos e com diferentes públicos. Assinalaram, também, a necessidade de continuidade da formação e de aprofundamento dos projetos desenvolvidos na comunidade.

Como evidenciaram os trabalhos apresentados, os formandos apontam como principais limitações, a falta de tempo para realizarem as investigações, as dificuldades no acesso a informação científica especializada, bem como a sua falta de experiência em investigação,

causadas em grande medida por circunstâncias particulares do contexto em que se realizou a formação.

Na sequência da formação ministrada e das pesquisas realizadas, todos os formandos apresentaram os seus trabalhos em eventos científicos.

## 6. Referências

- CPLP (2006). *Plataforma de Cooperação de Países de Língua Portuguesa na Área do Ambiente*. Lisboa: Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.
- CPLP (2014). *IV Reunião de Ministros do Ambiente – Maputo*. Lisboa: Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.
- Comissão Mundial de Ambiente e Desenvolvimento (1991). *O Nosso Futuro Comum*. Lisboa: Meribérica/Liber.
- Fernandes, L. F. (2015). Mestrado em Educação Ambiental. In Fernandes, P. O., Pereira, A. I., & Martins, A. (Org.). *Encontro de Investigadores – USTP: Livro de resumos* (pp. 50-51). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- IPAD (2009). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015) – ENED: Plano de Ação*. Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros, Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento.
- Nações Unidas (2000). *Declaração do Milénio*. Lisboa: United Nations Information Centre. Obtido em <https://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf>
- ONU (2015). *Agenda pós-2015. Rumo à agenda de desenvolvimento sustentável*. Obtido em <http://nacoesunidas.org/pos2015/>.
- PNUMA (2011). *Caminhos para o desenvolvimento sustentável e a erradicação da pobreza – Síntese para tomadores de decisão*. Obtido em [www.unep.org/greeneconomy](http://www.unep.org/greeneconomy).
- RDSTP (2013). *Relatório nacional de avaliação da estratégia de implementação das Maurícias*. São Tomé: República Democrática São Tomé e Príncipe. Obtido em [https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1300Sao\\_Tome\\_and\\_Principe-MSI-NAR2009.pdf](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1300Sao_Tome_and_Principe-MSI-NAR2009.pdf)
- SIDS (2014). Report of the expert group meeting on Small Island Developing States and the post-2015 Agenda, New York, 23-24 April, 2013. Obtido em [http://www.sids2014.org/content/documents/187SIDS%20and%20post2015%20EGM%20FINAL%20\(2\).pdf](http://www.sids2014.org/content/documents/187SIDS%20and%20post2015%20EGM%20FINAL%20(2).pdf)

## Educação ambiental e utilização da água pelas comunidades rurais em STP

Dudene Vaz Lima<sup>1,2</sup>, Luís Filipe Fernandes<sup>3</sup>, Maria da Conceição Martins<sup>3</sup>  
[dudenelima991@hotmail.com](mailto:dudenelima991@hotmail.com), [lfilipe@ipb.pt](mailto:lfilipe@ipb.pt), [cmartins@ipb.pt](mailto:cmartins@ipb.pt)

<sup>1</sup>*Direção Geral dos Recursos Naturais e Energia, São Tomé e Príncipe*

<sup>2</sup>*Civil Engineering Research and Innovation for Sustainability, Instituto Superior Técnico, Universidade de Lisboa, Portugal*

<sup>3</sup>*Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

### Resumo

A água é um bem essencial à vida. A água é um elemento transversal ao desenvolvimento sustentável e os recursos hídricos são indispensáveis para todos os seres vivos. Embora considerada até há poucas décadas como um recurso inesgotável, é atualmente considerada um recurso renovável, mas finito, cuja disponibilidade e qualidade são fortemente influenciadas, quer pelas mudanças climáticas, quer pelas práticas de uso e ocupação do solo. O acesso à água potável e ao saneamento é um direito humano essencial ao pleno gozo da vida, tal como declarado pelas Nações Unidas. Apesar de o sexto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável ter como meta alcançar o acesso universal e equitativo à água potável e segura para todos, até 2030, o direito a água canalizada e potável para toda a população e a gestão sustentável de recursos hídricos em todo o mundo estão longe de ser alcançados. Em São Tomé e Príncipe a água potável e o saneamento ainda estão muito aquém do básico. Em muitas localidades, nomeadamente nas comunidades rurais, não existe água canalizada e, quando existe, esta não passa por um sistema de tratamento prévio. Trata-se, portanto, de água captada no rio ou nascente, canalizada e distribuída diretamente à população. Este trabalho tem como objetivo dar resposta ao seguinte problema: *Qual o impacto das ações de educação ambiental na adesão das comunidades locais na gestão sustentável e no tratamento domiciliário da água?* Para esse efeito, foi realizado um diagnóstico das perceções da população face aos problemas ambientais e de saúde pública que podem advir da contaminação dos recursos hídricos e da sua rejeição após a utilização, bem como ações de informação e educação ambiental tendo em vista a melhoria das práticas das populações locais relativas à utilização deste recurso. A investigação apresenta uma metodologia mista. Na primeira fase, foi efetuada uma recolha de dados quantitativos com base num questionário aplicado à população adulta da comunidade de Santa Cecília. A avaliação do impacto das ações de educação ambiental efetuadas foi realizada numa segunda fase, através da realização de entrevistas semiestruturadas aos líderes da respetiva comunidade. Dos dados recolhidos, foi possível concluir que as comunidades rurais de São Tomé e Príncipe, em especial a comunidade de Santa Cecília, devem ser alvo de intervenções urgentes no sector da água e saneamento. Permitiram, ainda, identificar efeitos positivos das ações de educação ambiental nas práticas quotidianas das comunidades. Contudo, outros estudos permitirão aprofundar este tema, uma vez que a situação ambiental e socioeconómica é complexa.

**Palavras-Chave:** educação ambiental, tratamento domiciliário de água, recursos hídricos, serviços de água.

### Abstract

Water is a cross-cutting element of sustainable development and water resources are indispensable for all living things. Until a few decades ago it was considered an



inexhaustible resource, but is now considered a renewable, but finite, resource whose availability and quality are strongly influenced by both climate change and land use practices. Access to safe drinking water and sanitation is an essential human right, as declared by the United Nations. Although the goal of sustainable development number six want to achieve universal and equitable access to safe drinking water for all by 2030, the right to safe piped water to the entire population and the sustainable management of water resources around the world are far from being achieved. In Sao Tome and Principe drinking water and sanitation are still far from basic. In many localities, particularly in rural communities, there is no piped water and, when it exists, it does not have a prior treatment system. It is, therefore, water captured in the river or spring, channelled and distributed directly to the population. This paper aims to answer the following problem: What was the impact of environmental education actions on local communities in the face of sustainable management and home water treatment? To this end, a diagnosis was made of the perceptions of the population regarding the environmental and public health problems that may arise from the contamination of water resources and their rejection after use, as well as environmental education actions aimed at improving the practices of the use of this resource. The research presents a mixed methodology. In the first phase, a quantitative data collection was performed based on a questionnaire applied to the adult population of the community of Santa Cecília. The evaluation of the impact of the environmental education actions was done through semi-structured interviews with the leaders of the respective community. From the data collected, it was possible to conclude that the rural communities of São Tomé and Príncipe, including the community of Santa Cecília, must have urgent interventions in the water and sanitation sector. The results also allowed to identify positive effects of environmental education actions on the daily practices of communities. However, further studies are needed to better understand this problem, since the environmental and socio-economic situation is complex.

**Keywords:** environmental education, home water treatment, water resources, water services.

## 1. Introdução

A República Democrática de São Tomé e Príncipe (RDSTP) é um arquipélago formado pelas ilhas de São Tomé e do Príncipe, situado no interior do Golfo da Guiné, perto da linha do Equador. Tem um clima tropical húmido e beneficia de um regime de chuvas regular em quantidade largamente superior à média de outras regiões africanas. É um arquipélago com uma multiplicidade de microclimas, definidos, principalmente, em função da pluviosidade, da temperatura e da localização geográfica (DGRNE, 2010).

O país possui um elevado potencial hídrico, embora apresente deficiências no abastecimento de água potável às populações. O acesso à água, em quantidade e em qualidade tem sido uma preocupação, tendo em conta que este acarreta vários problemas sociais, incluindo de saúde, ambientais e económicos.

Na última década, foram feitos progressos, nomeadamente ao nível urbano, embora sejam ainda insuficientes. De acordo com a Direção Geral do Ambiente (DGA, 2009), o país encontrava-se aquém dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, com níveis de serviço do abastecimento de água e de drenagem e tratamento de água residuais baixos. Em concreto, a população santomense tem sido confrontada com muita carência de água

para o consumo, principalmente na época de estiagem (“gravana”) que tem sido mais prolongada do que o habitual (DGA, 2009).

Simultaneamente, no Relatório de Avaliação da Estratégia de Implementação de Maurícias do Plano Nacional de Ambiente para o Desenvolvimento Durável reconhecia-se que as comunidades rurais de São Tomé e Príncipe enfrentavam ainda dificuldades no acesso a água própria para o consumo humano. De acordo com aquele relatório, cerca de 97% da população tinha acesso à água e 89% acesso à água canalizada, mas apenas uma pequena parte da população (38%) tinha acesso à água potável (RDSTP, 2009).

A Direção Geral de Recursos Naturais e Energia (DGRNE) é a entidade responsável pela política do setor de água e saneamento do País, com uma taxa de cobertura cerca de 75% enquanto os outros 25% é assegurada pelas antigas roças, comunidades ou particulares (PPA, 2016). As principais fontes de origem de água para abastecimento são as nascentes, alguns furos e também massas de água superficiais, muitos dos quais se encontram contaminados. Nem todos os sistemas de abastecimento de água à população possuem estações de tratamento e as áreas de captação, assim como as fontes naturais onde muita gente se abastece, não estão protegidas, dificultando o acesso à água potável e expondo a população aos focos de poluição que agravam a propagação de doenças de origem hídrica.

Além do investimento nas infraestruturas de adução e nos processos de tratamento da água, torna-se necessário também um maior investimento na informação e na educação ambiental, com o intuito de alertar as comunidades rurais para os problemas que podem advir do consumo de água não tratada e para a importância de aplicação do tratamento domiciliar de água, bem de promover na população nacional atitudes e comportamentos que favoreçam a proteção e gestão sustentável dos recursos hídricos.

Este trabalho visa abordar a questão do abastecimento de água numa perspetiva da educação ambiental numa comunidade rural, sendo o caso de estudo a comunidade de Santa Cecília.

## **2. Caracterização dos recursos hídricos e dos serviços da água**

### **2.1. Área de estudo**

A República Democrática de São Tomé e Príncipe está situada no Golfo da Guiné e tem uma área de 1001 km<sup>2</sup>, distribuídos entre a ilha de São Tomé, a ilha do Príncipe e pequenos ilhéus e possui uma população de 197 700 mil habitantes (Figura 1). De acordo com os censos de 2017, a população urbana corresponde a 68% do total da população, tendo-se verificado um aumento de 13% desde o início do milénio, uma vez que nos censos de 2001 apenas 55% da população residia nas áreas urbanas (INE, 2018).

O presente estudo foi realizado na comunidade rural de Santa Cecília, pertencente ao distrito de Cantagalo, que se localiza na região sul da ilha de São Tomé, distando 23 km da cidade capital (Figura 2). A comunidade de Santa Cecília tinha nos censos de 2012 uma população de 164 habitantes (INE, 2012), 65% dos quais afetados pela pobreza e 19% pela extrema pobreza (INE, 2018). A principal atividade económica desta comunidade é a agricultura, focalizada principalmente na produção de cacau e banana, com pequenos negócios informais, cujo rendimento não satisfaz as necessidades básicas dos agregados familiares.

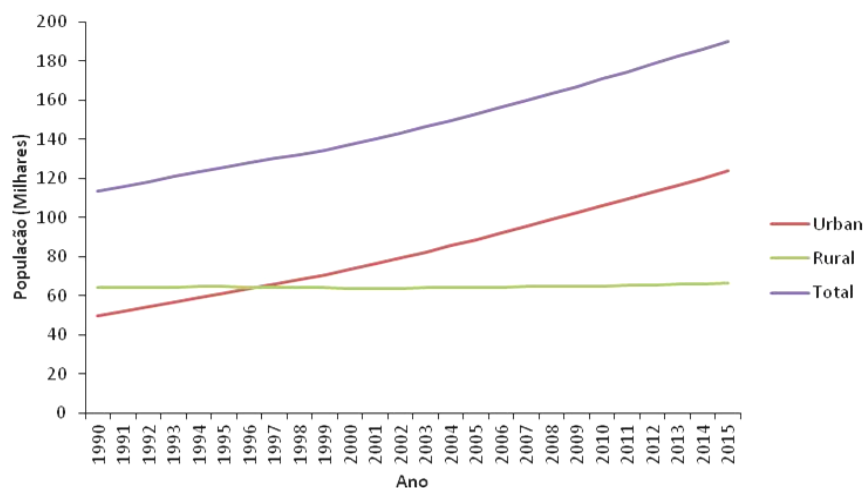


Figura 1: Evolução da população urbana e rural de São Tomé e Príncipe (INE, 2018)

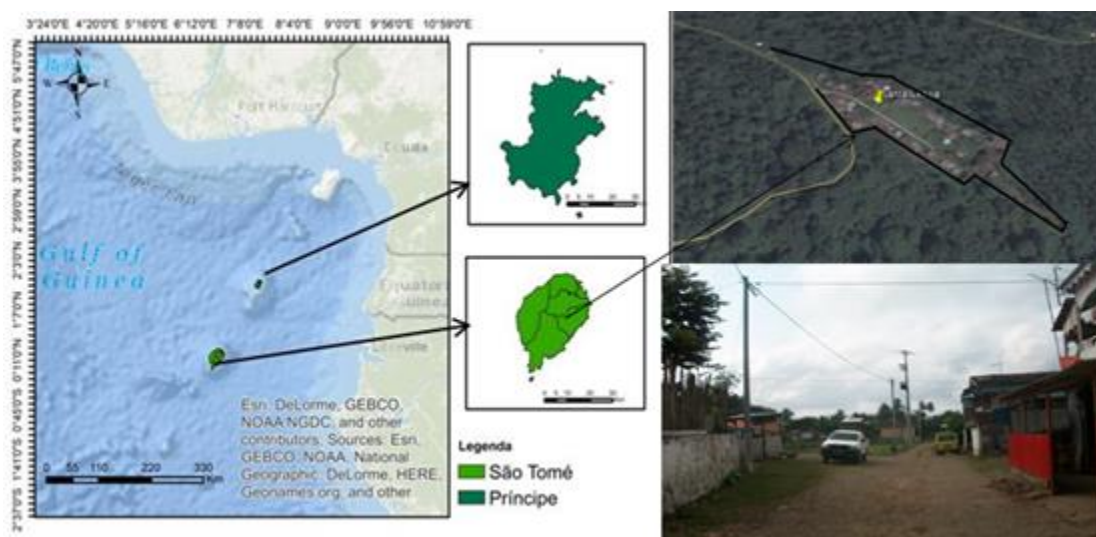


Figura 2: Localização de São Tomé e Príncipe e da comunidade de Santa Cecília

O clima de São Tomé e Príncipe é caracterizado pela existência de duas estações. A estação chuvosa é quente e húmida e desenvolve-se durante cerca de nove meses, entre setembro e maio. A estação seca, denominada “gravana”, é fresca e seca e ocorre entre junho e agosto. Existe ainda uma pequena estação intermédia, denominada “gravanito”, que ocorre entre dezembro e fevereiro, de acordo com o movimento da Zona Intertropical de Convergência, sendo caracterizada por uma diminuição significativa da precipitação e um aumento da temperatura média do ar (Lima *et al.*, 2017). Em São Tomé, a temperatura média anual é de cerca de 26 °C, sendo 27 °C nas zonas costeiras e 21 °C nas zonas montanhosas (GWP, 2014). A precipitação anual média varia entre 900 mm nas zonas costeiras de Nordeste até cerca de 6000 mm nas zonas montanhosas do Sul, evidenciando o efeito da predominância dos ventos de Sul (INM, 2017). O país possui mais de 50 cursos de água, pois a sua localização e o relevo acidentado contribuem para um regime pluviométrico favorável no contexto das ilhas atlânticas. Estes cursos de água, no entanto, estão distribuídos de forma desigual, o que expõe determinadas regiões do país à deficiência de água (DGRNE, 2010).

## 2.2. Governança e políticas de água

A Lei de Base do Ambiente (Lei n.º 10/99, de 18/09) definiu a base da política de ambiente para o desenvolvimento sustentável da RDSTP. No domínio hídrico, o Decreto-lei n.º 59/80, de 18/12, aprovou o Código Sanitário e estabeleceu valores limite para vários parâmetros da qualidade da água para o consumo humano. Esta legislação veio a ser substituída pelo Despacho n.º 12/2012, de 14/12, que aprovou a Estratégia Participativa para a Água e Saneamento de São Tomé e Príncipe para 2030, “reconhecendo que o sector de água e do saneamento são dois eixos de suma importância para o desenvolvimento do país” e que “o seu fornecimento à população em quantidade e qualidade a um preço socialmente justo, assim como a aplicação de boas práticas de gestão ambiental, torna-se uma tarefa prioritária do Governo e das autarquias locais” (p. 2073). Recentemente, foi aprovada a Lei-Quadro dos Recursos Hídricos (Lei n.º 07/2018, de 2/05) que irá ajudar a clarificar as atribuições de competências dos diversos níveis de decisão no que concerne aos recursos hídricos e serviços de água.

A gestão dos sistemas de abastecimento de água do país é da responsabilidade da Empresa de Água e Energia (EMAE), mas esta empresa apenas faz a gestão dos 16 sistemas de abastecimento de água existentes, os quais abastecem apenas as zonas urbanas e pequenas localidades rurais que se situam no caminho das aduções de água (DGRNE, 2010). Diversas ONG colaboram no setor na reabilitação dos pequenos sistemas de abastecimento de água das zonas rurais (Lima *et al.*, 2017).

De acordo com o Plano Diretor de Água e Saneamento, o consumo de água *per capita* varia entre 225 e 250 l/hab/dia (DGRNE, 2010). Para complementar as lacunas verificadas no Plano Diretor de Água e Saneamento, datado de 1996, realizou-se em 2015 o Programa Nacional de Abastecimento de Água Potável e Saneamento do Meio Rural para o horizonte 2030, com o qual se pretendeu inventariar todos os sistemas de abastecimento de água e de saneamento das zonas rurais, tendo em vista eventuais investimentos nas infraestruturas. Nas zonas rurais não existem ligações domiciliárias e a distribuição de água é feita através de fontanários públicos.

A comunidade de Santa Cecília, tal como outras zonas rurais, não beneficia dos sistemas de abastecimento de água geridos pela EMAE. A Figura 3 apresenta a recolha de amostras de água para análise no fontanário da comunidade de Santa Cecília. Nesta comunidade a situação da água para o consumo é preocupante, devido à degradação das nascentes e à escassez periódica da água, tendo em conta a rutura de todo o sistema de adução. O sistema de adução de água que abastece esta comunidade foi reabilitado em 2012, mas o projeto não contemplou a estação de tratamento de água, alegando custos com os produtos de desinfecção e falta de técnicos qualificados para operar a estação de tratamento de água (Lima, 2012). Por sua vez, a Câmara do referido Distrito não dispõe de meios para efetuar o tratamento da água nesta comunidade, tendo em conta que estes produtos de desinfecção da água têm de ser importados de outros países.



Figura 3. Recolha de água para análise no fontanário da comunidade de Santa Cecília

### 2.3. Qualidade da água

Tratar a água significa melhorar as suas características organoléticas, físicas, químicas e bacteriológicas, a fim de que se torne adequada ao consumo humano. Para assegurar que a água de consumo respeita os valores indicativos de qualidade em cada uma destas características, existe a necessidade de os sistemas de abastecimento de água preverem a sua passagem prévia por uma estação de tratamento de água. Quando isto não acontece, deve-se adotar o tratamento domiciliar de água, como alternativa para erradicar as doenças de origem hídrica. Antes, porém, é necessário conhecer a origem da água e os tipos de contaminação.

A maior fonte de contaminação de água é de origem fecal. As análises realizadas pelo laboratório de controlo e qualidade de água da DGRNE registaram a presença de numerosas colónias de coliformes termotolerantes em aproximadamente 70% das nascentes e quase 100% dos rios analisadas em todo o país (Lima, 2012). Os focos de contaminação resultam da falta de infraestruturas de saneamento, dos químicos usados na agricultura e também dos dejetos produzido pela criação de animais. As nascentes, embora a grande maioria esteja afastada das comunidades que abastecem, recebem drenagens de terrenos e efluentes de comunidades que estão numa cota topográfica superior e as vão contaminando. Acresce o problema resultante da criação de animais não confinados, os quais se deslocam livremente às nascentes, contaminando-as com os seus dejetos. Atualmente, em 2018, as análises de água apresentam resultados semelhantes no que concerne à qualidade da água.

Nos sistemas em que já existe pré-tratamento que retire as partículas em suspensão, torna-se necessário efetuar o tratamento bacteriológico domiciliar para tornar a água isenta de bactérias de origem fecal. Contudo, nas comunidades que utilizam fontes como o rio, a nascente, etc., em que a água ainda contém partículas em suspensão, é necessário efetuar um processo de decantação e filtração e, após isso, o tratamento bacteriológico. Os métodos mais comuns de tratamento bacteriológico domiciliar de água utilizados em algumas comunidades rurais de São Tomé e Príncipe são a fervura, a colocação de gotas de lixívia ou o uso de pastilhas de hipoclorito de cálcio.



## 2.4. Saneamento

No que respeita aos serviços de drenagem e tratamento das águas residuais, existem duas redes de saneamento, uma na capital do país e outra na capital da Região Autónoma do Príncipe, sendo o restante território servido apenas por sistemas autónomos de saneamento (casas de banho e latrinas). Em 2010, a taxa de cobertura dos sistemas de saneamento era de 30% nas zonas urbanas e 26% nas zonas rurais (DGRNE, 2010).

Nas comunidades rurais, como é o caso de Santa Cecília, embora a população utilize a latrina, é patente o efeito dos problemas resultantes da falta de saneamento (Figura 4).



Figura 4: Falta de saneamento básico na comunidade de Santa Cecília

A falta de saneamento acarreta vários problemas de saúde nomeadamente as doenças de origem hídrica. O contágio de várias doenças de veiculação hídrica constitui um problema de saúde pública ainda muito comum em países em desenvolvimento, como é o caso de São Tomé e Príncipe, e o público mais vulnerável são crianças e os jovens.

## 3. Educação ambiental na utilização domiciliar da água

O ambiente representa atualmente uma preocupação mundial, devido aos efeitos cumulativos das ações antrópicas que vêm provocando sérios danos ambientais. É, por isso, imprescindível que se assuma a escassez dos recursos naturais como uma realidade a enfrentar, promovendo um desenvolvimento mais sustentável, permitindo que as futuras gerações tenham acesso aos mesmos em diversidade, quantidade e qualidade.

Em todo o setor de água, a educação ambiental tem um papel imprescindível. Ela auxilia na promoção do uso racional da água, evitando o desperdício, mas também dando suportes para consciencialização da comunidade sobre a necessidade de assegurar o acesso a água potável, evitando assim as doenças de origem hídrica. Estes processos de sensibilização e educação ambiental têm um impacto transversal em todo o setor de água e saneamento, também pelo suporte que dá aos técnicos do setor de água para definir, implementar e manter as melhorias que o setor carece, permitindo que a população esteja mais recetiva às mudanças propostas, bem como mais consciente do seu papel na gestão integrada dos recursos hídricos.

Atualmente, a RDSTP prossegue as metas definidas Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) definidos na Agenda 2030 (UNRIC, 2016). Na Agenda 2030 considera-se que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o

desenvolvimento sustentável. Os 17 ODS pretendem constituir uma visão comum para toda a Humanidade e estabelecer um contrato social entre os líderes mundiais e os povos que permitam concretizar os direitos humanos de todos e equilibrar as três dimensões do desenvolvimento sustentável (social, económico, ambiental) (UNRIC, 2016). Para que as metas estabelecidas na Agenda 2030 e subscritas pela RDSTP possam ser alcançadas, além de investimentos e melhorias nos vários domínios setoriais, é imprescindível promover a educação ambiental e o envolvimento ativo da população.

Nesse sentido, a disponibilização de informação e a realização de campanhas de sensibilização nas comunidades rurais sobre tratamento domiciliário da água, assim como a implementação de programas de educação ambiental, alargadas a todo o país, sobre gestão sustentável dos recursos hídricos, são tarefas que as entidades da tutela, quer a nível central, quer autárquico, devem prever nos seus orçamentos e programas de ação. A aprovação da Estratégia Participativa para a Água e Saneamento de São Tomé e Príncipe para 2030 (Despacho n.º 12/2012, de 14/12) foi já um passo nesse sentido. Contudo, muito há ainda a fazer para que as comunidades tenham acesso aos recursos necessários ao seu desenvolvimento harmonioso, mas também a consciência ambiental e as competências que permitam participar na sua preservação.

#### 4. Metodologia

A investigação seguiu uma metodologia mista. Na primeira fase (2012), foi efetuada uma recolha de dados quantitativos com base num questionário aplicado à população adulta da comunidade de Santa Cecília. Numa segunda fase (2018), efetuou-se uma avaliação do impacto das ações de educação ambiental efetuadas, através da realização de entrevistas semiestruturadas aos líderes da respetiva comunidade.

As metodologias de investigação qualitativa e quantitativa distinguem-se no que diz respeito “à produção do conhecimento e ao processo de investigação que se reúnem no que eles designam de investigação” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 175). Nos estudos quantitativos, o investigador formula hipóteses sobre os fenómenos e situações que quer estudar, define como controlar as variáveis, faz a seleção aleatória dos sujeitos de investigação (amostragem) e usa uma análise estatística para testar essas hipóteses. Na abordagem qualitativa, os dados são recolhidos em ambiente natural, ou seja, no local onde o estudo se realiza, tendo como finalidade compreender um fenómeno segundo a perspetiva dos sujeitos (Fortin, 2009). Nestes casos, o investigador participa na investigação, estando preocupado em presenciar os acontecimentos, embora reconheça que a subjetividade pode ter efeitos nos dados produzidos (Bogdan & Biklen, 1994).

A pesquisa desenvolveu-se na comunidade rural de Santa Cecília. A seleção foi baseada no facto de esta comunidade não beneficiar de um sistema de abastecimento de água contendo estação de tratamento e por se registar contaminação de origem fecal na água de consumo, com a identificação de inúmeras colónias de coliformes termotolerantes nas análises bacteriológicas efetuadas.

Numa primeira investigação (2012), o público-alvo foi constituído por 47 indivíduos, de ambos os sexos, com idade igual ou superior aos 16 anos, uma vez que nestas comunidades eles já assumem responsabilidades familiares desde os 15 anos, ocupando-se, por isso, das questões relacionadas com a água de consumo.

Nessa primeira pesquisa foi desenvolvido um questionário com dez questões, algumas fechadas, de múltipla escolha, e outras abertas, colhendo informações dos participantes sobre o tratamento domiciliário de água. Após a recolha de informação, efetuaram-se

campanhas de sensibilização e, finalmente, aplicou-se novamente o questionário, com o objetivo de avaliar o impacto da sensibilização no tratamento domiciliar de água (Lima, 2012).

Na segunda fase da investigação (2018), a metodologia, de natureza qualitativa, teve por base duas entrevistas, uma ao líder comunitário e outra ao responsável pela área de saúde da comunidade de Santa Cecília. Os objetivos desta fase da investigação foram: a) conhecer a evolução que o tratamento domiciliar da água registou nos últimos anos; b) conhecer a perceção dos responsáveis comunitários acerca da falta de água tratada e sobre os efeitos das campanhas de sensibilização ambiental efetuadas cinco anos antes.

A entrevista semiestruturada foi constituída por dez questões, elaboradas com base nas questões do questionário usado na primeira fase do estudo. O investigador-participante realizou quatro visitas ao terreno para recolha de dados, em agosto de 2018, o que lhe permitiu efetuar uma análise de conteúdos dos mesmos. (Figura 5).



Figura 5. Entrevista ao líder comunitário e responsável pela área de saúde em Santa Cecília

O líder comunitário de Santa Cecília é um jovem de 38 anos e desenvolve atividades na área agrícola. É selecionado pela própria comunidade, desempenha funções de representante máximo dentro da comunidade e é responsável pela ligação entre qualquer entidade externa e a comunidade. Anteriormente, os líderes comunitários eram os anciãos, com vasta experiência em várias áreas. Atualmente, já se encarrega essa responsabilidade à camada jovem.

O responsável pela área de saúde na comunidade é um enfermeiro pertencente à área distrital de Cantagalo, destacado na comunidade de Santa Cecília. Trabalha nas áreas de saúde preventiva e curativa e efetua atendimento todos os dias úteis.

## 5. Resultados

Na primeira fase da investigação (Lima, 2012), encontraram-se as seguintes relações significativas: a) as mulheres e os mais velhos responderam mais favoravelmente à questão “Já ouviu falar de doenças com origem na água?” b) as mulheres identificaram maioritariamente a febre tifoide, enquanto os mais velhos identificaram maioritariamente as diarreias e a cólera. Em relação à campanha de sensibilização ambiental realizada nessa fase, os dados mostraram-se mais favoráveis após a aplicação do questionário, permitindo considerar efeitos positivos, quer na perceção dos indivíduos sobre os perigos que enfrentam ao consumirem água contaminada, quer na adesão dos mesmos a comportamentos de preservação dos recursos hídricos e de tratamento domiciliar da água.



Os resultados obtidos em 2018, na segunda fase de investigação, a partir das entrevistas efetuadas ao líder comunitário e ao responsável pela saúde, encontram-se no Quadro 1.

Quadro 1: Resumo da entrevista ao líder comunitário e responsável do centro de saúde.

| Questão                                                                                       | Respostas do Líder Comunitário e do Responsável pela Saúde                                                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Em casa, as pessoas utilizam água retirada de onde?                                        | Chafarizes públicos.                                                                                                                                    |
| 2. Foram realizadas campanhas de sensibilização nesta comunidade?                             | Somente as realizadas em 2012.                                                                                                                          |
| 3. Se sim, o que achou mais importante?                                                       | -----                                                                                                                                                   |
| 4. Há a informação sobre o tratamento domiciliar de água chega na comunidade?                 | Raramente. Pela rádio e televisão, mas nenhuma específica na comunidade.                                                                                |
| 5. Quais os métodos mais usados?                                                              | Atualmente raramente fervura e gotas de lixívia.                                                                                                        |
| 6. Consegue identificar as principais doenças com origem na água?                             | Parasitoses intestinais, diarreia e doenças renais.                                                                                                     |
| 7. O que pensa que está na origem dessas doenças?                                             | Falta de saneamento, água com impurezas.                                                                                                                |
| 8. Que medidas propõe para melhorar o sistema de abastecimento de água na sua comunidade?     | Limpeza na captação de água. Continuidade na campanha de sensibilização sobre tratamento de água. Criar uma comissão na comunidade para gestão da água. |
| 9. Que críticas aponta às entidades responsáveis pela gestão da água?                         | Ter acesso a água potável na comunidade.                                                                                                                |
| 10. Que críticas aponta ao comportamento das pessoas da sua comunidade na utilização da água? | Falta de limpeza nas nascentes de água e chafarizes. Vandalização das lavandarias.                                                                      |

As entrevistas realizadas ao líder comunitário e ao responsável pela área da saúde permitiram saber que as condições de abastecimento de água à comunidade de Santa Cecília se mantiveram constantes em relação ao ano 2012. Ou seja, não foram efetuadas melhorias no sistema de abastecimento de água e de saneamento que permitissem ter acesso a água de melhor qualidade.

No que concerne à sensibilização, constatou-se que não houve nenhuma campanha de sensibilização *in situ* com relação à forma de utilização da água. Ao nível dos meios de comunicação, foram feitas algumas campanhas relacionadas com a água e saneamento, mas foram pontuais e não fizeram uma abordagem a cada comunidade.

As doenças de origem hídrica registadas em 2012 continuaram a ser referidas pelos entrevistados em 2018, nomeadamente as parasitoses intestinais, a diarreia e as doenças renais. No que toca a medidas propostas pelos entrevistados e críticas a entidades responsáveis pela gestão da água, destacaram a necessidade de limpeza na captação de água por parte da população e o prosseguimento das campanhas de sensibilização diretamente na respetiva comunidade por parte do Governo. Como sugestão de melhoria, destacou-se a necessidade de criação de uma comissão para gestão da água.

No que concerne aos resultados das análises bacteriológicas à água realizadas pelo Laboratório de Controle e Qualidade de Água de São Tomé em 2012, e posteriormente repetido em 2018 nas mesmas condições, ambas apresentaram numerosas colónias de coliformes termotolerantes, o que indica que a água se encontra imprópria para o consumo humano, havendo necessidade de tratamento da mesma.

## 6. Considerações finais

Dos estudos efetuados, pode concluir-se que as comunidades rurais de São Tomé e Príncipe, e em especial a comunidade de Santa Cecília, devem ser alvos de intervenções urgentes no setor da água e saneamento, incluindo no que concerne à sensibilização.

A falta de investimentos para dotar a rede de abastecimento de água de tratamento prévio e para melhorar o saneamento tem feito com que persistam na comunidade de Santa Cecília doenças de origem hídrica, como a diarreia e a parasitose intestinal.

A não realização de ações de sensibilização diretas junto da população nos últimos anos tem levado a um aumento do desinteresse da comunidade pelos problemas decorrentes da degradação da qualidade dos recursos hídricos, assim como ao abandono de algumas práticas favoráveis à preservação ambiental deste recurso e à segurança da população em termos de saúde.

Na comunidade de Santa Cecília ainda se fazem sentir alguns efeitos positivos da sensibilização ambiental efetuada em 2012 sobre os riscos para a saúde associados à contaminação fecal da água de consumo, sobre boas práticas de tratamento da água recolhida nos fontanários e sobre os cuidados a ter com o ambiente, nomeadamente no que diz respeito aos efluentes líquidos produzidos. Isso mostra que foi eficaz todo o trabalho desenvolvido e a relevância da educação ambiental.

## 7. Referências

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia de investigação. Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CPLP (2014). *IV Reunião de Ministros do Ambiente – Maputo*. Lisboa: CPLP.
- Despacho n.º 12/2012, de 14 de dezembro. Estratégia participativa de água e saneamento para São Tomé e Príncipe. *Diário da República*, N.º 153: 2073-2106.
- DGRNE (2008). *Plano geral de desenvolvimento do recurso de água de São Tomé e Príncipe*. São Tomé: Direção Geral dos Recursos Naturais e Energia.
- DGRNE (2010). *Atualização do plano diretor de água e saneamento de São Tomé e Príncipe*. São Tomé: Direção Geral dos Recursos Naturais e Energia.
- Fortin, M. F. (2009). *O Processo de Investigação: da conceção à realização*. Loures: Lusociência.
- GWP (2014). *Realização de inventário para serviços meteorológicos e hidrológicos na República Democrática de São Tomé e Príncipe*. São Tomé: Global Water Partnership.
- INE (2012). *IV recenseamento geral da população: Resultados Gerais sobre Localidades 2012*. São Tomé: Instituto Nacional de Estatística. Disponível em <https://www.ine.st/index.php/publicacoes/documentos/file/350-publicacao-dos-resultados-sobre-localidades-iv-rgph-2012>
- INE (2018). *São Tomé e Príncipe: Indicadores do país*. São Tomé: Instituto Nacional de Estatística. Disponível em <https://www.ine.st/index.php/o-pais/indicadores>
- INM (2017). *Boletins meteorológicos de São Tomé e Príncipe*. São Tomé: Instituto Nacional de Meteorologia.
- Lei n.º 07/2018, de 14 de dezembro. Lei-Quadro dos Recursos Hídricos. *Diário da República*, N.º 55: 689-711.
- Lima, D. & Oliveira, R. P. (2017). Caracterização dos recursos hídricos e dos serviços da água de São Tomé e Príncipe, dos cenários de alterações climáticas e dos seus impactos. In 13.º

*Simpósio de Hidráulica e Recursos Hídricos dos Países de Língua Oficial Portuguesa.*  
Porto, FEUP.

Lima, D. V. (2012). *Educação ambiental e o tratamento domiciliar de água na comunidade de Santa Cecília*. Dissertação de mestrado em Educação Ambiental, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

PPA (2016). *Diagnóstico de necessidades e gaps de capacidades nas entidades gestoras de serviços de águas*. Lisboa: Parceria Portuguesa para a Água.

RDSTP (2009). *Relatório nacional de avaliação da estratégia de implementação das Maurícias*. São Tomé, República Democrática de São Tomé e Príncipe.

UNRIC (2016). *Guia sobre desenvolvimento sustentável*. Centro de Informação Regional da Nações Unidas para a Europa Ocidental. Disponível em [https://www.unric.org/pt/images/stories/2016/ods\\_2edicao\\_web\\_pages.pdf](https://www.unric.org/pt/images/stories/2016/ods_2edicao_web_pages.pdf)

## **Secção 3. Literatura, Artes e Humanidades**

## O hóspede impertinente: o tópico da menstruação na poesia de Gregório de Matos

Francisco Topa<sup>1</sup>  
[ftopa@letras.up.pt](mailto:ftopa@letras.up.pt)

<sup>1</sup>*Faculdade de Letras, Universidade do Porto / CITCEM*

### Resumo

O artigo incide sobre quatro poemas de Gregório de Matos (1636-1695), dominados pelo tópico da menstruação, dois romances e dois poemas em décimas. Depois de um enquadramento do tema do ponto de vista antropológico, estuda-se a forma incomum que o tópico assume nos textos do poeta baiano, destacando-se em particular as variações imagéticas ensaiadas pelo autor, num registo em que o fescenino é atenuado pelo humor.

**Palavras-Chave:** menstruação, Gregório de Matos, poesia, barroco.

### Abstract

The article focuses on four poems by Gregorio de Matos (1636-1695) dominated by the topic of menstruation. After the contextualization of the theme from an anthropological point of view, we study the unusual way that the topic assumes in the texts of the Bahian poet, highlighting in particular the imagery variations performed by the author, in a register in which the obscene is attenuated by humor.

**Keywords:** menstruation, Gregório de Matos, poetry, baroque.

Especialistas de várias áreas disciplinares – da antropologia à psicologia, da sociologia e da história aos estudos literários – têm assinalado o silêncio que dominou (e ainda vai dominando) o tema da menstruação. O facto tem a ver, obviamente, com a circunstância de se tratar de coisa de mulheres em sociedades em que o homem ocupava a posição dominante e explica que tenhamos pouca informação sobre as crenças e práticas antigas relacionadas com esta matéria.

De qualquer modo, é sabido, como sublinham as autoras de *The Curse*, que “In the beginning, the menstrual process inspired fear and wonder in human beings. Both men and women saw at once that woman’s blood set woman apart from man in a mysterious, magical way.” (Delaney et al., 1988, p. 3) Além disso, em muitas sociedades, a menstruação era vista como um castigo imposto à mulher, «punie pour avoir endossé un rôle qui n’était pas le sien, ou transgressé un interdit.» (Le Naour & Valenti, 2001, p. 9) Também por isso, era comum – sobretudo nas sociedades agrárias – que as mulheres fossem excluídas da vida social durante o período menstrual e que as jovens que entravam na puberdade fossem colocadas em isolamento por um período de tempo variável. Não por acaso, um dos nomes que, no calão inglês, designa a menstruação – *curse* – tem como significação primária “praga, maldição”.

Até há relativamente pouco o conhecimento científico sobre o tema era escasso e acreditava-se que a mulher menstruada podia exercer uma influência fortemente negativa sobre o mundo que a rodeia, como se lê numa passagem muito citada da *Naturalis Historia* de Plínio, O Velho:

sed nihil facile reperiatur mulierum profluvio magis monstificum. acescunt superventu musta, sterilescent tactae fruges, moriuntur insita, exuruntur hortorum germina, fructus arborum, quibus insidere, decidunt, speculorum fulgor aspectu ipso hebetatur, acies ferri praestringitur, eboris nitor, alvi apium moriuntur, aes etiam ac ferrum robigo protinus corripit odorque dirus aera, et in rabiem aguntur gustato eo canes atque insanabili veneno morsus inficitur. (Plínio, O Velho 2015: livro VII, cap. 15, ¶ 64)<sup>1</sup>

Como tem vindo a ser denunciado nos tempos mais recentes, sendo a menstruação uma razão para o afastamento da mulher, ela torna-se «a fact in the control of women by men not only in ancient and primitive societies, where knowledge of physiology is rudimentary at best, but also in our post-industrial world.» (Delaney et al., 1988, p. 4) Os condicionalismos que rodeiam o fenómeno fazem com que, ainda hoje, o tema permaneça fechado em casa, no plano doméstico, evitando a exposição pública. Também por isso a literatura tem mantido em relação a ele uma distância prudente e higiénica, quebrada quando muito para sinalizar a possível gravidez ou para aludir à entrada de uma personagem na puberdade. Há, contudo, exceções, como é o caso do poeta barroco brasileiro Gregório de Matos (1636-1695).

Num conjunto de quatro composições – dois romances e dois poemas em décimas –, todas em medida velha, o vate baiano quebra o tabu, fazendo da menstruação o tema principal. São os seguintes os textos em causa, de acordo com a ordem em que são apresentados numa das mais recentes edições da obra de Gregório: «O teu hóspede, Catita» (Matos, 2013: III, 242-3),<sup>2</sup> «Que têm os menstros comigo?» (*ibid.*: 372-6), «Que febre têm tão tirana» (*ibid.*: 370-1) e «Estou triste, e solitário» (*ibid.*: 368-9).

É certo que o sexo é presença frequente na obra atribuída a Matos: para além de tópicos mais tradicionais, como a infidelidade feminina e o motivo do amante enganado ou os amores freiráticos, o poeta fala de sexo oral, de sexo anal, de masturbação, de homossexualidade masculina e feminina, de prostituição, de doenças sexualmente transmissíveis, de pseudo-remédios para a impotência, de técnicas para “restaurar” a virgindade, etc. Muitos destes motivos tinham, porém, uma tradição literária mais ou menos forte, aparecendo com alguma frequência na poesia dos contemporâneos do *Boca do Inferno*. Não é esse, contudo, o caso da menarquia.

O tom que domina o conjunto está marcado pelo espanto e pela indignação: dirigindo-se à amante menstruada ou adotando um registo confessional que mal disfarça a convocação de um auditório coletivo, o sujeito masculino queixa-se amargamente do sucedido, exagerando o transtorno que lhe causa e exibindo uma destreza estilística que lhe permite sair vitorioso da simulada contenda com um rival duplo – a menstruação e a mulher que se manifesta impossibilitada de o servir. O virtuosismo verbal assenta numa série de metáforas e imagens que não andam longe do que ainda hoje podemos encontrar em anedotas ou perífrases mais ou menos eufemísticas aplicadas ao fenómeno.

<sup>1</sup> Tradução literal (da minha responsabilidade): Mas não é fácil encontrar alguma coisa mais sobrenatural que o corrimento das mulheres. Com a aproximação de uma delas, o mosto azeda, as sementes tocadas tornam-se estéreis, os rebentos dos jardins ficam secos, caem os frutos das árvores sob as quais ela se senta, o brilho dos espelhos fica enfraquecido pelo seu próprio olhar, o gume do ferro embotado se tocado de leve, o polimento do marfim perdido, os enxames de abelhas morrem, o bronze e até mesmo o ferro são imediatamente atacados pela ferrugem, um medonho cheiro atinge o ar e os cães, tendo provado disso, são impelidos pela loucura e a sua mordida fica impregnada de um veneno mortífero.

<sup>2</sup> Nas citações que fizer, o texto será simplesmente designado como A, seguindo a indicação dos versos correspondentes. Algo de semelhante acontecerá com os outros três, que serão referidos como B, C e D.

Uma delas é a da hospedagem: o período menstrual é identificado com um hóspede que ocupa um aposento a que o sujeito se julga com direito:

O teu hóspede, Catita,  
foi mui atrevido em vir  
a tempo que hei mister  
o aposento para mim. (A, vv. 1-4)

Quem é ele? perguntei;  
faz você que não me entende?  
disse ela; quem há de ser?  
o hóspede impertinente. (B, vv. 25-28)

A ideia de hospedagem tem habitualmente associados dois valores contrários: por um lado, trata-se de uma obrigação de caridade (ênfaticada por Cristo em Mt 25:35, «era peregrino e recolhestes-me») e até de civilidade; por outro, representa um encargo que pode sair pesado, como o sublinham provérbios do género de «O hóspede e o peixe, aos três dias fede» ou «Ir-se-ão os hóspedes, comeremos o pato». É nessa linha que o peregrino é criticado, face à frequência das suas visitas (é «um hóspede caminheiro/ que anda sempre a ir e vir.» (A, vv. 11-12); ao facto de não pagar pela hospedagem («Despeje o hóspede a casa,/ pois lhe não custa um ceitel,/ e a ocupa de ordinário/ sem pagar maravedi.» A, vv. 17-20); ou por afastar qualquer outro visitante («Não tenhas hóspede em casa/ tão asqueroso, tão vil,/ que até os que mais te querem/ fujam por força de ti.» A, vv. 21-24). Outros traços da sua caracterização são mais previsíveis, como aquele que o relaciona com a lua (permitindo qualificá-lo como «Um hóspede aluado/ e sujeito a frenesis», A, vv. 25-26), tópico que noutros momentos aparece diretamente ligado à amante: «Aluada estou, (disse ela)/ mas em meu juízo sempre.» (B, vv. 83-84). Mas *hóspede*, como o indica a etimologia latina, é também o estrangeiro, o estranho, o que sugere a ideia de perigo ou de ameaça. Compreende-se assim que o poeta convoque o cenário de luta, que permite introduzir de modo burlesco o elemento central da menstruação, o sangue: «Não vou topar-me com ele,/ porque havemos de renhir,/ e há de haver por força sangue,/ porque é grande espadachim.» (A, vv. 5-8).

Gregório de Matos usa ainda duas outras formas para explicar de forma burlesca o surgimento do sangue: a sangria medicinal e a prática da disciplina (isto é, a autoflagelação exercida como penitência em certas procissões). A primeira permite ao sujeito encenar a sua incredulidade perante a frequência da prática: «Que febre têm tão tirana/ as Moças deste lugar,/ que se estão sempre a sangrar/ na vea d'arca conana?» (C, vv. 1-4). A perplexidade incide também sobre a não utilização da lanceta (que adquire de imediato sentido metafórico de cariz sexual): «Eu nunca pude alcançar/ como elas ficam sangradas,/ sem levarem lancetadas,/ antes fogem de as levar» (C, vv. 11-14). O segundo motivo vem marcado pela afirmação da sua não necessidade: «Que diabo há de sofrê-lo,/ se vem com tão sujo ardil,/ a fazer disciplinante/ quem foi sempre um serafim?» (A, vv. 29-32); ou pelo erro na identificação do pecador: «Deixa já de ensanguentar-te,/ porque os pecados que eu fiz/ não é bem que pague em sangue/ o teu pássaro por mim.» (A, vv. 41-44).

Outra linha metafórica explorada pelo poeta baiano toma como base designações popularmente atribuídas à menstruação, como “ordinário” ou “achaque”. Cruzando os dois nomes, o sujeito refere a certa altura «(...) esse achaque,/ que em vós é mal ordinário:/ sangue que tem oitavário,/ festa solene parece,» (D, vv. 3-6). Hoje pode não ser tão evidente nem tão imediata a interpretação desta passagem nem a identificação do seu cariz provocador e até levemente sacrílego. Para o percebermos, há que ter em conta

que *ordinário*, para além de indicar aquilo que é regular ou periódico – ou, como adjetivo, aquilo que é de baixa condição ou grosseiro –, pode apontar também, no direito canónico, para o bispo, arcebispo ou outro prelado que tem jurisdição eclesiástica, ou, mais comumente, para o ordinário da missa, isto é, o conjunto das orações e fórmulas que o sacerdote repete em todas as missas. Por outro lado, *oitavário* é, na aceção usual, uma festa religiosa que dura oito dias, podendo significar ainda o livro que contém as orações das oitavas. A alusão religiosa é aliás explorada com ousadia, em jogos de palavras como este: «e comecei a benzer-me/ do diabo, que em figura/ de ordinário me persegue.» (B, vv. 62-64)

Outros desdobramentos da metáfora de achaque são mais comuns e correspondem àquilo que ainda hoje é usado como fonte de humor: «Que casta de achaque é este/ que nunca a ninguém matou/ quando de contino fere?» (B, vv. 90-92). Há também um caso mais interessante, colocado na boca da amante: «tá, que estou porca doente.» (B, v. 80). Deve sublinhar-se a vivacidade que resulta do discurso direto e de uma interjeição como *tá*, que Bluteau explica como servindo «para avisar alguém que tenha mão», o que neste caso aponta para uma interdição que não pode ser quebrada. Mas o ponto mais interessante resulta do uso do nome *porca*, que parece sinalizar a interiorização por parte da mulher de uma espécie de anátema associado à menstruação, que aliás o discurso masculino claramente amplifica no conjunto dos quatro poemas.

Uma dessas formas de expansão consiste no sublinhar da prova física da menstruação, que tem a curiosidade de referir explicitamente a proteção sanitária usada à época pelas mulheres (e que se manteve aliás até meados do século passado, pelo menos nas regiões menos ricas). Isso ocorre por duas vezes. Na primeira, faz parte de um relato: «Não era o discurso feito,/ quando ela me disse “ecce”/ mostrou-me a fralda com sangue/ mais negro do que uma peste.» (B, vv. 57-60). No segundo caso, integra um discurso abstrato em que o sujeito reflete sobre a desdita do homem que ama: «O sangue em bom português/ com letras bem rubricadas/ depois de muitas penadas/ põe na fralda “aqui foi mês”» (C, vv. 21-24).

Mas a passagem mais surpreendente é aquela em que o sujeito, declarando ter atingido o ápice da frustração e do desespero, propõe à amante a quebra do maior tabu que rodeia a menarquia: a prática do sexo durante o período menstrual. Vejamos o texto:

Se mereço por cortês,  
ou pela força da estrela,  
que me deis uma titela,  
dai-ma com sangue ou sem sangue,  
que eu irei ao pé de um mangue  
e lá me haverei com ela.

Eu lá a irei cozinhando,  
de sorte que o vosso dado,  
com ser de sangue queimado,  
não me ande o sangue queimando:  
a mim que me dá que quando  
fizemos o catatau,  
saia o fariseu tão mau  
que seja cousa precisa  
alimpá-lo na camisa  
ou na esquina de um calhau? (D, vv. 25-40)



Chama a atenção antes de mais o emprego de um vocábulo do campo da alimentação (o que aliás acontece noutros textos do autor), *titela*, palavra hoje com pouca circulação, que se refere à parte mais carnuda do peito das aves e que é usada de modo particularmente interessante: por um lado, aproveita-se a sua proximidade de *teta*; por outro, e em direção diferente, explora-se o sentido figurado de *titela*, que aponta para a melhor parte de qualquer coisa, chegando-se assim a outra parte do corpo feminino, num jogo de máscaras em que o falso pudor alterna com a crueza da proposta.

Em segundo lugar, e tratando-se embora de um texto literário e, portanto, ficcional e com uma relação não unívoca com o real, a passagem sugere pistas sobre aspetos relacionados com a prática do sexo, como o recurso ao manguê enquanto espaço capaz de garantir alguma privacidade ou as formas de higiene masculina após a consumação do ato.

Mas o mais importante é a quebra de um tabu com sólidas raízes e com ampla aceitação no espaço e no tempo, apoiado em razões tão variadas que vão do plano moral e religioso até à esfera da medicina, segundo a qual manter relações sexuais durante a menstruação seria prejudicial para a mulher e perigoso para o homem. Antecipando em muito a contemporaneidade, o sujeito do poema de Gregório de Matos identifica a verdadeira justificação do tabu: o motivo estético, que leva a que «saia o fariseu tão mau», circunstância para ele negligenciável. Como seria de esperar, esta conclusão – de certo modo pioneira e, tanto julgo saber, sem paralelo na literatura da época – não desmente ainda a ideia «that woman is the “unclean sex.”» (Delaney et al., 1988, p. 23). Estamos ainda longe, naturalmente, do Rubem Fonseca de «Encontros e desencontros», cujo narrador autodiegético afirma, depois do sexo com a namorada que sofria de distúrbios menstruais: «Dentro do banheiro, contemplei o meu pênis manchado de sangue, para saber se sentia nojo ou não. Não senti, ao contrário, vi aquele sangue como uma generosa oferta.» (Fonseca, 2001, p. 110) Seja como for, a proposta de Gregório de Matos constitui, em conjunto com os outros poemas que estiveram em discussão, um indicador interessante do jogo entre ortodoxia e heterodoxia que caracteriza o barroco, numa prova de que esta estética está bem longe do vazio formal a que certa historiografia e certa crítica o têm tentado vincular.

## Referências

- Bluteau, R. (1712-1728). *Vocabulário Portuguez e Latino (...)*. 10 vols. Coimbra / Lisboa: Colégio das Artes / Pascoal da Sylva / Joseph Antonio da Sylva / Patriarcal Officina da Musica.
- Delaney, J., Lupton, M. J. & Toth, E. (1988). *The Curse: A cultural history of menstruation*. Revised edition. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Le Naour, J. & Valenti, C. (2001). Du sang et des femmes. Histoire médicale de la menstruation à la Belle Époque. *Clio. Femmes, genre, histoire*. 14.
- Fonseca, R. (2001). *Secreções, excreções e desatinos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Matos, G. (2013). *Poemas atribuídos: Códice Asensio-Cunha*. Vol. 3. Edição e estudo por João Adolfo Hansen e Marcello Moreira. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

## Linguagem e mitologia da criação poética em Orides Fontela

Francisco Saraiva Fino<sup>1</sup>  
fmsfino@gmail.com

<sup>1</sup>CEL (Centro de Estudos em Letras), Universidade de Évora, Portugal

### Resumo

A obra de Orides Fontela (1940-1998) tem vindo a ser merecidamente reconhecida como uma das mais significativas e importantes experiências de celebração da palavra poética no âmbito da poesia brasileira contemporânea. A par da concisão formal, do rigor rítmico e da expressão dinâmica de metáforas, imagens e símbolos, essa importância fundamenta-se ainda no conjunto de reflexões que promove em torno da palavra poética e do modo como ela, por si mesma, se (des)vela enquanto “aceno” a todos os homens. Herdeira de Heidegger, Hölderlin e Heraclito, partilhando afinidades com autores tão singulares como João Cabral de Melo Neto, Adélia Prado, Ruy Belo ou Daniel Faria, os seus versos retomam a tradição da nomeação como ofício primordial do poeta. Este ensaio procura compreender em que medida a obra oridiana prossegue o pensamento acerca da ambivalência da palavra poética na sua vertente criativa, revelada na tensão entre a aspiração ao Aberto e a consciência do verbo enquanto elemento desabrigador do risco.

**Palavras-Chave:** palavra, risco, Aberto, poesia, criação.

### Abstract

Orides Fontela's poetry (1940-1998) has been deservedly acknowledged as one of the most significant and important experiences of poetic word's celebration in contemporary Brazilian literature. Along with formal concision, rhythmic rigor and dynamic expression of metaphors, images and symbols, this importance is still based on the set of reflections it promotes around the poetic word, showing its legitimated presence as “nodding” in the form of language. Looking back to Heidegger, Hölderlin and Heraclitus and sharing poetic affinities with other voices such as João Cabral de Melo Neto, Adélia Prado, Ruy Belo or Daniel Faria, her poems keep on naming tradition as poet's primordial task. This essay tries to understand in to what extent Oridian work proceeds ambivalence thought about poetic word in its creative strand, situated in the tension between the aspiration to the Open and its conscience as a deserting element of risk.

**Keywords:** word, risk, Open, poetry, creation.

“Mas há os mortais. Há-os na medida em que há linguagem.”  
Martin Heidegger (2002), *Caminhos de Floresta*, p. 315.

Num depoimento recolhido pelo editor e poeta Augusto Massi, Orides Fontela interrogava-se a propósito de *Trevo*, livro que reunia as suas obras publicadas até 1988 – *Transposição* (1966-67), *Helianto* (1973), *Alba* (1983), com a qual alcançou o prémio Jabuti de poesia, e *Rosácea* (1986) –, sobre o lugar da sua obra no âmbito da poesia brasileira do seu tempo. “Onde estou?” (Fontela, 1991, p. 259), pergunta surgida no mesmo testemunho, excede em larga medida a sua produção literária enquanto objeto ao abrir-se ao questionamento ontológico e à autorreflexão sobre as suas características existenciais, observadas do ponto de vista de um contexto específico que a poeta qualifica como “época terrível”, durante a qual a crise da cultura havia atingido as suas bases e

conceitos em voga como o de “pós modernismo” se encaminhavam para o rápido esgotamento. Numa era contingente inclusive quanto à sua identidade – como declarava, “nem nome próprio tem o que morreu e/ou ainda vai nascer” (*ibid.*) –, Orides assumia, no entanto, a sua comunhão com uma fratria específica, a dos “poetas em tempo de desgraça”, formulação que remete, inevitavelmente, tanto para o seu criador poético, Friedrich Hölderlin, como, conforme também de resto relembra no mesmo depoimento, para o seu mais ilustre comentador, Martin Heidegger.

O conhecido verso de Hölderlin em questão, presente na elegia “O Pão e o Vinho”, surge na tradução portuguesa de Maria Teresa Dias Furtado na forma interrogativa, tal como no original em alemão – “pois para que servem poetas em tempos de indigência? (und wozu Dichter in dürftiger Zeit)” (Hölderlin, 2000, p. 75) – sendo também deste modo retomada por Heidegger em obras como os *Hinos de Hölderlin* e, de forma mais sistemática, no estudo “Para quê poetas?” da coletânea *Caminhos de Floresta*. A leitura atenta desse último conjunto de reflexões de Heidegger sobre a interrogação de Hölderlin permite-nos surpreender algumas das linhas temáticas que Orides Fontela viria a recriar em muitos dos seus poemas e que escolhemos como tópicos orientadores da nossa abordagem: por um lado, a atenção à presença vestigial dos “deuses foragidos”, um dos fundamentos da autoafirmação da palavra poética no âmbito da sua mitologia criativa; por outro, a duplicidade da palavra poética, debatendo-se entre a aspiração ao Aberto e a consciência do risco, em cujo desvelar se empenharam, a par de Orides, outros “poetas em tempos de indigência”. De ambos os tópicos passaremos a dar conta resumidamente.

Heidegger concentrara-se no início do ensaio “Para quê poetas?” em destacar a relação entre a indigência e uma certa consciência de tempo dominada pelo abandono dos deuses cujos efeitos Hölderlin expressara na sua elegia através da meditação acerca da chegada demasiado tardia dos humanos face a esse exílio. À partida dos deuses sucedera o sentimento de perda, exacerbado por esse desencontro sincrónico; uma vez apagado do mundo o fulgor da divindade, restaria aos humanos, segundo o poeta, apenas sonhar com eles. Para Heidegger, a consciência dessa ausência tornara-se abertura à nova temporalidade da noite do mundo, segundo a qual o ser, dominado pelo luto sagrado, necessitaria de experienciar o abismo para nele poder perscrutar não o regresso dos deuses, já demasiado distantes, mas os seus vestígios, pouco visíveis no âmbito do mundo do devir ou, segundo também escreve, entrevistados como “legado de um aviso mal pressentido” (Heidegger, 2002, p. 334). Entre todos os seres, os poetas estariam mais sensíveis e atentos a esses vestígios; ser poeta em tempo indigente significaria, por estes motivos, “cantar, tendo em atenção o vestígio dos deuses foragidos” (*ibid.*).

Nos seus comentários aos hinos de Hölderlin, o filósofo de *Ser e Tempo* procurara contrariar qualquer espécie de nostalgia nessa aproximação aos vestígios divinos por parte dos poetas em tempos de indigência ao destacar que é precisamente pela renúncia aos deuses e não pela vontade de os ressuscitar que o canto dos poetas se situa na proximidade daqueles, vivendo na contínua promessa do reencontro através dos sinais que deles subsistem. Poeta e não um deus, a sua pátria é a Terra e não o Céu e ele é pertença do abismo que a Terra abriga em si. O poeta indigente, vivendo nos tempos críticos da indigência, conhece-se na frágil condição do risco, o seu centro de gravidade perante o abismo que é propriedade da Terra. Afirmava Heidegger (2002): “enquanto centro do ente que atrai e medeia tudo, é a capacidade de proporcionar peso, i.e., gravidade ao arriscado. O risco é a força de gravidade” (p. 323). No jogo do ser, ele é o centro inaudito de todo o arriscado. Autofagicamente, o poeta indigente consome-se, como as estrelas, na ebulição inquieta de um núcleo gravitacional do qual poeticamente ambiciona evadir-se, deslocar-se, mas no seio do qual se procura manter devidamente

alinhado com as restantes coordenadas cósmicas. Recordemos, porém, que ele não é pertença do Céu e do eterno e acolhedor silêncio cósmico, porque a sua casa é a Terra; e é na Terra que a palavra poética, risco e centro inaudito de todo o arriscado, exerce a sua força inelutável de atração e o equilibra instavelmente diante do abismo, sem que o poeta, todavia, consiga evitar as sensações de vertigem ou atordoamento.

Acreditamos que é precisamente na consciência do risco enquanto traço intrínseco da linguagem poética que se situa aquilo que poderemos conceber como a mitologia da criação poética de Orides Fontela. Ao recuperarmos a categoria ‘mito’, pretendemos concentrar-nos em torno de duas coordenadas fundamentais: por um lado, na especificidade de um tempo próprio e contingente que é atributo da criação – e aqui pensamos no abismo enquanto Caos originário que, na *Teogonia* de Hesíodo, precedera a criação do Tempo e cujo significado remeteria para a noção de intervalo ou espaço entre o Céu e a Terra (Kirk & Raven, 1979, p. 20); por outro, no âmbito da exemplaridade narrativa enquanto expressão de uma verdade que o tempo logrou transformar em vestígio de memórias gradualmente esbatidas e entretanto reconstituídas através de outras narrativas e transposições metafóricas.

Da mitologia criativa de Orides Fontela faz parte a convicção de que a palavra, sempre produto humano, é forma cuja densidade afeta o esplendor divino da ideia e o captura na violência do tempo do devir, captura esta que, porém, se mostra fundamental para o reconhecimento vestigial da sua natureza sagrada. Leia-se, a título de exemplo, o poema “Cisne”, do livro *Alba* (1993):

Humanizar o cisne  
é violentá-lo. Mas  
também quem nos dirá  
o arisco esplendor  
- a presença do cisne?

Como dizê-lo? Densa  
a palavra fere  
o branco  
expulsa a presença e – humana –  
é esplendor memória  
e sangue.

E  
resta  
não o cisne : a  
palavra

- a palavra mesmo

cisne. (Fontela, 1988, p. 148)

A linha meditativa do poema assume, conforme temos vindo a procurar destacar, o justo questionamento acerca da duplicidade da palavra poética manifestada ao longo do poema na forma do paradoxo. Assim, se por um lado ela expulsa a presença do cisne, metonímia simbólica de uma categoria sempre problemática como é a de “real”, e o captura no ritmo próprio que fundamenta a gravidade do poema, por outro, sem a presença da palavra que é “esplendor memória e sangue”, não seria possível garantir no devir a sua figura mesmo que agora tornada vestígio ou resto do seu referente concreto: “E resta / Não o cisne: a / palavra //- a palavra mesmo / cisne”. Noutros poemas como é o caso de “Repouso” do

livro *Helianto* (1973), efetua-se mesmo a progressão para o nível ontológico ao considerar a inutilidade dos signos da rosa (o perfume, a cor) perante aquilo que apresenta como o seu “ser”, “o escuro / mistério vivo, poço / em que a lâmpada é pura / e humilde o esplendor / das mais cálidas flores” (Fontela, 1988, p. 127). Os signos denunciam apenas a presença oculta, servindo-se da palavra como recipiente provisório para a nomeação do mistério a desvelar através de outras palavras, em movimento contínuo de progressões e regressos, entre a morte permanentemente anunciada e uma imagem de vida tornada já vestígio de todas as anteriores. Conforme comentava Alexandre Ribeiro da Costa (2003, p. 69) no seu importante estudo sobre o silêncio na poética oridiana e a propósito da articulação, na sua obra, das poéticas do nada segundo Rilke e Mallarmé, ela desenvolve-se entre “um pensamento que vê nas coisas um espaço arquitetado para a morte e outro que almeja através do poema ser uma contínua transposição”.

A circularidade do ato criativo evidencia-se, de facto, como uma das imagens mais constantes e conseguidas da mitografia oridiana, em figurações diversas como as da rosácea, dos círculos formados nas águas ou do girassol e o seu correlato helianto, ambas plantas voltadas para os astros, em cujo poema na obra homónima se ilustra a vontade de capturar e reintegrar a presença vestigial da imagem na medida (o *canon*) do poema e no ritmo sagrado do tempo antigo da união entre os deuses e as imagens:

Cânon  
da flor completa  
metro / valência / rito  
da flor  
verbo

círculo  
exemplar de helianto  
flor e  
mito

ciclo  
do complexo espelho  
flor e  
ritmo

cânon  
da luz perfeita  
capturada fixa  
na flor  
verbo. (Fontela, 1988, p. 75)

O poema, neste sentido, age como o acontecimento do reencontro, a anagnórise que abre as pupilas para a iluminação mas que, como no acontecimento trágico gerado pela *hubris* humana, se torna no prelúdio do *pathos*. Detenhamo-nos, primeiramente, na beleza silenciosa que aflora na percepção do momento do reencontro antes de nos debruçarmos um pouco mais sobre esse sentido patético. Na poesia de Orídes Fontela, ela assoma através das plantas e ainda mais expressivamente através dos animais, sempre dispostos a trazer de modo sub-reptício para a habitação metafórica da palavra os resquícios do tempo sagrado da mais antiga Idade do Ouro, uma das figuras poéticas da eternidade, como é possível surpreender no poema “O Gato”, presente também em *Alba*:

Na casa  
inefavelmente  
circulam olhos  
de ouro

vibre (em ouro) a  
                    volúpia  
o escuro tenso  
vulto do deus sutil  
indecifrado

na casa  
o imperecível mito  
se aconchega

quente (macio) ei-lo  
em nossos braços:  
visitante de um tempo sacro (ou de um não tempo). (Fontela, 1988, p. 121)

O tempo do animal é, como no poema, o “não tempo” mítico, circular como no *Timeu* platónico se descrevia o *aion* ou eternidade, simultaneamente novo e velho, sem princípio nem fim à semelhança do qual se instituíra o tempo-*chronos*, o do devir humano (Enguita, 2015, pp. 87-93). Estes animais, por sua vez, estarão bastante próximos, na poesia oridiana, do conceito de Aberto a que Rainer Maria Rilke conferiu destaque na oitava elegia de Duíno e que entendeu desde logo opor à consciência dos humanos para quem tudo “é sempre mundo / e nunca nenhures sem não” (Rilke, 2003, p. 188). De facto, dominado pelo espaço de consciência da morte, o olhar humano desvia-se do Aberto ao contrário do olhar de bicho, livre, que “tem sempre atrás de si o seu declínio / e Deus ante de si, e quando se move, move-se / em Eternidade, como as fontes correm.” (*ibid.*). Na exegese de Heidegger (2002, p. 348) em “Para quê poetas?”, o Aberto enquanto característico do animal é aquilo que não impede porque não restringe, ou seja, o que está livre de qualquer restrição, em oposição à representação humana que impõe restrições e impede de se situar (ou estar) de imediato no seio dessa categoria. Daqui a diferença do alcance de visão entre homens e animais nos versos de Rilke (2003, p. 188): enquanto a criatura (o animal) vê com todos os olhos o Aberto, os nossos olhos, humanos, “estão como invertidos e de todo postos à volta dela / como armadilhas, em círculo à volta da sua saída livre”. Armadilhas que, porém, Heidegger não deixa de problematizar no seu ensaio ao reler os versos de Rilke do ponto de vista dessa inversão: se o Aberto está diante do animal, que o vê com todos os olhos, o facto de a sua esfera de visão, ao contrário da do homem, não ser o mundo, coloca-o fora dele, na zona de não-conhecimento que se situa fora do ser. Já em Rilke ou em Orides Fontela, o Aberto emerge numa zona de conhecimento que é a linguagem, precisamente a que outorga ao humano o seu desvio do animal sem que, todavia, deixe de se articular com os resquícios dessa mesma condição. Precisamente por participar, na sua dupla natureza, tanto de uma como da outra, também ele é capaz de ver o Aberto, mesmo que com olhos invertidos e com armadilhas em seu redor, e, inclusivamente, avistar a diferença da liberdade animal de um modo que nem os mesmos percecionam, eles que, ao contrário dos seres humanos, não o sabem infinito e não o cobiçam (Rilke, 2003, p. 188). Ruy Belo, outro poeta “em tempos de indigência”, destacou precisamente essa diferença na composição “Terra à vista” de *Aquele Grande Rio Eufrates* (1.<sup>a</sup> ed. 1961) na forma parentética: “(os olhos dos homens é que não se



e supramundana do Aberto. Leia-se o curto poema inédito de Orides Fontela (2018), escrito algures entre 1997 e 1998:

O aberto  
vive

chaga e/ou  
estrela  
é  
eterno.

O aberto  
brilha  
destrói muros  
amor intenso  
e livre. (p. 710)

A concisão do poema, ponto cósmico concentrado em contínua deflagração, exige essa categoria de tempo adequada à sua realização que os Gregos haviam denominado *kairos*, o tempo qualitativo da criação traduzido pelo momento ou instante de difícil apreensão que Píndaro (2006) havia descrito na quarta Ode Pítica como a ocasião ou “momento oportuno” que, continuando a citar, “é uma medida aos olhos do humano” (p. 77). Concedida pelos deuses na forma de dom a certos homens, é o tempo por excelência da sua manifestação vestigial e o da exigência de atenção ao ser, cuja tarefa por parte do sujeito, dada a sua rápida volatilidade, será a de o saber surpreender. Lemos noutro breve poema de Orides Fontela (2018), contemporâneo do inédito anteriormente citado: “Este momento: arisco / alimenta-se mas / foge / e inaugura o aberto / do tempo” (p. 712). Arisco como o bicho selvagem destacado no poema “Fera” (Fontela, 1988, p. 95), esse instante que acreditamos poder ser lido do ponto de vista do *kairos* adquire nesta última composição uma forma de animalidade esquiva cujo “ritmo em cor / luz e sombra // ritmo em voo / melodia” (*ibid.*) prenuncia o perigo do salto. Conforme à leitura do célebre fragmento “Todas as coisas que são conduz o raio” de Heraclito (2005, p. 152), este poema do livro *Helianto* revisita o tempo de natureza kairológica fazendo-se anunciar como esse instante em que “irá deflagrar / o seu raio / anulando o limbo / a ausência” (Fontela, 1988, p. 95) e fazendo do salto súbito para o Aberto a condição adversativa de desvelamento do sentido, conforme podemos ler no seu último verso.

O salto arrojado da Fera revela-se, deste modo, outra possível metáfora do poeta “em tempos de indigência”, cuja tarefa de risco lhe pede, em troca da palavra poética que lhe acena a possibilidade de se abeirar do Aberto, a permanente vigilância do momento oportuno da sua deflagração e ainda a perpétua disposição para o desamparo. Afinal, se a linguagem é, muito heideggerianamente, a casa do Ser, e o poema a casa da linguagem, do homem, do animal e do homem-animal, ela não deixa de agregar na sua tensão originária a participação no não-lugar que a etimologia grega consagrou como fundamento da utopia. Abrigo e desabrigo ontológico, a linguagem sustenta nesse paradoxo a ideia do Aberto, formulada no desejo de dissolução das fronteiras que impedem a sua experiência e que, ao nível da sua representação poética, tendem a afetar no poema a materialidade do significante, devidamente reconhecível no progressivo caminho para o silêncio através da contenção do verso e da própria palavra, reduzida à essencialidade do nome. Tal como procurou apresentar no poema “O Nome” de *Transposição* (1966-67), é na sua escolha que tudo reside e é a própria existência nua do homem que o solicita, tendo por referência, seguindo a matriz platónica anteriormente



sugerida, esse “Nome / branco sagrado que não / define, porém, aponta: / que o aproxima de nós / marcado do verbo humano.” (Fontela, 1988, p. 64). Essa caminhada faz-se ao abrigo do poema que, nesse empreendimento de depuração, vai desabrigando o verbo humano com o intuito de possibilitar o avistamento do “nome branco sagrado”. “Habito a casa / Que me desabita”, como também escrevia Daniel Faria (2015, p. 405) a propósito da experiência ambivalente da criação poética. Leia-se também nesse sentido o poema “Utopia” de Orides Fontela (2018, p. 696), que selecionamos para concluir este estudo:

I

Poema: casa  
ao contrário

o exato in  
verso  
do abrigo

II

Avisos. Perigos. Fugas-  
Alta tensão nas  
torres

III

Poema: abrigo  
im  
possível  
  
casa jamais  
habitada

Inverso do abrigo mas ao mesmo tempo casa, morada ou habitação (“casa jamais habitada”), as paredes inseguras do poema alicerçam o Aberto constelar que o poeta indigente e em tempos de indigência considera verdadeiramente habitar, como outrora os filósofos cínicos, distantes antepassados poéticos de Orides Fontela, se haviam considerado *kosmopolites*, cidadãos de uma pátria aberta partilhada com os deuses e os animais. Julgamos ser essa a constelação interior, formada pela linguagem que a poesia persevera em nomear, que Orides poderá haver considerado a sua casa, o que, a ser assim, nos permite compreender onde possa estar a sua poesia: no tempo de leitura dos seus poemas, acima e a par da casa, abaixo das estrelas e com as estrelas, acompanhando a errância do poeta indigente pelo mundo para, como na composição “Poema” de *Alba*, habitar a estrela impiedosa do silêncio e, por fim, “profaná-lo, dissolvê-lo / em palavras” (Fontela, 1988, p. 144).

## Referências

- Belo, R. (2014). *Todos os Poemas*. 4.<sup>a</sup> edição. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Costa, A. R. (2003). A construção do silêncio: um estudo da obra poética de Orides Fontela. *Em Tese*, Belo Horizonte, v. 6 ago., 67-74.
- Enguita, A. (2015). Kairós como origem de la disciplina histórica. *Eikasia*, nº 61 jan., 85-100.
- Faria, D. (2015). *Poesia*. 2.<sup>a</sup> edição. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Fontela, O. (1988). *Trevo (1969-1988)*. São Paulo: Duas Cidades.

- Fontela, O. (1991). Orides Fontela. In Massi, Augusto (org.). *Artes e Ofício da poesia* (pp. 255-261). Porto Alegre: Artes e Ofícios.
- Fontela, O. (2018). *Poesia Completa*. Trad. catalão Joan Navarro. Barcelona: Edicions de 1984.
- Heidegger, M. (2002). *Caminhos de Floresta*. Trad. Irene Borges Duarte et al. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Heidegger, M. (2004). *Hinos de Hölderlin*. Trad. Lumir Nahodil. Lisboa: Instituto Piaget.
- Heraclito (2005). *Fragmentos Contextualizados*. Trad. e apresentação de Alexandre Costa. Lisboa: IN-CM.
- Hölderlin, F. (2000). *Elegias*. Trad. Maria Teresa Dias Furtado. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Kirk, G. S. & Raven, J. E. (1979). *Os Filósofos Pré-Socráticos*. Trad. Carlos Alberto Louro da Fonseca, Beatriz Barbosa e Maria Adelaide Pegado. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Píndaro (2006). *Odes Píticas*. Trad. António de Castro Caeiro, Lisboa: Prime Books.
- Rilke, Rainer Maria (2003). *Poemas. As Elegias de Duíno. Sonetos a Orfeu*. Trad. Paulo Quintela. 5.<sup>a</sup> edição. Porto: Edições Asa.

## O mito de Narciso revisitado por José Régio e Jorge de Sena

Teresa Mendes<sup>1</sup>, Luís Miguel Cardoso<sup>1</sup>  
[teresa.mendes@ipportalegre.pt](mailto:teresa.mendes@ipportalegre.pt), [lmcardoso@ipportalegre.pt](mailto:lmcardoso@ipportalegre.pt)

<sup>1</sup>Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal

<sup>1</sup>C3i – Coordenação Interdisciplinar de Investigação e Inovação do IPPortalegre

<sup>1</sup>CEC - Centro de Estudos Comparatistas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

### Resumo

José Régio, pseudónimo literário de José Maria dos Reis Pereira (1901-1969), e Jorge de Sena (1919-1978) são dois vultos proeminentes da literatura e da cultura portuguesas, que atravessaram o século XX rompendo com as convenções literárias e as orientações históricas e político-ideológicas do seu tempo. Régio e Sena tiveram percursos literários distintos – o primeiro foi fundador da revista *Presença*, que marcou indelevelmente o Segundo Modernismo Português, e Sena foi um autor cuja obra não se filia a nenhuma corrente literária embora nele sejam evidentes as influências surrealistas e neoclássicas. Os dois escritores interpretaram o mundo e a sua contemporaneidade através da palavra poética, fazendo das suas obras testemunhos de uma experiência (auto)contemplativa e intelectualizada em que o lirismo se presentifica na linguagem e na metamorfose do real. Assim, e atendendo ao facto de na obra poética de ambos estar presente o conflito entre o Eu e o Outro, nas suas mais diversas representações, propusemo-nos analisar comparativamente dois poemas, ambos intitulados “Narciso”, em que Régio e Sena recuperam e recriam o mito grego – de forma mais intimista e autognóstica, no poema regiano, e mais distanciada, no de Jorge de Sena, sendo que, neste último, mais do que a figura mitológica em si, é a condição humana (no que esta tem de mais superficial e egocêntrico) que é posta em causa.

**Palavras-Chave:** Mito de Narciso, José Régio, Jorge de Sena, literatura portuguesa.

### 1. Introdução

Segundo Krauss (2016), “a mitologia surge como uma forma do homem explicar o mundo através do fantástico e do sobrenatural” (p. 48). Nesse sentido, o Mito, enquanto narrativa primordial que perdura desde os tempos imemoráveis da ancestralidade mítica, e utilizada pela mitologia greco-romana para explicar factos, fenómenos e os mistérios da natureza, é definido por Leminski (1998) nestes termos:

“Mito” é uma palavra fundadora, a fábula matriz, a estrutura primordial, leitura análoga do mundo e da vida. Sobretudo, uma leitura criativa. Ideogrâmica. Uma co-criação. O mistério da vida se explica com os mistérios das fábulas. As fábulas contêm a chave semântica última dos eventos e efemérides. Mito, filosofia, ciência. O mito é um dos explicadores. O mais antigo, donde os outros saíram. Mas não é uma forma superada. Um mito não se supera (p. 70).

Instituindo-se como uma leitura possível do mundo, uma “leitura criativa” como refere o autor de *Metaformose – Uma viagem pelo imaginário grego*, os mitos têm cruzado os tempos, perpetuando-se na nossa memória coletiva, sendo que, nesse processo de cristalização e revisão têm sido interpretados à luz da Antropologia, da Psicologia, da Psicanálise, da Filosofia, da Sociologia, da Semiótica e da Literatura, sofrendo por vezes

uma evolução mitémica e uma transmutação semântica que se coaduna com o aproveitamento (legítimo) que os estudiosos nestas áreas têm vindo a fazer da mitologia grego-romana para explicar, agora cientificamente, a linguagem cifrada dos mitos. No entanto, como defende Vasconcellos (1998),

Os estudiosos podem tentar analisar os mitos como forma primitiva de explicação racional do universo, como ciência ingênua e rudimentar; outros podem vê-los como projeção de nossa vida inconsciente, etc. - o mito sobrevive a qualquer tentativa reducionista de enquadrá-lo em termos que não são os seus, reduzi-lo a alguma “chave” que supostamente o desvende - ele sobrevive inatingível, com o impacto de sua força narrativa (p. 2).

Apesar desta perspetiva da sobrevivência dos mitos na sua intangibilidade, o certo é que eles têm constituído substrato fértil para se encontrarem explicações científicas para os fenómenos da natureza e da condição humana. Aliás, como sublinha Zipes (1993), “we refer myths and fairy tales as lies (...) but these lies are often the lies that govern our lives” (p. 4).

Deste modo, e para além das análises ancoradas em áreas do saber como as que referimos anteriormente, os mitos têm igualmente sido revisitados por escritores que neles se inspiram para expressarem literariamente, pela linguagem poética e de forma polimórfica, os seus anseios e as suas angústias, os seus medos e as suas ilusões. Na verdade, Mito e Poesia têm, segundo Barthes (cit. por Cachada, 2000) muito em comum, pois ambos são “sistema[s] semiológico[s] segundo[s], [edificados] a partir de um sistema semiológico que o[s] antecede, a língua” (p. 30). Quer isto dizer, a poesia socorre-se de uma linguagem simbólica, metafórica e alegórica para dizer a essência das coisas e do ser, analogamente ao que sucede com a linguagem dos mitos.

Também a crítica literária se tem debruçado sobre a simbologia dos mitos e a sua influência na obra poética desses autores, instituindo-se esta área como especialmente relevante no nosso estudo, que procura analisar, literariamente e de forma comparativa, dois poemas em que o mito de Narciso é revisitado – de autoria de José Régio e Jorge de Sena.

Este mito tem sido frequentemente recuperado por escritores e poetas ao longo da história da humanidade, sobretudo para exemplificar aspetos que se prendem com a vaidade e o egocentrismo da figura mitológica e, por inerência, do ser humano. A versão mais conhecida do Mito de Narciso é a de Ovídio que, no século I, no poema *Metamorfoses*, apresenta Narciso como filho de Cephisus e da ninfa Liríope. Narciso está destinado a um fim trágico, pois só poderá viver se não vir a sua imagem, como Tirésias, o oráculo, explica a Liríope. Mas Narciso torna-se num rapaz extremamente belo e por ele se apaixonam homens e mulheres, em especial a ninfa Eco, cujo amor incorrespondido a faz definhar até à morte. Narciso, cumprindo o *fatum*, ao olhar-se nas águas espelhadas de um lago, apaixonou-se perdidamente por si mesmo, iniciando um processo de “sofrimento por não [se] poder alcançar a si mesmo. O desespero de Narciso leva-o à metamorfose, esmurando o próprio peito. O seu corpo é transformado em uma flor, concretizando assim, a metamorfose que acompanha o desfecho de todos os mitos da obra [*Metamorfoses*, de Ovídio] (Krauss, 2016, p. 20).

Assim, partindo da narrativa de Ovídio, procuramos, neste artigo, estabelecer uma relação dialética entre o carácter permanente do mito e o dinamismo da poesia nos poemas em que Régio e Sena nos dão a conhecer, literariamente, e sob diferentes ângulos ideotemáticos, a figura mitológica revisitada e metamorfoseada pelo olhar subjetivo e intimista que nela se revê ou dela se distancia fenomenológica e ontologicamente.

## 2. Uma leitura de “Narciso”, de José Régio

Adotando a forma clássica do soneto, Régio deixa transparecer, no seu poema “Narciso”, a atitude narcisista de um sujeito poético que se debruça introspectivamente sobre si mesmo, observando a sua imagem refletida nas águas do poço (“Dobrado em dois sobre o meu próprio poço”).

Assim, na primeira parte, constituída pela primeira quadra e pelos dois primeiros versos da segunda, o eu vê-se a si mesmo como outro, ou um outro eu de mim, devido à opacidade e ao poder deformador da água estagnada: “Dentro de mim me quis eu ver. Tremia,/ Dobrado em dois sobre o meu próprio poço.../ Ah, que terrível face e que arcabouço/ Este meu corpo lânguido escondia!” O seu olhar é por isso imbuído de negatividade e de repulsa (“Ah, que terrível face”), que se mantém nos dois versos seguintes: “Ó boca tumular, cerrada e fria,/ Cujo silêncio esfíngico bem ouço!”.

Ao contrário do que sucede no mito grego, em que Narciso, embevecido e apaixonado pela sua imagem exterior, sucumbe nas águas cristalinas, nesse simbólico mergulho que marca o fim irremediável e inevitável de um sujeito incapaz de se olhar para dentro e o mundo à sua volta, um sujeito incapaz de amar verdadeiramente, em Régio é o desejo introspectivo de se conhecer interiormente que motiva o processo de busca de si mesmo nas águas do poço.

De acordo com Abreu-Bernardes (s/d), “No reflexo das águas, Narciso contempla o seu duplo e é contemplado por outro ser silencioso e cheio de mistério. É o símbolo do encontro do ser com o eu pleno, com o mundo interior, do ser que quer se conhecer e se reconhecer” (p. 4). Mas esse desejo autognóstico não está isento de angústia e assim se pressente *ab initio* o receio do que irá encontrar no reflexo que as águas lhe devolvem. Aliás, no primeiro verso, como refere Aida Veloso (s/d), surge “a forma tremia (note-se a sua posição em final de verso, vincadamente enfática), que denota a emoção que domina o poeta nesse gesto de se ir ver, receando o que poderá ver – terrível face e arcabouço” (p. 173).

Parece evidente, nesta primeira parte do poema, o sofrimento do sujeito que, apesar de vislumbrar uns “lindos olhos sôfregos, de moço,/ Numa fronte a sua melancolia” (versos 7 e 8), se vê no presente como cadáver, com a “boca tumular, cerrada e fria” num “silêncio esfíngico” que, paradoxalmente, o eu assume ouvir. Simbolicamente, esse silêncio que se escuta “é o silêncio da sabedoria contemplativa, estágio superior da evolução espiritual e do autodomínio, onde a palavra se afunda e é absorvida por si mesma” (Chevalier & Gheerbrant, 1994, p. 532).

Mas este sujeito vai progredindo no sentido de uma maior aceitação de si ao longo do poema deixando transparecer sentimentos como desejo (“Assim me desejei”) e paixão (“em que me goze e tenha”), numa gradação crescente de intensidade emocional que culmina com a referência ao paroxismo e à plenitude erótica associada a gozo e a posse.

O sujeito empírico optou por dar voz à figura mitológica de Narciso que surge, no texto, na primeira pessoa, expondo a sua interioridade, os seus desejos e ansiedades. De facto, o sujeito poético vai-se construindo discursivamente através de vários processos, nomeadamente o recurso à memória que, enquanto princípio estruturador do texto, desencadeia momentos de introspeção e autoanálise em que o eu especular se encara a si mesmo física e psicologicamente.

O eu adota nitidamente um tom intimista e egocêntrico nos dois primeiros versos, evoluindo para um tom patético que as exclamações (“Ah, que terrível face”), as

apóstrofes (“Ó boca tumular, cerrada e fria”; “ó lindos olhos”) e a anáfora (“noite estranha/ noite de amor”) põem em destaque. Através de outros processos, como as metáforas (“boca tumular”, “silêncio esfíngico”), os hipérbatos (“Dentro de mim me quis eu ver”), os paradoxos (“cujo silêncio esfíngico bem ouço”), a adjetivação rica (“terrível”, “lânguido”, “esfíngico”, “tumular”) e o ritmo cadenciado (versos decassilábicos), se constrói precisamente a identidade de Narciso, neste poema.

Estes processos embelezam o discurso intimista de um sujeito em autoanálise que, explicitamente, se assume como poeta: “Meus poemas requintados e selvagens”. Aliás, nos dois tercetos (“Assim me desejei nestas imagens./ Meus poemas requintados e selvagens,/ O meu Desejo os sulca de vermelho:/ Que eu vivo à espera dessa noite estranha./ Noite de amor em que me goze e tenha,/ ...Lá no fundo do poço em que me espelho!”), o eu direciona o seu olhar para a sua escrita poética, assumindo o léxico uma clara valoração positiva. Na verdade, se até aqui o léxico apontava para os campos semânticos do horror (“terrível”, “tumular, cerrada e fria”, “esfíngico”) e do desejo (“lânguido”, “lindos”, “sôfregos” e “desejei”), agora, a partir do décimo verso, o discurso é direcionado sobretudo para a beleza e a sensualidade (“requintados”, “vermelho”, “noite de amor”, “goze e tenha”).

Curioso é verificar que este estado anímico de exacerbação dos sentidos surge sobretudo a partir do momento em que o eu se refere aos seus poemas, passando a utilizar o presente do indicativo para marcar a intemporalidade: “Meus poemas requintados e selvagens,/ o meu Desejo os sulca de vermelho”. Através de um hipérbato, o eu põe em destaque o objeto do seu desejo (que surge em maiúsculas dada a sua importância na constituição da identidade do sujeito). O vermelho tem, neste contexto, uma forte carga simbólica porque contém uma dupla significação: por um lado, está associado a fogo e a paixão; por outro, a sofrimento e a sangue. Por isso se compreende que a escrita seja arrebatadora, mas simultaneamente dolorosa. Estes dois versos constituem uma amplificação do verso anterior: “Assim me desejei nestas imagens” que estabelece a ligação entre as duas partes do poema. Aliás, como afirma Veloso (s/d), a ideia do desejo

[...] é-nos dada pela forma desejei, pelo substantivo desejo e, sobretudo, pelos conjuntivos goze e tenha. Mas não ficamos por aqui: o vermelho – a cor mais quente – reforça a ideia atrás expressa, sugerindo o seu quê de violência, a que não é alheio o selvagens do verso anterior que contrasta com requintados. (Veloso, s/d, p. 174)

Na segunda parte, facilmente percebemos que o sujeito possui um amor narcísico pela sua produção artístico-literária, que ele considera, orgulhosamente, requintada e selvagem, por não obedecer às normas estéticas padronizadas. Deste modo se distancia dos outros, cultivando o seu amor-próprio. A última estrofe, iniciada pela causal “que”, explica o seu objetivo de vida, apontando para um futuro ansiosamente esperado: “Que eu vivo à espera dessa noite estranha”. O adjetivo “estranha” dá conta, paradoxalmente, de um estado anímico de grande lucidez, pois o sujeito percebe que o que sente não obedece ao amor convencional por outra pessoa. Simplesmente, o outro não existe para o sujeito e é o seu amor narcísico desregrado que causa estranheza, inclusive a ele próprio.

No discurso, através de um processo de amplificação e de variação sobre o mesmo, a “noite estranha” dá lugar à “noite de amor em que me goze e tenha”. Veloso assinala, a propósito, que “A presença do modo conjuntivo remete para uma situação hipotética desejável). A ideia do desejo, da posse, vai ser acentuada pela expressão noite de amor, que constitui o cenário ideal para a concretização narcisista do desejo do poeta - o alcançar o seu outro eu” (Veloso, s/d, p. 174).

O último verso (“Lá no fundo do poço em que me espelho”) é sintomático da necessidade de mergulhar nas águas, desta vez estagnadas (“poço”) e, por isso, impuras, num simbólico regresso às origens e ao interior de si mesmo. É nas entranhas da terra e, por analogia, nas profundezas das águas, que habita o desconhecido, o intangível e, por vezes, o monstruoso. É esse o espaço ideal para esconder os mais secretos e proibidos desejos. Segundo Gaston Bachelard (1998, p. 25), é nesse momento que “Narciso tem a revelação de sua identidade e de sua dualidade, [...] a revelação, sobretudo, de sua realidade e de sua idealidade”. É onde, portanto, a reflexão se faz mais autêntica e reveladora.

A queda simbólica para o fundo do poço, que se pressente desejada pelo sujeito cindido, não é, como o era no mito grego, um descuido involuntário ou uma punição pela vaidade que caracteriza a figura mitológica de Narciso. Significa, assim o entendemos, o momento orgástico da redenção e da tranquilidade e o reencontro com a essência do ser finalmente tornado uno. O mergulho nas profundezas do poço sinaliza assim a evolução espiritual do eu para um estágio superior de conhecimento, pois, como referem Chevalier e Gheerbrant (1994), “Simbolizando o conhecimento, o poço representa também o homem que atingiu o conhecimento” (p. 532). Tal significa que só nesse momento poderá realmente conhecer-se a si mesmo, num gesto que traduz a incessante busca autognóstica que, de forma recorrente, perpassa toda a obra regiana.

Assim, neste poema, o mito é interpretado apenas na perspectiva do sujeito. É ele que dá conta das suas ansiedades e dos seus desejos. Omite-se, deliberadamente, a referência à metamorfose em flor porque esse dado teria que ser narrativizado, o que não seria verosímil num poema escrito na primeira pessoa num momento obviamente anterior ao da sua própria morte.

### 3. Uma leitura de “Narciso”, de Jorge de Sena

Pelo contrário, o poema de Jorge de Sena, também ele intitulado “Narciso”, apresenta um discurso de carácter narrativo na primeira estrofe, pois o sujeito da enunciação, com características de observador, recorre à terceira pessoa gramatical para relatar o momento em que Narciso se debruça sobre si mesmo nas águas espelhadas. “De n'água contemplar-se onde se vê Narciso/ se inclina sobre si para beijar-se e a imagem/ avança em lábios trémulos que o respirar/ ansioso encrespa o espelho prestes a partir-se” (Sena, 1970).

A questão do tempo é relevante neste contexto porque os verbos surgem no presente do indicativo para marcar o instante em que o sujeito observa a cena. O vocábulo “prestos” aponta para a iminência de um fim inevitável, neste caso a quebra da superfície refratora que assim destrói a imagem do sujeito. Justamente, refere Veloso (s/d): “neste poema, assistimos ao embaciar da imagem, o que nos é sugerido pelo verbo encrespar (a ligeira ondulação que as águas apresentam); isto é reforçado pelo espelho prestes a partir-se, donde a brevidade da imagem, objecto da paixão” (p.184).

Nesta primeira quadra, o sujeito recorre a processos figurativos estético-estilísticos bastante diversificados quer a nível fónico quer sintático, aproveitando ao máximo o processo retórico de *ornatus*. Assim, através do hipérbato inicial (“De n' água contemplar-se onde se vê Narciso”), da aliteração em s (“se inclina sobre si para beijar-se”), da personificação (“a imagem avança”, “lábios trémulos”), da hipálage (“o respirar ansioso”), da imagem (“encrespa o espelho prestes partir-se”) e da metonímia (o espelho em vez de água), o sujeito conta, na terceira pessoa, a história de Narciso em traços gerais fixando-a no momento presente. O discurso é enriquecido pelo sopro lírico que o poeta,

no ato de criação, empresta à linguagem, recorrendo ao *enjambement* para criar efeitos rítmicos e prosódicos esteticamente muito apelativos.

A segunda quadra perde o carácter predominantemente narrativo que encontráramos na primeira. O sujeito consegue dar-se conta da passagem do tempo e refletir sobre a morte de Narciso (já consumada nesse momento do discurso). É, pois, um sujeito onisciente, com capacidade de retirar ilações a partir de uma cena que, apesar de não ter sido presenciada (pois pertence à mitologia e, portanto, ao património cultural universal) é descrita com verosimilhança, como se fosse natural transpor as barreiras do tempo e do real. Assim, o leitor esquece momentaneamente que a cena mítica não poderia ter sido observada pelo sujeito textual e assiste à descrição e à narração admitindo que esse «ser de papel», na conceção heideggeriana, se inclua numa representação do mundo necessariamente ficcionada.

Nessa linha de pensamento, somos levados a acreditar que mais do que a figura mitológica em si é a condição humana (no que esta tem de mais superficial e egocêntrico) que é posta em causa. Narciso surge como a figura arquetípica e emblemática das vaidades e obsessões doentias do Homem e, assim, o sujeito poético, com o seu olhar fortemente incisivo, parte para considerações filosóficas sobre a origem do aniquilamento e da metamorfose de Narciso, rejeitando o óbvio, aquilo que muitas gerações interpretaram como sendo a causa da desgraça da figura mitológica (o “contemplan-se ou a si mesmo amar-se”) e vai mais longe: ao explicar o que originou a perdição de um ser obcecado com a sua imagem, deixa antever a sua perspetiva do amor verdadeiro: “não de olhar/nem de húmidos beijos se perfaz o amor”. De facto, o sujeito da enunciação, lúcido e clarividente, consegue perceber que o amor platónico (olhar) e o sensual (húmidos beijos) são apenas vertentes de um sentimento mais grandioso: o amor. E foi precisamente esse equívoco que conduziu Narciso à sua inevitável destruição.

Resta acrescentar que não há referência, no poema de Jorge de Sena, à flor que nascerá no local onde Narciso morreu, tal como referencia a mitologia. A omissão desse pormenor serve a intencionalidade discursiva do sujeito que, para além de descrever a morte da figura mitológica, pretende discorrer sobre a condição humana. Para isso, ele não poderia referir-se à flor que viria contrariar a sua postura crítica e o tom de desilusão que se pressente em cada verso deste poema.

#### 4. Considerações finais

Tanto no poema de Sena como no de José Régio, Narciso surge como um duplo ser: ele é “simultaneamente o eu que olha e o outro que é olhado, o sujeito e o objeto do desejo” (Rocha, 1992, p. 51). Por isso, ele é, como aliás já era no mito, realidade e ilusão: existe corporeamente mas enamora-se de uma imagem refletida nas águas espelhadas, que se tornam traiçoeiras. Também o escritor, ao escolher o especular terreno (escorregadio e permeável) das palavras, procura encontrar-se, eternizar-se pela escrita (Rocha, 1992, p. 51), dar sentido ao seu mundo interior, mas aquilo que escreve ultrapassa o domínio das verdades absolutas e da sinceridade incontestada. O sujeito empírico cria um sujeito textual, “representação funcional de uma série de traços que operam a inserção do texto no conjunto mais lato das práticas sociais e simbólicas” (Buescu, 1998, p. 25), mas isso não significa que haja coincidência total entre ambos.

Diríamos, para finalizar, que “a Arte não cria novos mitos, mas [...] apenas reanima e recria os mitos antigos” (Cachada, 2000, p. 41). Assim, e apesar de se basearem ambos no mito de Narciso, Régio e Sena criaram textos poéticos perspetivando o referente de



ângulos diferentes. Parecem aqui fazer sentido as palavras de Cachada (2000), quando defende que

O papel da poesia consistirá em recuperar todas estas propriedades do mito, enriquecendo-o com novos elementos. A literatura, também manifestação artística do homem, tem no mito o seu fundo temático, serve-se deste ora nutrindo-se de personagens e temas míticos, ora como elemento de enquadramento e referente esclarecedor de personagens ou acções simbólicas e metafóricas (p. 11).

Poder-se-ia, portanto, considerar que os dois poemas agora estudados se “debruçam” narcisisticamente sobre si mesmos não havendo comunicação efetiva entre eles. Contudo, para além do referente que serviu de elemento unificador, também o recetor tem uma atitude dinâmica no processo que o une ao criador e ao objeto criado: pela interpretação, ele tem a capacidade de ativar os mecanismos que poderão estabelecer relações formais e estruturais entre os textos.

A literatura, em síntese, aproveita as possibilidades plurissignificativas, polifónicas e polimórficas da palavra para criar imagens na mente de quem lê. Por isso, o Narciso que encontramos revisitado por Régio e por Sena não é o mesmo que encontramos na mitologia grega, não é o Narciso de todos quantos, ao longo da história da Humanidade, se inspiraram na figura mitológica para a recriarem pela palavra poética. Não é o Narciso de Holderlin, de Paul Valéry, de André Gide, de Miguel Torga, de Vitorino Nemésio, de Sophia. É o Narciso em que nós, leitores, nos projetamos ou que dele divergimos, mas em que reencontramos, na essência, aquilo de que somos feitos, porque “a interacção obtida entre mito e poesia se [reveste] de um carácter necessário e fecundante. Sem ela, o mito perder-se-ia; com ela, estabelecem-se feixes de relações entre as estruturas imanes do mito, permitindo a sua revitalização” (Cachada, 2000, p. 11), tal como Régio e Sena, idiossincraticamente, o fizeram nos poemas analisados.

## 5. Referências

- Abreu-Bernardes, S. (s/d). O mito de Narciso: uma reflexão fenomenológica. *Educação, arte e filosofia*, 1. Acedido em 23 de dezembro de 2018. Disponível em [revistas.uniube.br/index.php/anais/article/viewFile/440/459](http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/viewFile/440/459).
- Bachelard, G. (1998). *A Água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. São Paulo: Martins Fontes.
- Buescu, H. (1998). *Em Busca do Autor Perdido*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Rocha, C. (1992). *As máscaras de Narciso. Estudos sobre a literatura autobiográfica em Portugal*. Coimbra: Almedina.
- Veloso, A. O mito de Narciso na poesia portuguesa contemporânea. *Humanitas*. Coimbra: Coimbra University Press. Acedido em 27 de dezembro de 2018. Disponível em <http://hdl.handle.net/10316.2/29369>.
- Cachada, L. (2000). *Metamorfoses de Narciso na poesia de José Régio*, Dissertação de mestrado, Universidade do Porto, Porto, Portugal
- Chevalier, J. & Gheerbrant, A. (1994). *Dicionário dos Símbolos*. Lisboa: Teorema.
- Krauss, A. (2016). *O mito de Narciso sob o olhar de Leminski: uma metamorfose lírica*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Leminski, P. (1998). *Metaformose – Uma viagem pelo imaginário grego*. São Paulo: Iluminuras.
- Vasconcellos, P. (1998). *Mitos Gregos*. São Paulo: Editora Objetivo.
- Zipser, J. (1993). *Fairy Tale as Myth/Myth as Fairy Tale*. Lexington: University Press of Kentucky.

## Carta de Sá-Carneiro a Pessoa: a inscrição do eu no discurso

Teresa Mendes, Luís Miguel Cardoso  
[teresa.mendes@ipportalegre.pt](mailto:teresa.mendes@ipportalegre.pt), [lmcardoso@ipportalegre.pt](mailto:lmcardoso@ipportalegre.pt)

*Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal*  
*C3i – Coordenação Interdisciplinar de Investigação e Inovação do IPPortalegre*  
*CEC - Centro de Estudos Comparatistas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa*

### Resumo

A fase de maior produtividade literária de Sá-Carneiro principia em 1912, após os devaneios do período estudantil. Em 1913, mais precisamente na carta datada de 26 de Fevereiro e que inclui a transcrição do poema inicialmente intitulado «Partida», inaugura-se o ciclo da explosão poética parisiense do autor. A febril correspondência epistolar entre Sá-Carneiro e Pessoa centra-se, a partir de então, em questões predominantemente literárias, pelo que assistimos a uma intensa troca de opiniões e de experiências poéticas entre ambos. Estes textos assemelham-se, simbolicamente, a sessões de psicanálise, na medida em que Sá-Carneiro transfere para Pessoa, à distância, a figura do seu analista confessor, o que é significativo se pensarmos que é precisamente no início do século XX que a psicanálise freudiana e a psicologia de William James adquirem particular relevância. Na carta em análise, assistimos, portanto, ao «nascimento» do poeta que, hesitante e inseguro, pede a opinião do seu mestre e amigo relativamente ao seu primeiro poema parisiense. Pelo seu forte pendor metaliterário, a carta funciona como uma espécie de laboratório onde o eu ensaia (e reflete sobre) as suas experiências poéticas e as do seu interlocutor. Deste modo, o objetivo desta comunicação é analisar a carta de 26 de Fevereiro de 1913, de Mário de Sá-Carneiro a Fernando Pessoa, tendo em conta, preferencialmente, as estratégias discursivas de representação do sujeito e as da sua relação com o outro. Não se pretende, contudo, dissociar, em termos metodológicos, estes dois eixos de análise por considerarmos que a relação com o destinatário, neste caso concreto, proporciona um melhor conhecimento daquele que se inscreve no texto na primeira pessoa. É também nosso intuito refletir criticamente sobre a constituição do sujeito textual, emergente no poema que acompanha a carta. Fá-lo-emos de modo a questionar a sinceridade do discurso poético e a divergência de posturas que o «eu» (embora não necessariamente coincidente) adota nos dois textos: na carta e no poema.

**Palavras-Chave:** Mário de Sá-Carneiro, Fernando Pessoa, identidade, alteridade.

### 1. Introdução

A vida de Sá-Carneiro, pautada por uma “sensibilidade um pouco doentia” (Quadros, 1992: 14), gravita em torno de um drama psicológico que há de culminar em 1916, quando o poeta decide por termo à sua curta existência. O seu fascínio pelos temas da loucura, da alienação e do suicídio ressalta, aliás, da sua obra, pelo que se pressupõe, como o próprio autor afirma na carta de 26. 02. 13, que a fronteira entre a vida e a arte é muito ténue e, por vezes, difícil de delimitar. De facto, a sua máxima “Vida e arte, no artista confundem-se, indistinguem-se” é esclarecedora do seu pensamento decadentista, sendo esta constatação, no mínimo, inquietante uma vez que a existência de Sá-Carneiro e a do Decadentismo terminam quase em simultâneo.

De toda a produtividade escrita do autor, são as cartas que melhor elucidam sobre “les étapes sucessives d’une auto-destruction” (Hourcade citado por Martins, 1997, p. 84), sendo, portanto, no seu conjunto, um documento precioso para se compreender o percurso trágico de uma personalidade angustiada, efervescente e insaciada como a de Sá-Carneiro. Na opinião de Eduardo Lourenço (1990, p. 298), elas são, na realidade, “da maior importância para o conhecimento do autor - tanto do seu drama íntimo e da génese da sua obra, quanto da sua cultura e das vicissitudes do seu quotidiano”. Porém, essa importância não se confina ao domínio do paratexto: independentemente de se assistir à descrição de um mundo real, povoado de personagens que diariamente se cruzam com Sá-Carneiro-ele-próprio, e que, portanto, conferem ao discurso um alto pendor de verosimilhança e credibilidade, a verdade é que essa realidade é filtrada pelo olhar subjetivo de quem, mais do que observar, interpreta o que vê.

Apesar da inevitável estilização do discurso, parece-nos, todavia, indiscutível que se trata da voz do autor empírico não só por se tratar de um tipo de texto - epístola - com propriedades específicas, mas também pelos assuntos abordados e pela assinatura com que termina cada missiva dirigida aos familiares e amigos.

É, pois, imprescindível reconhecer nas cartas de Sá-Carneiro o testemunho de um esfacelamento autoral irreversível e, simultaneamente, o valor textual que as eleva, a umas mais do que a outras, à categoria de objeto estético. Simplesmente, a funcionalidade das cartas não é sempre a mesma: se em algumas o autor se restringe a questões pragmáticas específicas (pedir informações, fazer apelos, pedir dinheiro...), adotando, por conseguinte, um estilo árido (porque desprovido de artificialismos retóricos que visam o embelezamento do discurso) e direto (porque reflete a aflição que domina circunstancialmente o sujeito), na grande maioria vemo-lo tecer considerações sobre a sua obra e a sua vida recorrendo a combinações lexicais, sintáticas e prosódicas que produzem efeitos estilísticos só possíveis quando se alia uma profunda competência linguística a uma sensibilidade artística e a um talento poético invulgares.

Para além de constituírem um documento importante para se conhecer “o retrato de uma alma, a história pungente de uma vida, que antes e acima de tudo foi febre de alma, ânsia de espírito” (Rodrigues, 1992, p. 9), por um lado, e a sua arte poética, por outro, estas cartas de Sá-Carneiro constituem “um inestimável subsídio histórico-literário, uma vez que contêm muito da génese do nosso Modernismo” (Rodrigues, 1992, p. 12).

## 2. Análise da carta de 26 de fevereiro de 1913 - discurso intimista e confessional

A fase de maior produtividade literária de Sá-Carneiro principia em 1912, após os devaneios do período estudantil. Em 1913, mais precisamente a 26 de fevereiro, inaugura-se, com a carta a Fernando Pessoa que agora nos propomos analisar, o ciclo da explosão poética parisiense do autor, com a transcrição do poema inicialmente intitulado «Partida». A febril correspondência epistolar entre Sá-Carneiro e Pessoa centra-se, a partir de então, em questões predominantemente literárias, pelo que assistimos (ainda que só possamos deduzir a maioria das respostas de Pessoa a partir das cartas de Sá-Carneiro) a uma intensa troca de opiniões e de experiências poéticas entre ambos. Na opinião de Maria José Lancastre (1992, p. 12), estes textos, apesar de não pertencerem à área da elaboração simbólica (da criação literária), “são já em si mesmos uma elaboração simbólica: na medida em que representariam algo semelhante a uma sessão de psicanálise”. Nesse sentido, Sá-Carneiro teria transferido para Pessoa, à distância, a figura do seu analista confessor, o que é significativo se pensarmos que é precisamente no início do século XX

que a psicanálise freudiana e a psicologia de William James adquirem particular relevância.

Na carta de 26 de fevereiro de 1913, assistimos, portanto, ao «nascimento» do poeta que, hesitante e inseguro, pede a opinião do seu mestre e amigo relativamente ao seu primeiro poema parisiense. Pelo seu forte pendor metaliterário, a carta funciona como uma espécie de laboratório onde o eu ensaia (e reflete sobre) as suas experiências poéticas e as do seu interlocutor.

Formalmente, o texto obedece às regras do discurso epistolar, pois é emoldurado por indicações espaciais e temporais que inscrevem o sujeito num espaço cosmopolita (Paris), conotado com intelectualidade e cultura, e num contexto que sabemos eferescente pela proximidade histórica da Primeira Guerra Mundial. Esta e indicações semelhantes dispersas pela vasta produção epistolográfica de Sá-Carneiro são relevantes não só porque nos permitem, à distância de um século, compreender traços da personalidade do autor mas também porque são um ponto de referência que o permitem situar relativamente ao seu percurso existencial e literário.

Para além dos mecanismos discursivos de inscrição no tempo e no espaço, existe uma fórmula de saudação inicial, própria deste tipo de texto, indiciadora do grau de intimidade entre o sujeito e o seu interlocutor. Nela, o determinante possessivo *meu* e o adjetivo *querido* qualificam, de forma afetuosa e gentil, o seu Amigo, palavra que surge em maiúsculas para realçar a estima de que o outro é alvo. Percebe-se, portanto, que se trata de uma carta familiar e essa ideia é corroborada não só pelas autorais manifestações de afeto que a perpassam como também pela fórmula de despedida (“Um grande, grande abraço”), esclarecedora do sentimento que aproxima Sá-Carneiro de Fernando Pessoa.

A par destas características do discurso epistolar, outras, igualmente significativas, concluem o discurso: a assinatura do autor (que permite uma leitura do texto como documento autobiográfico); o pedido final em jeito de *post scriptum* para que o destinatário “Responda breve!!” - o que pressupõe uma continuidade na correspondência entre ambos; por fim, a inscrição de um outro local (“50, Rue des Écoles”) no final da página - sintomático da mobilidade de um sujeito incapaz de se fixar, de aceitar tranquilamente o momento que passa e que procura, simbolicamente, no espaço labiríntico da grande cidade, o seu lugar no mundo.

A sua necessidade de se deslocar permanentemente, originada pela dispersão interior que o atormenta, pode explicar o caráter fragmentário do discurso, próprio da escrita diarística. Na realidade, os espaços em branco a separar as diversas partes do texto sinalizam um intervalo de tempo na produção escrita, perdendo-se, deste modo, a unidade do discurso. A aparente caoticidade estrutural, originada pela falta de articulação entre os diversos fragmentos, pressupõe um processo intermitente de reflexão que se aproxima do tom confessional do diário. Esta sobreposição (e contaminação) de registos genológicos (correspondência, diário e outros) pode problematizar, aliás, a questão dos géneros, dando por si só matéria suficiente para a elaboração de um outro ensaio. Contudo, não é esse o eixo de reflexão que nos interessa neste momento.

Interessa-nos, sim, registar a presença, no discurso: a) de constantes interpelações ao destinatário - reflexo da passionalidade de um sujeito que não obedece a um plano pré-determinado; b) de uma reflexão metaliterária entrecortada por considerações e digressões filosóficas mais ou menos a propósito; c) da oscilação entre o discurso introspetivo, de grande intensidade, e outras considerações que só interessam pelas repercussões na paisagem íntima do signatário da carta. Numas como noutras, o eu funciona como elemento unificador do discurso: é seguindo o seu olhar que

zigueagueamos por entre poemas seus e de Pessoa, pelos lugares culturais mais cosmopolitas e pelas oscilações do seu sentir e do seu pensar.

Assim, os dois primeiros parágrafos funcionam como um bloco introdutório. No primeiro, o eu, lucidamente distanciando-se de si próprio, tem a percepção do efeito que a leitura da sua carta provocará. Por isso, prepara o espírito do seu interlocutor avisando-o de que “isto vai ser uma catástrofe.” E, para se explicar melhor, recorre aos processos de amplificação e de variação sobre o mesmo: “isto” dá lugar a “Uma carta sem fim, quero dizer.” A ausência de predicado (que todavia se subentende) assinala o registo oral, no discurso, como se o sujeito dialogasse permanentemente com o outro, ignorando (e vencendo, pela escrita) a distância física que os separa.

Apesar de o seu discurso se dirigir a outrem, o sujeito adota, pontualmente, uma postura introspectiva própria de um outro registo genológico, o diarístico. De facto, neste momento textual, o eu altera o seu ângulo de visão dirigindo-se a si próprio, em tom imperativo, como se da voz da sua consciência se tratasse: “Toca a apertar a letra por causa da franquia”.

A provável ansiedade que domina o destinatário (e, implicitamente, o leitor) após a leitura destes dois parágrafos introdutórios é compreensível porque o próprio sujeito se encontra animicamente aflito e angustiado: precisa de uma opinião sincera e urgente de Pessoa para adquirir confiança em si próprio e na sua arte poética. Assim, a repetição anafórica (“Peço-lhe que a leia...”), seguida da indicação do momento adequado para a leitura do poema (“ao chegar a este ponto”), traduz a ansiosa insistência de alguém que aguarda, impaciente, as apreciações (e eventualmente as correções estilísticas) que o seu mestre e amigo fará.

O momento da leitura, apontado pelo sujeito, é importante, na sua opinião, porque só assim Pessoa poderá compreender as explicações posteriores que ocorrem no texto da carta, nomeadamente após a introdução. E, depois de se referir à estrutura do poema, que “ao meio, vira em parábola para outras regiões”, Sá-Carneiro apressa-se em conduzir o outro até à leitura dos versos que acompanham a carta: “Aqui é que é a leitura”. O itálico e o intervalo que separa os dois fragmentos são indicações paratextuais que equivalem à suspensão da leitura da carta. Assim, o sujeito marca um compasso de espera, aguardando que o destinatário cumpra rigorosamente as suas instruções.

Também nós, apesar de não termos o peso da responsabilidade de devolver ao signatário da carta o nosso parecer sobre o seu poema, sentimo-nos impelidos a lê-lo no momento discursivo apontado para tal efeito. Nele, vemos um sujeito da enunciação que se projeta estrepitosamente para o alto “em direcção aos cumes, através da metamorfose da própria alma, sublimada e transcendida” (Quadros, 1992, p. 52). Ele próprio afirma de si para si que é preciso “saltar na bruma,/ Correr no azul à busca de beleza” pelo que o seu destino, alto e raro, “É subir, é subir além dos céus”.

Este sujeito textual, que ao olhar-se ao espelho se apercebe da *vida deplorável* que o caracteriza no presente, tem saudades de si noutras eras (e noutros mundos - aqueles de que são feitos os sonhos) e esse sentimento de perda fá-lo ansiar por Mais e Altura. Por isso, aspira a “viajar outros sentidos, outras vidas”, em busca do seu lugar no mundo (ou fora dele).

A frase com que se inicia o texto da carta, após o momento de pausa intencional, revela um eu convicto de as suas indicações terem sido exaustivamente seguidas e de a leitura do poema ser já um dado adquirido, o que é revelador da confiança absoluta que deposita no relacionamento com o outro: “Eu gosto dos versos que o meu amigo teve a pachorra

de acabar de ler”. A forma perifrástica pressupõe que Pessoa tivesse lido o poema e, de imediato, voltasse à leitura da carta, o que pode não ter acontecido. Porém, este discurso é característico de uma grande lucidez e clarividência da parte de Sá-Carneiro, consciente do esforço exigido ao seu interlocutor. O registo familiar, patente no lexema *pachorra*, confere ao texto, por isso mesmo, um tom informal que visa aligeirar a densidade da missiva e do poema que a acompanha.

Após a afirmação com que inicia o parágrafo (“Eu gosto dos versos...”), o eu desdobra-se em explicações que amplifica pela negativa (“Não lhes dou importância, não os amo”) e pela reiteração da ideia inicial (“gosto, apenas”). Simplesmente, neste caso, o sujeito vai mais longe e, apesar de insinuar uma apreciação qualitativa de teor narcisista (“por razoáveis que sejam”), não se assume como verdadeiro poeta. Por isso, através do raciocínio silogístico, conclui, autojustificando-se, que “são maus versos” porque não foram “escritos por um poeta”. Contudo, pressente-se nesta afirmação uma falsa modéstia: o eu põe a máscara, ainda que momentaneamente, para que o outro não se escandalize, mas empolga-se de tal modo com a explicação dos seus versos que deixa vir ao de cima o seu orgulho desmedido. E, quando se apercebe da sua atitude narcisista, interrompe o discurso, dirigindo-se a Pessoa: “Está-me a achar é muito pouco modesto. Perdoe.”

O embevecimento pela sua produção poética transparece, aliás, das explicações que vai fazendo a propósito de alguns versos, porventura aqueles que o seu olhar reconheceu como mais problemáticos para o seu destinatário. A necessidade de se justificar surge reiteradamente no texto da carta e o próprio sujeito encontra o motivo pelo qual gosta dos versos que escreveu: “encontro-os verdadeiros”. Contudo, esta questão da verdade em poesia parece discutível.

De facto, “se bem que o autor empírico possa projectar sinuosamente no mundo do texto experiências realmente vividas (...), também é certo que a voz que nesse texto nos fala pode ignorar (e também subverter, metaforizar, etc.) essas experiências” (Reis, 1997, p. 316). Essa voz, entendida como a de um sujeito poético, textual e fictício, não tem, portanto, que coincidir com a do autor empírico. No caso concreto da carta em análise, Sá-Carneiro encontra um reflexo de si mesmo nos versos que escreveu, mas não existe equivalência total entre as duas instâncias autorais. Para além do suporte teórico que nos permite avançar essa hipótese explicativa, o próprio texto da carta põe em causa, implícita ou explicitamente, essa questão.

Assim, ao recuperar o verso “Vêm-me saudades de ter sido Deus”, o autor explica: “em face do turbilhão de maravilhas em que o meu espírito se lança eu quase julgo que um dia fui Deus - e desse meu estado me vêm saudades - como se na verdade O tivesse sido”. Ora, através dos mecanismos discursivos (o advérbio de intensidade “quase”, o verbo “julgo”, a locução conjuncional “como se”, a locução adverbial “na verdade” e o modo conjuntivo “tivesse sido”), o eu especular, que se mira no espelho das palavras, reconhece, lucidamente, que não há coincidência total entre o eu que se projeta no poema e o seu próprio eu. Deste modo, revela-se consciente da distância que separa os dois pares dialéticos - real e fantasia.

É preciso não esquecer que a poesia, ao seleccionar os elementos que constituem o real, cria um universo artístico-ficcional baseado em códigos estéticos muito específicos, inteligíveis apenas para quem os domina. O próprio Sá-Carneiro admite, mais à frente, que pretende “esculpir beleza plástica nas frases”, indiciando um rigoroso trabalho de artífice aquando da sua produção poética.

Entre uma e outra (vida e arte), o sujeito sente dificuldades em encontrar a linha divisória. O processo de osmose é assumido como inerente ao artista, referindo-se Sá-Carneiro obviamente à sua experiência pessoal, o que é curioso se pensarmos que antes tinha confessado, com aparente humildade, não se sentir poeta. Para ele, “Vida e arte, no artista confundem-se, indistinguem-se”, pelo que se sente incapaz de separar essas duas facetas da sua personalidade. Essa constatação desencadeia um doloroso processo de crise de identidade. Daí, “a tristeza de nunca sermos dois”, verso que Sá-Carneiro vai justificar longamente devido à divisão que sentia dilacerá-lo por dentro: ao escolher um destino de artista, raro e grandioso, rejeita uma vida mais humana e porventura mais balsâmica, a da gente comum. A sua opção de vida fá-lo, inevitavelmente, ter o sentimento de perda porque, na verdade, ele próprio se sentia já plural, numa clara antecipação quer da sua novela *Eu-próprio o Outro*, quer do poema “Eu não sou eu nem o outro”.

Esta tristeza, aliada a uma profunda inadaptação, fá-lo erguer uma barreira entre ele próprio e o mundo circundante. Por isso, numa postura defensiva, põe a máscara do ser superior, revelando, nessa atitude narcisista, a sua necessidade de ascender a planos cada vez mais elevados, onde estará, inevitavelmente, ainda mais só. A sua vontade é a de ir “Mais alto, sempre mais alto”, qual Narciso-Ícaro, conforme assume na carta a Fernando Pessoa, glosando, aliás, a temática presente em alguns poemas seus, nomeadamente em “Um pouco mais de sol”. O advérbio “sempre”, no interior da frase elíptica, remete para as ideias de continuidade e intemporalidade mas também podemos inferir que o eu se sente permanentemente insatisfeito, pelo que ensaia voos cada vez mais altos. É, pois, através do advérbio e da expressão comparativa (“mais alto”) que o sujeito amplifica, especularmente, a ideia contida na primeira parte da frase.

Apesar de não haver, como vimos, equivalência absoluta entre os dois textos, podemos observar, todavia, que também no poema surge esta necessidade obsessiva de querer alcançar o inalcançável: “O meu destino é outro - é alto e é raro”. Também aqui o sujeito é o ser excecional que se eleva da mediania e aspira ao impossível. Talvez seja esta aproximação de sentidos que faz Sá-Carneiro perspetivar os seus versos como verdadeiros.

O narcisismo, comum aos dois textos, tem, apesar de tudo, contornos diferentes num e noutro: se, na carta, o sujeito afirma orgulhosamente “A minha vida «desprendida», livre, orgulhosa, *farouche*, diferente muito da normal, apraz-me e envaidece-me”, no poema, o eu lírico transforma essa superioridade em ferida narcísica que o faz sentir uma pungente comiseração por si mesmo e pela sua vida inútil e imprestável (“como nesse instante a invejei,/ Olhando a minha vida deplorável”). Logo, não há coincidência discursiva total entre os dois sujeitos: enquanto no poema o tom é de misantropia, desalento e auto-compaixão pela sua vida presente, na carta há um orgulho desmedido por si próprio e pela sua existência. A amargura apenas subtilmente se pressente disseminada pelo texto.

Somos, portanto, impelidos a retirar ilações e a estabelecer inevitáveis pontes de sentido entre os dois textos porque a instância autoral, que na carta assume gostar dos seus versos, insiste constantemente numa reflexão sobre o seu poema “Partida”, o que nos obriga a tê-lo sempre em mente. O forte pendor metaliterário da carta faz com que o sujeito recupere do poema, portanto, alguns versos que explica detalhadamente ao seu amigo e destinatário. Recorre aos processos de amplificação e de desdobramento, do paralelismo (estrutural e anafórico), da repetição, da comparação e da metáfora, entre outros, para desmontar, pelo discurso, o poema que acompanha a carta. Deste modo se nota uma necessidade compulsiva de se justificar a si mesmo e ao outro.

As constantes interpelações ao destinatário, expressas quer através de frases interrogativas quer de frases declarativas, são, aliás, a prova evidente da sua necessidade de se fazer ouvir e de esclarecer o seu mestre: “Compreende bem o que eu quero dizer?”, “Não acha?”, “Eu explico melhor”. Deste modo se compreende que o eu estabelece um diálogo imaginário com o outro na tentativa de se encarar a si mesmo e ao mundo que o rodeia. A este nível, o outro não é mais do que o prolongamento do próprio eu, ou o seu *alter ego*.

Porém, o movimento de introspeção, que está na origem desta necessidade de incluir o outro no texto, ora se direciona para a atividade literária ora resvala para a sua própria existência pelo que, através do exame de consciência, se percebe mais uma vez que o eu se afasta dos outros por considerá-los inferiores. Através de um processo estrutural de paralelismo anafórico (“em face dos que têm família e amor”, “em face dos que conduzem pelo braço uma companheira gentil e cavalgam os carrosséis”), critica aqueles que não conseguem sair da mediania. Esses estão na vida “banalmente, simplesmente, diariamente”. O recurso a três advérbios conotados com repetitividade e mediocridade, discursivamente separados por vírgula, é intencional pois provoca um efeito estilístico de pausa reflexiva e irónica.

Contudo, em face dos outros, isto é, em frente ao espelho refletor, o sujeito sente uma certa nostalgia por algo que na realidade nunca teve. Simplesmente, couraça-se de novo, numa atitude defensiva e narcisista, que o faz achar-se mais belo do que os demais. Nota-se, no seu discurso, que o sujeito tem necessidade de apaziguar a sua insegurança, o que o leva constantemente a julgar-se mais do que todos os outros, o Príncipe, o eleito. Aliás, a tripla adjetivação, em polissíndeto, é o extravasar discursivo do seu narcisismo. A presença simbólica do advérbio *fulvamente*, conexionado com ouro e riqueza, aponta igualmente para a ostentação onanista deste sujeito que não consegue, apesar de tudo, disfarçar uma amarga frustração: “A tristeza de nunca sermos dois”.

Para se sentir menos angustiado, recorre a pedidos constantes, que visam incutir no seu destinatário a necessidade de acompanhar o texto e o poema com a “máxima atenção”. Só assim se sentirá mais seguro de si enquanto poeta, revelando-se dependente da opinião de Fernando Pessoa que, para além do “papel simbolicamente paterno” (Lancastre, 1992, p.12) que lhe é atribuído, funciona como um mestre a quem se fazem “pedidos de aprovação, súplicas por um parecer ou uma opinião” (Lancastre, 1992, p.12) entre declarações de estima e admiração. Só Pessoa, pelo talento invulgar que possui e pela amizade que dedica a Sá-Carneiro, compreenderá as intenções poéticas do amigo. Pressente-se, aliás, que apesar de reconhecer em Pessoa o seu mestre, Sá-Carneiro se considera a si-próprio e ao amigo como figuras de cimeira no panorama artístico-cultural da época. Por isso, por serem (ou se considerarem) superiores aos outros, se compreendem tão bem. Na verdade, existe uma tal cumplicidade entre ambos que os leva a exporem-se intimamente e a dissecarem os seus poemas ao pormenor.

De todos os versos que retomou nesta carta, o último (“Sou labirinto, sou licorne e acanto”) desencadeia a mais interessante reflexão, do ponto de vista da receção estética, sobre a sua arte poética. O eu, consciente de que o verso pode causar perplexidade, por ser “aparentemente disparatado”, tem a perfeita noção da dialética entre a aparência e o real. Só ele, aliás, parece perceber essa distinção, pelo que se desdobra em explicações, estruturalmente encadeadas e reveladoras do espírito lógico e organizado que as sustenta. Daí que desmonte o verso recorrendo a amplificações que visam desapropriá-lo do seu carácter metafórico, para assim simplificar e tornar inteligível o seu elaborado pensamento.



Como ele próprio afirma, labirinto significa o “emaranhamento”; licorne é um animal “heráldico e fantástico” e acanto é o “motivo característico dum estilo arquitectónico”. Desta explicação pormenorizada parte para um raciocínio de tipo analógico-silogístico que lhe permite concluir do seu desejo de abordar o complexo. O seu objetivo é o de tratar de “coisas emaranhadas, erguidas e infinitas, fantásticas e ao mesmo tempo esculpir beleza plástica nas frases”. Só um ser com um talento artístico invulgar seria capaz de abstrair a este nível!

Ele próprio manifesta, aliás, o desejo de trabalhar os efeitos prosódicos que o material linguístico lhe permite alcançar (“trabalhar, também com o som das frases”). A intenção de tornar a sua escrita esteticamente grandiosa e intemporal está patente inclusive na seleção do léxico que pertence ao campo semântico da arte: beleza plástica, esculpir, edificar.

Depois desta exteriorização da sua intencionalidade artística, o eu interrompe abruptamente as suas considerações, como se tomasse consciência de que qualquer explicação seria desnecessária para quem tem uma *agudeza de espírito* genial: “Mas calome, pois sei que um espírito como o seu compreende melhor tudo isto do que o próprio que as escreveu”. Perante o mestre, emudece. Mas a admiração por Fernando Pessoa provoca em si mesmo a reação inversa e, assim, o sujeito sente-se na contingência de se justificar permanentemente e de minimizar a hipotética falta de qualidade dos seus versos. Como fizera anteriormente no discurso, reconhece não ser um verdadeiro poeta, mas desta vez, estabelece uma comparação para justificar a parte que em si se alimenta de poesia: “Como há escritores que nas suas horas vagas são pintores, eu, nas minhas horas vagas, sou poeta - na expressão de escrever rimadamente, apenas. Eis tudo.” Na perspetiva do sujeito, daí a atingir o nível poético de Pessoa vai uma grande distância: a que separa o discípulo do mestre.

Na verdade, esta admiração por Pessoa, traduzida em constantes elogios à sua idoneidade e à sua genialidade artística, perpassa não só esta como outras cartas que lhe dirige (“um espírito como o seu”, “a agudeza genial do seu espírito”, “seus admiráveis versos”). Ao mesmo tempo, confessa a estima que lhe dedica (“se soubesse como eu estimo o seu espírito, como erguidamente o coloco”, “você é uma das pessoas que mais estimo”). Por isso, é natural que lhe peça insistentemente a opinião “inteira e rude despida de perífrases” em perfeita atitude de rendição e até de subserviência: “Peço-lhe de joelhos...”.

Deste modo, o sujeito acata, sem qualquer tipo de hesitação, as suas observações e as suas correções estilísticas, como se depreende no seguinte excerto da carta: “As suas notas sobre os trechos que lhe enviei são justificadíssimas (...). Desagradava-me, não sabia porquê, a frase «O ar naquela tarde era beleza e paz». Você explicou-me porquê. Cortei-a simplesmente. (...) «Um pouco mais e brotar-me-iam asas» é que eu ainda estimo um pouco. Mas você está de fora, e deve ter razão”. Para além de sinalizar uma troca de correspondência acérrima, este excerto dá conta do grau de veneração que Sá-Carneiro tem pelo mestre, com o qual se pretende identificar, aliás. De facto, o eu vê no outro o reflexo ideal de si próprio e precisa sentir-se correspondido pedindo-lhe: “fale-me como a si próprio”, o que, a concretizar-se, seria entendido por Sá-Carneiro como a manifestação de uma amizade despida de qualquer convencionalismo ético ou social (“nunca faça «cerimónias» comigo”). A apóstrofe “meu querido Fernando” é, neste momento discursivo, particularmente significativa, porque, pela primeira vez, na carta, o eu nomeia o outro, aumentando o grau de familiaridade entre ambos.

Estamos, portanto, na presença de artificialismos retóricos que, apesar da sua simplicidade funcional, ultrapassam a mera intenção comunicativa que normalmente

subjaz a um texto epistolar. Todavia, não podemos ignorar o facto de Sá-Carneiro ser um poeta, o que contribui para que a sua escrita, mesmo a mais íntima e assumidamente sincera (“acredite-me, creia-me, por amor de Deus, faça-me a justiça de acreditar (...) que sou sincero”), contenha uma elaboração simbólica própria do registo literário.

O eu direciona, a partir daqui, o seu olhar crítico para os versos de Fernando Pessoa, tal como fizera anteriormente em relação aos seus. Contudo, mostra-se receoso (“Acerca dos seus versos eu tenho medo de lhe falar”) porque a sua crítica (extremamente positiva) pode parecer exagerada ao seu destinatário que, assim sendo, inevitavelmente tenderia a retribuir o elogio a Sá-Carneiro. Ora, o poeta deseja, acima de tudo, que haja sinceridade entre ambos para que possam dizer abertamente o que pensam sem necessidade de contenção ou de fingimento.

Depois da explicação, que o sujeito sente na obrigação de dar, o discurso adquire um tom de assumida veneração pela arte do seu interlocutor. O elogio, rasgado e declaradamente sincero, surge disseminado ao longo de todo o texto da carta mas, se antes se dirigia sobretudo à pessoa e à relação amistosa que ambos mantinham, desta vez é o talento literário do mestre que é enaltecido.

O eu, rendido e deslumbrado, reitera esse elogio através de repetições e variações semânticas. De facto, afirma em tom categórico: “Os seus versos são uma maravilha” - o substantivo, associado ao artigo indefinido *uma*, surge com a função sintática de predicativo do sujeito (em vez do adjetivo *maravilhosos*) para destacar a sua qualidade ímpar, inimitável e impossível de definir. Contudo, sente necessidade de explicar melhor o significado desta afirmação generalista e específica: “O Braço sem Corpo é uma das coisas maiores, mais perturbadoras, extra-humanas, infinitas, ampliadas que eu conheço.” O processo de amplificação e a adjetivação (rica e abundante) superlativada põem em destaque o sentimento do eu perante a obra do outro: incapaz de a qualificar com uma só palavra, desdobra-se discursivamente em estratégias que consigam superar essa sua «falha» linguística.

Apesar deste deslumbramento de fiel discípulo, o eu crê-se detentor de alguma legitimidade para criticar outros versos de Fernando Pessoa. Ainda assim, fá-lo com uma certa contenção porque tem consciência que está a criticar o mestre: “Devo dizer-lhe que a Voz de Deus me agrada muito menos”. Mas não se limita a transmitir a sua sensação de desagrado e explica por que razão equipara, de certa forma, este poema ao Braço sem Corpo: “por causa desse verso magistral: «Ó universo, eu sou-te»”.

Para além de todas as manifestações discursivas da admiração de Sá-Carneiro pelos poemas de Pessoa, é interessante assinalar a impressão física que estes provocaram no emissor: “a última estrofe fez-me tremer num calafrio alucinador de beleza e de mistério”. É a prova materializada da incapacidade de resolver pela palavra o mistério da emoção estética; por isso, resta-lhe afirmar, despudoradamente, o efeito que a leitura dos poemas teve no seu sentir.

Contudo, este longo elogio parece pouco verosímil aos olhos do próprio Sá-Carneiro que, assim, se vê na obrigação de recorrer às orações imperativas (“acredite-me, creia-me por amor de Deus”) para suplicar ao outro que acredite na sua sinceridade. Aliás, este receio aparece frequentemente no texto (“Eis, meu caro amigo, a minha opinião sincera, completa”) deixando acreditar que a amizade entre ambos não era tão despojada de convencionalismos como Sá-Carneiro afirma, uma vez que este pede insistentemente a Pessoa para ser sincero e para acreditar na sua própria sinceridade. Ora, tal procedimento só se compreende se pensarmos na época em que ambos se movimentam.

Após estas considerações sobre a poesia de Fernando Pessoa, Sá-Carneiro regressa, depois da pausa inevitável a separar os parágrafos, a si próprio para refletir mais uma vez sobre a sua atividade literária. Porém, fá-lo sinteticamente, justificando-se e tentando contrariar a posição do seu amigo e mestre: “Eu sei que você condena a primeira parte e eu mesmo reprovoo a maneira em que ela é talhada. Mas não podia deixar de ser assim.” O argumento parece pouco plausível e típico do menino rebelde e teimoso que não aceita ser contrariado, nem mesmo depois de mostrar que deseja a opinião sincera e desprovida de artificialismos do grande Fernando Pessoa. E avança mesmo uma explicação, que arriscaríamos a considerar infantil, para iludir o olhar crítico do outro: “propositadamente suscitei o choque”.

Lúcido e clarividente, o sujeito mostra-se orgulhosamente consciente dos altos e baixos da sua obra poética e esquematiza-a através de uma linha ondulante que serpenteia o espaço em branco - indicador de pausa discursiva. Isto significa que o eu se revelou, uma vez mais, incapaz de sintetizar pela palavra as oscilações da sua poesia (tal como acontecera com a de Pessoa), encontrando uma estratégia alternativa: o recurso à iconografia simbólica. Mas nem ela lhe parece esclarecedora, pelo que necessita de a explicar, de novo pela palavra: “Isto é - vem do real, tem uma inflexão perturbada e fugitiva para o irreal, tendo longinquamente nova inflexão para o real, impossível porém já de a atrair”. A explicação não é clara mas tem o mérito de, através dela, se perceber a complexidade e a proliferação de sentidos da escrita de Sá-Carneiro.

### 3. Considerações finais

A carta de 26 de fevereiro de 1913, agora analisada, põe a nu um sujeito que, humildemente, pede opinião do seu amigo e mestre Fernando Pessoa sobre o seu primeiro poema parisiense - «Partida» - que acompanha a carta e lhe serve de pretexto para considerações de cariz metaliterário.

Num tom de perfeita (e assumida) veneração pelo mestre, o sujeito desdobra-se, ao longo do texto, em apelos, súplicas e pedidos de desculpa que dão conta de um estado febril de grande ansiedade. O seu estado anímico leva-o a tecer explicações, que sucessivamente vai ampliando, receoso de não ser compreendido por Pessoa. Essa sua faceta de crítico literário fá-lo, também, dissecar alguns poemas do seu destinatário, com a mesma lucidez e clarividência com que analisou os seus. Simplesmente se, ao analisar a sua poesia, recorreu a uma certa contenção e modéstia (sem, contudo, conseguir dissimular o “orgulho desmedido” e narcísico por si próprio e pela sua produção poética), com a poesia de Pessoa deixa soltar a voz do súbdito, rendido e deslumbrado, que não encontra as palavras adequadas para a elogiar.

Aqui e além, mais ou menos a propósito, o sujeito fala de si próprio com um tom simultaneamente magoado e embevecido, deixando pressentir uma agudíssima crise existencial de alguém que se sente disperso em si mesmo (o que explicaria, em parte, o carácter fragmentário e sacudido do discurso). É esse, aliás, como observa Carlos Reis (1997, p. 458) “o tema fundamental do Modernismo: o da crise da unidade do sujeito” que se projeta em tópicos como a máscara, o espelho e a “procura labiríntica do outro em si mesmo” (Reis, 1997, p. 465) - exemplificada magistralmente no poema «Dispersão»: “Perdi-me dentro de mim/ Porque eu era labirinto,/ E hoje, quando me sinto,/ É com saudades de mim”. O limiar entre a vida e a obra é, neste caso, demasiado ténue.

De facto, vivendo continuamente no excesso e no alarido, Mário de Sá-Carneiro deu corpo e voz ao “drama contemporâneo da identidade e da dúvida sobre a unidade solar da

pessoa” (Quadros, 1992, p. 60). Incapaz de se relacionar de forma íntima e autêntica com os outros, que considera inferiores, ele é, pois, o Narciso-Ícaro que, embevecido, se autocontempla, sedento de Mais e de Altura. Mas, o autoembevecimento não lhe traz a felicidade e o poeta refugia-se numa atitude defensiva atrás da máscara de Príncipe perfeito para escamotear a dura realidade: a falta de um verdadeiro “ponto de referência”, de “uma coisa que os outros têm”, um sentido para a sua existência solitária de cavaleiro errante e amargurado.

Dilacerado interiormente “entre o titânico e o divino, entre o terrestre e o celeste, entre o real e o ideal, entre o consciente e o inconsciente, entre o existencial ou o social e o supra-eu transcendente e metanatural” (Quadros, 1992, p. 61), o poeta tem perfeita consciência da sua cisão interior, revelando-se impotente para solucionar esse agónico drama existencial. Deste modo, vive crises paranoico-depressivas que a sua produção escrita testemunha, pressagiando o fim trágico e irremediável.

A propósito da sua morte, Pessoa escreveria anos mais tarde: “Morrem jovens os que os Deuses amam”. Talvez Sá-Carneiro, na sua ânsia de voar até ao sol, tenha, por fim, encontrado o seu lugar fora deste mundo: pequeno demais para quem se sentia plural dentro de si. Morreu o poeta, mas a sua voz ecoa ainda no espaço recôndito da nossa memória coletiva - talvez pela dimensão inquietante e tão dramaticamente contemporânea que ressalta da sua vasta produção escrita.

#### 4. Referências

- Lancastre, M. (1992). O Eu e o Outro - Para uma análise psicanalítica da obra de Mário de Sá-Carneiro. Lisboa: Quetzal Editores.
- Lourenço, E. (1990). Epistolografia. In Dicionário de Literatura. vol. I, 4ªed., Porto: Figuerinhas.
- Martins, F. (1997). O Modernismo em Mário de Sá-Carneiro. Lisboa: Editorial Estampa.
- Mathias, M. (1997). Autobiografias e diários. In Colóquio - Letras, nº 143/ 144, Lisboa.
- Quadros, A. (1992). Introdução à vida e obra de Mário de Sá-Carneiro. In Sá-Carneiro, M. Cartas escolhidas. Vol. I, Mem Martins, Publicações Europa-América.
- Reis, C. (1997). O Conhecimento da Literatura. 2ªed. Coimbra: Almedina.
- Rocha, C. (1992). As máscaras de Narciso. Coimbra: Almedina.
- Rodrigues, U. T. (1992). Prefácio. In Sá-Carneiro, M. Cartas a Fernando Pessoa. Lisboa: Ática
- Sá-Carneiro, M. (1972). Cartas a Fernando Pessoa. Lisboa: Ática.

## A diáspora dos judeus sefarditas no espaço lusófono: memórias de Branca Dias

Carla Alexandra do Espírito Santo Guerreiro<sup>1</sup>  
[carlaguerreiro@ipb.pt](mailto:carlaguerreiro@ipb.pt)

<sup>1</sup>Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

### Resumo

Com base em investigação biobibliográfica e na análise do romance: *Memórias de Branca Dias* (2009), de Miguel Real, pretendemos redimensionar a figura dos judeus que emigraram para o espaço lusófono, perseguidos pela Inquisição portuguesa, com base na personagem histórica: Branca Dias. Desta forma, apresentá-la-emos como símbolo da mulher judia, fugida do terror inquisitorial, que lutou pela vida, pela liberdade religiosa e pela igualdade sexual, no Brasil do séc. XVI. O romance supracitado contém os elementos pelos quais Linda Hutcheon (1991) define metaficção historiográfica. Neste sentido, baseamos a leitura crítica que fizemos deste romance nos estudos que indicam o romance histórico contemporâneo como uma releitura crítica do passado.

**Palavras-Chave:** judeus, diáspora, inquisição, Branca Dias.

### Abstract

Based on autobiographical research and the analysis of the novel: *Memórias de Branca Dias* (2009), by Miguel Real, we intend to resize the figure of the Jews who emigrated to the portuguese-speaking world, persecuted by the Portuguese Inquisition, based on the historical character: Branca Dias. In this way, we will present her as a symbol of the Jewish women, escaped from the inquisitorial terror, who fought for life, for religious freedom and for sexual equality, in the 16th century Brazil. The aforementioned novel contains the elements by which Linda Hutcheon (1991) defines historiographical metafiction. In this sense, we base our critical reading of this novel on studies that indicate the contemporary historical novel as a critical rereading of the past.

**Keywords:** jews, diaspora, inquisition, Branca Dias.

### 1. Os judeus do desterro

Os primeiros judeus terão chegado provavelmente à Península Ibérica ou Sefarad - daí os judeus peninsulares se assumirem como sefarditas- com os colonizadores romanos, há cerca de 2000 anos, integrando-se plenamente na sociedade portuguesa até ao séc. XV, onde assumiram as mais diversificadas profissões: médicos e banqueiros, comerciantes e artesãos. Havia judeus ricos e judeus pobres, judeus instruídos e judeus incultos, todos, porém professavam abertamente a sua religião -o Judaísmo e a assumiam-no publicamente, cumprindo escrupulosamente todos os seus rituais. Durante todos esses séculos, os judeus conviveram em paz com a comunidade católica e a islâmica.

Aquando da conquista de Granada-último bastião da cultura e poder islâmico na Península, em 1492, os autoapelidados reis católicos, Fernando e Isabel promulgam um edito que expulsa os judeus dos seus reinos e grande parte deles (quantos 50.000,100.000?) vêm para Portugal, onde D. João II aceita recebê-los. Entretanto, a larga

maioria deles não permaneceria no nosso país, emigrando para Marrocos ou para o império Otomano (Marrocos, Turquia, Grécia, Istambul). Relativamente àqueles que ficaram por terras lusas, D. João II permitiu apenas que ficassem aqueles que tivessem possibilidade de pagar, os mais pobres foram sumariamente vendidos como escravos. Em 1493 ocorreu em Portugal uma triste deportação de 2000 crianças judias, com idades entre os 2 e os 10 anos, batizadas à revelia, separadas dos inconsoláveis pais, e colocadas num navio juntamente com outros degredados, rumo à Ilha de São Tomé, conhecida como “a ilha dos ferozes lagartos”. Este foi o “castigo” que o rei de Portugal encontrou para punir os judeus provenientes da Espanha, de lá expulsos em 1492, e em condições ilegais no novo reino. Para Portugal na época dos grandes descobrimentos, era mais interessante colonizar novas terras desabitadas e, por outro lado, era preciso povoá-las. Os cristãos novos eram uma solução. Uma outra maneira económica era doá-las aos nobres da corte e encarregá-los da dispendiosa tarefa. Em 29 de julho de 1493, com o cavaleiro Álvaro de Caminha, terão ido alguns casais de moradores e, segundo Valentim Fernandes, D. João II mandou muitos degredados e 2.000 crianças judias de ambos os sexos, com menos de oito anos de idade, batizadas, à força, antes de embarcar, filhas dos judeus castelhanos entrados em Portugal, em 1492, das quais, em 1506, apenas 600 sobreviviam, dizimados por doenças tropicais ou pelos animais selvagens.

Já com D. Manuel no trono e porque este tinha ambições de dominar na península ibérica, através da sua união com a filha dos reis católicos, é decretada a expulsão dos judeus, a pedido dos reis espanhóis. Em março de 1497, quando cerca de 20.000 judeus se encontravam nos três portos principais do reino: Lisboa, Porto e Faro, estes foram forçados a converter-se, tendo sido batizados de pé. D.Manuel morreria sem que a Inquisição tivesse entrado em Portugal. No entanto, a questão conversa agravara-se como o crescer do antissemitismo no reino e 1506 regista-se o “Pogrom” de Lisboa ou Matança da Páscoa de uma multidão perseguiu, torturou e matou centenas de judeus (mais de 4000, segundo o relato contemporâneo de Garcia de Resende), acusados de serem a causa de uma seca, fome e peste que assolavam o país. Três dias de massacre se sucederam, incitados por frades dominicanos que prometiam absolvição dos pecados dos últimos 100 dias para quem matasse os “hereges”, e que juntaram uma turba de mais de quinhentas pessoas, incluindo muitos marinheiros da Holanda, da Zelândia e de outras terras com as suas promessas. Como consequência, homens, mulheres e crianças foram torturados, massacrados e queimados em fogueiras improvisadas no Rossio, mais precisamente junto ao largo de São Domingos. Os judeus foram acusados entre outros “males”, de deicídio e de serem a causa da profunda seca e da peste que assolava o país. A matança durou de 19 a 21 de Abril, na Semana Santa de 1506. No seguimento do massacre, do clima de crescente antisemitismo em Portugal e do estabelecimento do Tribunal do Santo Ofício - que entrou em funcionamento em 1540, perdurando até 1821 — muitas famílias judaicas fugiram ou foram expulsas do país, tendo como destino principal os Países Baixos e secundariamente, França, Turquia e Brasil, entre outros. Mesmo expulsos da Península Ibérica, os judeus só podiam deixar Portugal mediante o pagamento de “resgate” à Coroa. No processo de emigração, os judeus abandonavam ou vendiam as propriedades por preços irrisórios e viajavam apenas com a bagagem que conseguiam carregar.

Podemos, pois considerar que, embora a grande saída dos judeus de Portugal só viesse a verificar-se depois de instalada a Inquisição, ou seja, a partir de 1536, consideram-se estas datas de 1496-1497 como o início efetivo da Grande Diáspora dos judeus da Península Ibérica.

Os judeus portugueses davam a si mesmos o nome de “gente de nação” ou “homens de nação”, preferindo usá-lo em vez de simplesmente portugueses, provavelmente porque se encaravam a si mesmos como uma nação à parte das outras, “vendo-se como um corpo próprio, diferente de todos os outros, fosse qual fosse o ângulo de abordagem” (Carvalho,1999,p.36). Gérard Nahon sublinha que as nações dos portugueses desterrados significavam certamente comunidades e possuíam o conceito de corpo eclesiástico, com um poder executivo submetido ao legislativo e dotado de instrumentos administrativos próprios. Em nosso entender, atendendo ao fenómeno da sua dispersão pelos mais variados locais de exílio, devemos usar o termo “nações” portuguesas espalhadas pelo mundo.

Cada uma delas dispunha do seu sistema institucional apropriado com diferenças locais ciosamente respeitadas, e encontrava-se ligada a uma cidade mãe (uma metrópole), da qual dependia em caso de disputas ou controvérsias legais e doutrinárias, acatando as decisões que fossem por ela tomadas (Carvalho,1999, p.36).

A “nação” era a marca da diferença da comunidade judaica sefardita, ou seja, o essencial da sua identidade.

## **2. A saga dos judeus sefarditas no Brasil: a aventureira vida de Branca Dias**

Em 1502, dois anos após a viagem de Pedro Álvares Cabral, o primeiro contrato de exploração de pau-brasil foi dado a um grupo de cristãos-novos, encabeçados por Francisco de Noronha ou Loronha, cavaleiro da Casa Real, com brasão de armas atribuído por D. João III, em 1532. A colonização portuguesa de terras da Vera Cruz foi essencialmente agrícola e muitos cristãos-novos que para aí emigraram ou fugiram tornaram-se proprietários de terras e também se dedicaram à vida política e administrativa da nova colónia, pois, apesar da legislação que os discriminava, tinham um grau cultural superior ao dos outros portugueses. Assim se iniciou a estreita relação dos judeus portugueses com a nova terra, de que prontamente souberam colocar o pau brasil, primeiro produto comercial brasileiro, nos mercados europeus, utilizando os contactos que tinham em Espanha, França e Holanda. A eles ficou também ligada a produção de cana-de-açúcar e os respetivos engenhos agrícolas, tornando-se, em pouco tempo, proprietários de grandes riquezas, que comercializavam em redes internacionais controladas por outros judeus.

No primeiro século de colonização, com a colónia dividida em capitánias, os cristãos-novos tiveram liberdade de atuação, nomeadamente em Ilhéus, na Bahia e em Pernambuco. Foi precisamente nesta última região que se concentrou a maior parte da população judaica-em 1593 eram 14% da população de Pernambuco e na primeira metade do séc. XVII, na Bahia atingiam os 20%. (Cf. Carvalho, op. cit, p.131). A proporção aumentaria consideravelmente no séc. seguinte, graças ao aumento da emigração portuguesa. No Brasil, os judeus miscigenaram-se com outras populações, dando origem aos mestiços judaizantes. Por outro lado, eram frequentes os casos de matrimónios mistos.

Embora nunca tivesse havido um Tribunal da Inquisição no Brasil, a perseguição dos inquisidores nas suas “visitas” envolveu 2169 suspeitos ou sentenciados por Judaísmo, entre o séc. XVII e a segunda metade do XVIII. Esse número elevado de detenções levou muitos cristãos-novos a emigrarem para Inglaterra, a Holanda e as Antilhas.

Com uma existência entre a história e a lenda, considerada uma das heroínas do Brasil Colonial e de Pernambuco, Branca Dias foi, no Brasil do século XVI, a primeira mulher

portuguesa a manter uma «esnoga» (sinagoga) nas suas terras, a primeira «mestra laica de meninas» e uma das primeiras «senhoras de engenho».

Denunciada pela mãe e pela irmã e presa pela Inquisição no Palácio dos Estaus, em Lisboa, Branca Dias embarca para o Brasil com sete filhos, juntando-se ao marido, Diogo Fernandes, vivendo ambos entre Camaragibe e Olinda, onde tiveram mais quatro filhos (também educou uma enteada-filha do marido com uma criada- Briolanja Fernandes). No processo n.º 5736 do Tribunal do Santo Ofício, Inquisição de Lisboa, consta que Branca Dias, casada com o mercador Diogo Fernandes e filha de António Afonso e Violante Dias, é cristã-nova, natural de Viana e moradora em Lisboa. Acusada de judaísmo, ela foi sentenciada, em 12 de setembro de 1543, a abjuração pública, dois anos de cárcere e hábito penitencial, ficando reservada a sua comutação e dispensa. Branca Dias apresentou uma petição ao Santo Ofício, em que pediu dispensa do tempo que lhe faltava cumprir, tendo sido a mesma concedida, talvez devido a ter filhos pequenos para criar.

A sua mãe e a irmã Isabel Dias, também naturais de Viana da Foz do Lima, onde moravam, foram presas na mesma época. No processo n.º 5775, datado de 2 de abril de 1544, consta que Violante Dias foi ao auto-de-fé em Lisboa e Isabel Dias foi sentenciada a abjuração pública, 2 anos de cárcere e hábito penitencial; reservada a comutação da penitência quando parecesse serviço de Nosso Senhor.

Após meio-século, a Inquisição voltou a processar a família de Branca Dias, depois de ela se ter mudado para o Brasil. No processo de n.º 4580, do Tribunal do Santo Ofício, Inquisição de Lisboa, a sua filha Beatriz Fernandes, a Alcorcovada, natural de Viana de Caminha e residente em Pernambuco, foi acusada de judaísmo. Presa em Olinda a 25 de agosto de 1595, ela foi sentenciada, em 31 de janeiro de 1599, a ir ao Auto de Fé, abjuração em forma, cárcere e hábito penitencial perpétuo, penitências espirituais, além do confisco de bens. Em 3 de agosto de 1603, Brites (ou Beatriz) de Sousa e sua mãe Andresa Jorge, outra filha de Branca Dias, nascidas e residentes em Pernambuco, também foram sentenciadas, nos processos n.º 4273 e 6321, respetivamente, a ir ao auto de fé; abjuração de veemente; cárcere a arbítrio; penitências espirituais; pagamento de custas. Nessa mesma data, Briolanja Fernandes, filha de Diogo Fernandes e Madalena Gonçalves, uma das criadas de seu pai, foi sentenciada em auto de fé realizado na Ribeira, em Lisboa, com as penas de ir ao auto de fé em corpo, com uma vela acesa na mão, onde abjure de veemente suspeita na Fé, tenha cárcere a arbítrio dos inquisidores, tenha penas e penitências espirituais, instrução na Fé e pague as custas. Ela foi solta dos cárceres a 6 de Setembro de 1603.

A história de Branca Dias é cheia de nuances: da infância no Minho à velhice em Olinda, passando pela sua prisão em Lisboa, a existência perturbada no engenho de açúcar, a edificação da casa grande de Camaragibe e da casa urbana da rua dos Palhares (ainda hoje existentes), o convívio com Duarte Coelho, primeiro capitão donatário do Pernambuco, a morte de Pedro Álvares da Madeira, seu grande amigo e sócio no engenho de açúcar, comido pelos tupinambás, o candomblé dos escravos negros, os terrores de uma nova geografia e uma nova fauna, o sofrimento do «arraia miúda» portuguesa no Novo Mundo e é esta estória que o historiador e romancista Miguel Real se propôs retratar na obra *Memórias de Branca Dias*, que escolhemos como nosso objeto de estudo.



### **3. Memórias de Branca Dias-de Miguel Real: uma (re)leitura do romance histórico contemporâneo**

O romance *Memórias de Branca Dias* (2009), de Miguel Real, apresenta os elementos pelos quais Linda Hutcheon (1991) define o conceito de metaficção historiográfica. Neste sentido, fundamentamos a leitura crítica deste romance nos estudos que apresentam o romance histórico contemporâneo como uma releitura crítica do passado. Miguel Real aporta uma escrita reflexiva em relação à Inquisição portuguesa e aqueles que ela perseguia, redimensionando a figura histórica de Branca Dias. Desta forma, lemos na figura de Branca, nesta escrita ficcional, uma representação da mulher judia que lutou pela vida, pela liberdade e pela igualdade sexual e religiosa, visto que, a partir metaficção historiográfica se passa a ter uma nova focalização sobre figuras antes marginalizadas ou apagadas das narrativas históricas.

A leitura crítica que fazemos do romance *Memória de Branca Dias* está pautada pela visão que se tem da História, na atualidade, e da qual advém um novo “fazer” do romance histórico - ou, conforme os estudos sobre pós-modernidade, da metaficção historiográfica. Neste campo da literatura, o questionamento, a leitura crítica dos registros ou a ironia perante os factos descritos são a tônica para a elaboração de um mundo parcialmente real e parcialmente ficcional: o romance.

Conforme já mencionámos, Branca Dias é a protagonista do romance de Miguel Real. A sua vida e sua história, assim como de tantos outros judeus, foram marcadas pela perseguição e pela diáspora. O romance em estudo apresenta uma figura feminina que carrega em si uma grande representatividade de carga ideológica. Juntamente com o “pano de fundo histórico”, a obra proporciona uma releitura do passado, trazendo à tona outra visão do mesmo período. Branca Dias enquanto personagem ratifica a tese de que o romance histórico contemporâneo - um *continuum* do romance tradicional com significativas mudanças na segunda metade do século XX - ressuscita poeticamente figuras que viveram a História Oficial (Marinho, 1999). São diversos aspetos que o romance mostra que nos remetem para os factos reais, possibilitando que os questionemos.

Branca Dias tudo fez para se livrar a si e aos filhos da morte. E até ao fim da sua vida, a luta foi constante. A Inquisição não apenas matou, mas destruiu a vida dos que não foram mortos por ela. Tornou a vida dos que sobreviveram uma eterna diáspora e um eterno luto. Isto remete-nos para uma das falas de Branca no romance, ao mencionar Pedro Alvares, o grande amigo e companheiro de lutas de seu marido:

Tinha fugido de Lisboa (...), já tinha fugido da Madeira, queria partir para os Açores, nunca lá chegaria a Santa Inquisição, dizia ele, santa porra se aquilo é santo! Decidiu partir para o Brasil quando ouviu dizer que era a Terra sem Mal, dissera-lhe um judeu de Setúbal (...) O Diogo queria fugir para Amsterdão ou para Londres, estavam a construir sinagogas gigantescas nestas cidades (...), mas um judeu de Setúbal disse-lhe que no Brasil ele enriquecia em dois dias. (...) Sei lá se podíamos ter sido felizes em Amsterdão, o mal distribui-se por todas as terras, onde há homens há mal (Dias, 2003, p.24-25).

Toda a narrativa é construída com base nas memórias de Branca, nos seus anos finais de vida, sendo contada em analepse, quando esta já se encontra a morar em Olinda, aguardando através da morte o reencontro com a avó, que é sistematicamente referida ao longo da obra, como um espírito tutelar e protetor. Branca Dias, de viva voz, constrói um monólogo narrativizado. “Através do monólogo interior abre-se a diegese à expressão do tempo vivencial das personagens, diferente do tempo cronológico, linear que comanda o

desenrolar das ações. É fundamentalmente no romance psicológico moderno que se assiste a uma incursão nesse tempo subjetivo” (Reis, 2011, pp.237-238).

Neste processo narratológico, a protagonista constrói a sua trajetória em Portugal e no Brasil. Denunciada pela mãe e pela irmã, também perseguidas pelo Tribunal Inquisitorial, foi presa no Palácio dos Estaus com os sete filhos. Sem poder contar com o apoio do marido, que já havia fugido para o Brasil, a personagem vivenciava a sorte que era reservada aos judeus. Foi sentenciada conforme o peso de sua conduta confessada e aí sofre momentos de enorme sofrimento e angústia, na companhia dos seus sete filhos:

Quando nos despejaram no átrio dos Estaus, a mim e aos meus filhos, eu reconheci aquela fortaleza que matara o meu pai e virara a minha mãe e minha irmã contra mim e o frade-porteiro disse, se é a segunda vez não te safas, não saís daqui viva, e ria-se, acotovelando outro frade (...) (...) esta já está marcada, e os meninos vão aí servir para casa de um fidalgo (...); ninguém me tira os meus filhos, disse eu, aí que parece uma gata assanhada, espera aí que não perdes pela demora (...) eu ouvia-os durante o dia, os torturados na polé, então de manhã era uma coisa louca, gritos, urros, entrecortados de gemidos, de frémits, pareciam balidos, depois de novo, berros, brados, pareciam ganidos; eu não consegui suportar aquilo e acabei por confessar tudo (Miguel Real, op.cit., pp.38-39).

Branca é condenada a dois anos de cárcere, a usar sambenito e a submeter-se a ela e aos filhos duas vezes por semana, à doutrina de fé e é obrigada a permanecer numa casa, na Costa do Castelo, em Lisboa e passado um ano de “cumprimento da pena”, pede para tirar o sambenito, alegando que os filhos estavam a crescer e a comida e roupa que lhes dão já não era suficiente, tendo que trabalhar. O inquisidor Martim Afonso reabriu o auto e após concílio com o seu confessor e o seu diretor de reconciliação assentiu, com o compromisso da sua parte de que não abandonaria o reino. Assim que pode, envia carta ao marido para que a ajude a fugir e embarca num dos muitos navios negreiros que faziam a travessia para o outro lado do Atlântico iniciando uma nova diáspora rumo ao Brasil, que é bem ilustrativa da dureza da vida no navio e da extrema crueldade com que foi tratada conjuntamente com os seus sete filhos e como eram tratados os cativos.

O mestre-negreiro disse-lhes que se chorassem durante a viagem os atirava ao mar, e os sete calaram-se que nem ratos, capaz disso era ele, que o vi fazer, atirou dez pretos ao mar alto, dois porque se rebelaram, um levou logo chumbo de mosquete, o outro saiu do porão e foi direitinho para as águas, nem teve tempo de olhar para o céu (...) (Real, op.cit., pp.21-22).

Porém, quando chega ao Brasil apercebe-se que, nem mesmo neste lugar, onde a famigerada Inquisição ainda não havia chegado, não poderia professar sua fé livremente. O relato da personagem quanto a sua chegada à Olinda deixa claro tal facto:

Depois, quando a nau se aproximou de terra e finalmente vimos os recifes e os ilhéus e, sobre todos eles, os cômodos onde se ergue a cidade de Olinda, oh pareceu-me que Adonai tinha abençoado esta terra, era linda, lindíssima (...) O desconsolo é quando chega, desembarca, vista ao perto é igual a todas as terras, igrejas e mais igrejas do nazareno, colégios, conventos, não se podia dar um passo que não se caísse no átrio de uma igreja; percebi que ia continuar a ser cristã-nova, tinha de continuar a engolir a hóstia, a ajoelhar-me perante os galileus, a beijar o anel do bispo (...) (Real, op.cit., p.118, p.117).

Esta questão, porém, não intimidou Branca a concretizar o que pretendia: fazer “esnoga” em Camaragibe, localidade onde o governador Duarte Coelho confiara ao seu marido Diogo a administração de um engenho. Aquela que na historiografia luso-brasileira iria ser conhecida como uma das primeiras senhoras de engenho, mestra laica de meninas, e a primeira cristã-nova a fazer sinagoga no Brasil colonial açucareiro, manteve-se firme nas celebrações conforme a tradição da lei mosaica:

Quando vim para Camaragibe disse logo ao Diogo, temos de fazer esnoga, eu disse, estamos livres, disse eu, não há Santo Ofício no Brasil, disse eu, mal sabia que havia de chegar, já está na Bahia, daqui a uns três anos chega a Olinda, aí as minhas filhinhas; o Diogo respondeu, não sei, disse ele temos que fazer esnoga, disse eu, e ele viu pelo meu dizer que tínhamos mesmo de fazer esnoga, e fizemos, o Diogo no princípio sempre contrariado, não sei, dizia ele, eu sei, dizia eu, e fizemos (Real, op. cit., p.118).

Verifica-se no monólogo interior da personagem uma certa fluidez sintática, uma pontuação escassa, uma total liberdade de associações lexicais. O narrador desaparece e a “voz” da personagem atinge o limite possível da sua autonomização. O monólogo interior, consubstanciando uma radical focalização interna oscila entre a rememoração e o projeto, o real e o imaginário, na agitação gratuita de um discurso interior (Reis, op. cit., p.238).

Com efeito, mesmo após a morte do marido Diogo Fernandes, lidando com a dificuldade da administração do engenho, ela continua, escamoteadamente, a reunir os judeus pernambucanos na sua residência: “Nós tentávamos disfarçar, a festa das cabanas” tudo era feito em segredo e em silêncio, mas os nazarenos bem percebiam, principalmente na Lua Nova de Agosto, nas festas de Kipur e Sacot” (Real, op. cit., p.118). Dez anos depois da morte do marido, Branca estabelece residência em Olinda, e mesmo lá, uma cidade que comportava mais gente, continuavam a “judaizar”. Sublinhamos que o medo que se apoderava de Branca Dias era a chegada do Visitador da Inquisição a Olinda. Mesmo depois de morta poderia ser delatada, e, nessa situação, as principais vítimas a serem perseguidas seriam as suas filhas: “Ninguém no Pernambuco está a salvo da Inquisição e a melhor maneira de nos desembaraçarmos de suspeitas é lançarmos as suspeitas para cima dos outros, vai ser um regabofe de acusações contra a Branca Dias e as suas filhas” (Real, op. cit., p.135).

A diegese do romance em estudo encontra-se alicerçada na criação do autor, fundamentando-se em alguns casos verídicos, operando a História como “fonte de energia dramática” (Marinho, 1999, p. 26). Observamos na construção da personagem Branca Dias, uma mulher de fibra, protagonista a tempo integral, consciente da sua condição de minoria: primeiramente como mulher, subjugada ao domínio masculino e, depois, como judia. Isto leva-nos a ressaltar os traços psicológicos desta protagonista: ativa, prudente, perspicaz, paciente, porém não conformada. Branca Dias constitui uma mentalidade “à frente” das mulheres de sua época, menos romântica e mais real, menos submissa e mais ativa:

Eu já estava a adivinhar, a Madalena com um filho do Diogo nos braços à entrada da cabana (...) e eu com esperanças que o filho fosse do Pedro Álvares da Madeira, (...) foi como se o coração me tivesse caído aos pés (...) a verdade é que não havia nada a perguntar porque nada estava escondido (...) eu disse, eu não merecia isto, foi o que eu disse, eu não merecia isto. Enquanto eu e sete filhos assávamos nos calabouços do rossio, o Diogo refastelava-se no Brasil fazendo filhos à Madalena, eu não merecia isto, Digo, repeti (...) se ela fica, eu parto, se eu fico, ela sai, disse eu, de novo, a miúda pode ficar, não tem culpa nenhuma (Real, op. cit., p. 27).

Diogo quer vender Madalena como criada ao governador, mas Branca exige que ele a dê de graça, como uma forma de revolta da sua condição feminina, humilhada:

O Diogo arranjou as coisas, a Madalena foi trabalhar para a casa do governador, era uma branca, uma criada branca no Brasil era mais caro do que dez pretos e valia bem pelo menos três cavalos, e de graça, o Diogo deu-a de graça, (...) mas deu-a de graça porque eu o obriguei, (...) disse-lhe, tu usa-la e ainda por cima a vendes, porra para os homens (...) porra para os homens, se não fossem os homens eu teria sido feliz, tenho a certeza

são uns algozes; nobres, guerreiros, juízes, professores, mercadores, fidalgos, são todos uns carrascos, foram homens e não mulheres que vieram ao cais de Olinda comprar os pretos que vinham connosco no barco (Real, op. cit., p. 28).

Obrigar o marido a perder dinheiro e a não vender a criada era até onde podia ir em sua condição feminina numa colónia ainda em formação, em pleno século XVI. Mas o discurso narrativo mostra esta consciência, a de que as mulheres não era, senão, objetos manipuláveis aos desejos masculinos quando aos homens bem aprazia. Por isso Branca no seu discurso de raiva para com Diogo aponta para a opressão que as mulheres sofrem do mundo masculino, como é visível na citação supracitada. Este não é um discurso presente no romance histórico de outros tempos. É um tipo de crítica própria da metaficção historiográfica, porque já se procederam muitas mudanças na forma do romance histórico contemporâneo, de modo a percebermos uma preocupação dos autores em atribuir uma postura questionadora a muitas de suas personagens femininas e a isto atribuímos uma contribuição que vem dos estudos de género. A protagonista deste romance, ainda que subjugada pelo contexto sociocultural e religioso, contrariava as ideologias impostas e escrevia para si mesma um outro destino. Esta é a forma como Miguel Real idealiza a “sua” Branca Dias, e este posicionamento remete para o que afirma Linda Hutcheon sobre romance e questões sociais: as suas formações sociais são problematizadas pela reflexão crítica (Hutcheon, 1991, p. 20).

A narrativa, é preciso reforçar, gira em torno tão somente dos pensamentos e da vivência de Branca Dias. Outro aspeto deveras importante é a presença da figura da avó, que chama para um aspeto matriarcal nesta metaficção historiográfica de Miguel Real, própria, de resto, da cultura mosaica. Diante do clima constante de perseguição, os ensinamentos do judaísmo eram transmitidos em segredo absoluto no ambiente doméstico. Às avós cabia, na maioria das famílias judias, grande parte da transmissão do legado religioso aos netos, pois estas podiam privar, tanto quanto as mães, da companhia das crianças. Importa lembrar que no período anterior à instalação oficial da Inquisição, o medo já rondava a vida dos judeus por causa do credo que seguiam. A avó, era, portanto, um membro da família que podia transmitir os ritos religiosos aos netos, enquanto as mães tomavam conta da casa. E isto evitava levantar suspeitas junto à vizinhança de cristãos velhos. Branca Dias comungava da presença espiritual da avó que, segundo ela, a direcionava: “(...) Eu sentia que a minha avó acorria, mal eu rezava esta oração, era uma portada a ranger, um estalo no ar, um silvo a passar, uma faca cair, uma labareda a estrear, um pássaro a assobiar, era a minha avó a proteger-me. Obrigada avó” (Real, op.cit., p.104).

Neste caso, consideramos o discurso do autor como uma espécie de reivindicação à memória dos judeus perseguidos, torturados e mortos pela Inquisição. Pensar no destaque que as protagonistas passam a assumir cada vez mais no subgénero romanesco em questão faz-nos, invariavelmente, somar aos estudos da narratologia alguns aspetos dos estudos de género, cujos postulados têm como ponto de partida Simone de Beauvoir, lembrando que a sociedade patriarcal foi, durante muito tempo, detentora do cânone, responsável por ratificar em diversos aspetos sociais as normas do patriarcalismo, por isso, as mulheres foram relegadas ao silenciamento, ao apagamento.

#### 4. Considerações Finais

Neste momento, a escrita de obras que podemos incluir na categoria de romance histórico, em Portugal, é notável. Todavia, há a necessidade de se ter cuidado, pois avolumam-se, muitas edições com o nome de romance histórico nas livrarias – mesmo de autoria portuguesa – mas trata-se de uma produção literária voltada para o entretenimento, que

responde mais a uma cultura de massas, sem o necessário teor estético que exige a literatura. O romance de Miguel Real, em análise, é imprescindível apresenta uma protagonista que o romance histórico contemporâneo português revisita e convida a conhecer. Ela é uma das muitas mulheres cujas histórias foram apagadas ou apenas levemente matizadas, porque descritas pelo universo patriarcal, transmitido através da historiografia e que agora nos chegam sob novas perspectivas, com novo vigor e realismo. Não nos escapa aos olhos que, para além da autoria feminina, romances escritos pela autoria masculina têm valorizado, de forma diferente da que sempre vimos, a protagonista. No romance histórico, torna-se necessária uma reflexão: as figuras históricas femininas começam a ser redescobertas. Donde concluímos: o romance histórico comporta sim os vários olhares, tanto as causas das minorias étnicas, quanto a causa da mulher enquanto minoria numa sociedade ainda machista e patriarcal. Por todos os aspetos apresentados, o romance de Miguel Real integra-se na metaficção historiográfica, brindando-nos com um universo muito maior que o de apenas nos mostrar o passado histórico e, portanto, reiteramos a importância dos estudos nesta área da literatura.

## 5. Referências

- Hutcheon, L. (1991). *The politics of postmodernism*. London & New York: Routledge.
- Marinho, M.F (1999). *O romance histórico em Portugal*. Porto: Campo das Letras.
- Nahon, G. (1981). *Nations Juives Portugaises Du Sud-Ouest de La France (Les) 1684 – 1791*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Real, M. (2009). *Memórias de Branca Dias*. Lisboa: Quidnovi.
- Reis, C. (2011). *Dicionário de narratologia*. Coimbra: Almedina.
- Serrão, J.V. (2009). *História de Portugal: estado, pátria e nação* (pp.1080 – 1415). Vol. I, 6 Ed., Lisboa: Editorial Verbo.

## **O cão sem plumas de João Cabral de Melo Neto em sua dinâmica diante a multidisciplinaridade de linguagens da literatura**

Francisco Acioly de Lucena Neto<sup>1</sup>, Natália Luiza Carneiro Lopes Acioly<sup>2</sup>  
[francisco.aciolyneto@gmail.com](mailto:francisco.aciolyneto@gmail.com), [lopes.natalia.lopes@gmail.com](mailto:lopes.natalia.lopes@gmail.com)

<sup>1</sup>*Departamento de Comunicação e Informação Contemporânea da Universidade de Santiago de Compostela, USC, Espanha*

<sup>2</sup>*Departamento de Artes Liberales/Universidade de Varsóvia, Polónia*

### **Resumo**

“O Cão sem plumas” (1950) relata a degradação do rio Capibaribe na cidade do Recife e das pessoas que dele extraem a sua sobrevivência, comparando-o a um cão sem adornos e que se mantém fiel em seu amor ao dono. No poema, o escritor engenhosamente apresenta uma forte conotação das questões sociais das populações ribeirinhas que buscam a vida através da lama negra e das águas escuras de um rio fecundo e rico, o texto transcorre diante das questões relacionadas à natureza humana. Nosso modelo de apresentação estará na leitura do artigo e na exibição de slides com recorte de informações tanto da obra literária quanto do documentário. Para essa atividade, iremos trabalhar dentro desta análise o conteúdo da obra literária e do áudio visual através do curta-metragem. Nosso objetivo será analisar perspectiva qualitativa, o imaginário da identidade e consciência poética dada pelo autor na poesia apresentada, e iremos utilizar um documentário de mesmo nome. Analisamos o conteúdo do poema e audiovisual através do documentário buscando aproximar o imaginário do autor que compara o rio Capibaribe a um cão e a relação de dependência e pobreza dos homens sobrevivem do que o rio diariamente os oferece. O escritor João Cabral de Melo Neto apresenta o rio Capibaribe como um espaço de pouco valor para a sociedade na paisagem da cidade do Recife no Estado de Pernambuco, Brasil. No poema é possível perceber que o autor apresenta as condições desprezíveis do homem ribeirinho, como também aponta a inter-relação da construção de dependência e sobrevivência entre o homem e o rio. No poema “O Cão sem Plumais”, o rio que é o cão e que reflete o homem que vive nele, mostra a fragilidade humana, pois o rio no poema vai se despidendo e sempre é rico e fecundo em sua lama negra. A obra dialoga a luta da sobrevivência do homem com o que lhe é oferecido pelo meio ambiente e o documentário através da força do audiovisual expressar esta fusão nobre e dolorosa, e de luta do homem com o rio, que é para o escritor um cão. Como resultado, apresentamos aqui uma nova perspectiva utilizando a poesia e o audiovisual como ferramenta de estudo no espaço na literatura, e buscar analisar o sentido criativo e de denúncia da obra poética, como aliar os elementos de imagem composto na produção cinematográfica a fim de aproximar a experiência de criação do texto e na força da fundamentação dos versos deste grande poema e deste genial escritor.

**Palavras-Chave:** literatura, homem, sentimento, cinema, multidisciplinaridade.

### **Abstract**

“A Dog without feathers” (1950) reports the degradation of the Capibaribe River at the city of Recife and people who extract from it their survival, comparing the river to a dog without adornments and that remains faithful in its love to the owner. In the poem, the writer ingeniously presents a strong connotation on social issues of the riverside populations who seek life through the black mud and the dark waters of a rich and fruitful river, the text runs on the issues related to human nature. Our

presentation model will be in the reading of the article and in the slideshow with information cut of both the literary work and the documentary. For this activity, we will work within this analysis the content of the literary work and visual audio through the short film. Our goal will be to analyze on a qualitative perspective the imaginary of identity and poetic awareness given by the author on the poetry presented, and we will use a documentary with the same name. We analyze the content of the poem and audiovisual through the documentary seeking to approximate the imaginary of the author who compares the river Capibaribe to a dog and the relationship of dependence and poverty of men who survive what the river offers daily. The writer João Cabral de Melo Neto presents the Capibaribe River as a space of little value for society in the landscape of the city of Recife, in the State of Pernambuco, Brazil. In the poem, it is possible to note that the author presents the contemptible conditions of the riverside man, but also points out the interrelation of the construction of dependence and survival between man and the river. In the poem “A Dog without Feathers”, the river that is the dog and that reflects the man that lives with the river, it shows the human fragility, because the river in the poem goes undressing and always is rich and fecund in its black mud. The work talks about the struggle of man's survival with what is offered by the environment and the documentary through the power of the audiovisual express this noble and painful fusion, and man's struggle with the river, which is for the writer, a dog. As result of this research we propose here a new perspective using poetry and audiovisual as a tool of study on the literary space. We analyze the creative meaning and denunciation of poetic associating the elements of composite image on a film production in order to approximate the experience of creation of the text and the force of the verses foundation of this great poem and writer.

**Keywords:** literature, man, feeling, cinema, multidisciplinary.

## 1. Introdução

Pertencente à terceira geração do modernismo, como postulam alguns críticos literários, João Cabral de Melo Neto deixou a literatura brasileira poemas assinalados por um veemente rigor formal e por um forçoso comprometimento sociopolítico. O universo poético de João Cabral de Melo Neto, autor reconhecido na literatura brasileira pelas poesias modernistas pertencente à terceira geração de 45 do modernismo nacional, apresentou características surrealistas em suas poesias, que eram marcadas pelo rigor formal e pela estruturação fixa.

Suas poesias remetem ao leitor constantemente a cidade do Recife com seus casarões antigos, seus mares e rios importantes como, o rio Beberibe e o rio Capibaribe, além dos canaviais da zona da mata pernambucana. Mas também remete para a vegetação escassa da catinga e à dor, fome e seca no sertão brasileiro. Por isso mesmo, dois de seus livros, *Pedra do Sono*, de 1942, e *A Educação pela Pedra*, de 1966, trazem no título a ideia de pedra, símbolo da segura sertaneja e do solo pedroso da região.

As produções iniciais de João Cabral de Melo Neto, contudo, ressentem-se de uma matéria-prima mais significativa. Apenas com este poema longo, “O cão sem Plumas”, a linguagem depurada parece encontrar uma temática a altura: o rio Capibaribe, que corta a cidade de Recife, rio-detrito, com sua sujeira, seus detritos com a população miserável que lhe habita as margens, trágico espelho do subdesenvolvimento. O cão desemplumado,

portanto, é a metáfora de João Cabral de Melo Neto para o rio Capibaribe e sua cinzenta convivência com os homens-caranguejos, que também são cães sem plumas.

A representação do imaginário presente na obra e a realidade exposta propõe indícios do título do poema, pois a representação figurada do cão dentro do rigor estilístico do poeta possui uma relação bastante plástica e simétrica à imagem do rio.

Assim sendo, o galgo, inserido no contexto de anulação quanto a sua importância, revela não lisonja ao ser evocada sua figura em texto poético, mas o condicionamento do rio e dos homens às circunstâncias históricas e geográficas a que são submetidos. O cão transforma-se em uma alegoria séria, problemática e mesmo trágica, como se vê logo no início do texto:

A cidade é passada pelo rio / como uma rua / é passada por um cachorro; / uma fruta por uma espada. O rio ora lembrava / a língua manda de um cão, / ora o ventre triste de um cão / ora o outro rio / de aquoso pano sujo / dos olhos de um cão (Melo Neto, 1994, p.105).

Na obra cinematográfica da cineasta Kátia Mesel, o Recife de dentro para fora a mesma irá trabalhar com o poema apresentando o audiovisual quanto a realidade do rio Capibaribe, o poema é musicado pelo cantor Geraldo Azevedo. Tanto no uso da multidisciplinaridade do poema por meio do uso do Documentário fílmico quanto no poema, tudo é tratado de forma singular o homem quanto o rio tornam-se a mesma coisa, pois suas respectivas ‘naturezas’ aproximam-se e há uma fusão entre os dois.

A cineasta Kátia Mesel em seu processo mimético de criação cinematográfica teve a preocupação e necessidade de enfatizar a poética de concretude construída por João Cabral de Melo Neto.

O poeta João Cabral de Melo Neto é considerado um poeta do concreto, em suas poesias é visível caráter de realidade, mas a beleza da obra ultrapassa o espaço literário e aparece em forma de audiovisual com tamanho esplendor, pois o poeta se utiliza da água do Rio Capibaribe para expressar a vivência do povo nordestino, buscando nelas inspiração para demonstrar a realidade do povo sertanejo e a cineasta apresenta o Rio e sua geografia de miséria e fome as que não conhecem o lugar, proporcionando assim um complemento de multidisciplinaridade poética. Este rio que apreende no seu percurso restos de uma população embebida de sofrimento devido às diferenças sociais e naturais pela seca da região e pelas águas negras e fecundas deste importante rio.

A vida do Cão é comparada ao homem daquele lugar, o sangue do cão conferido ao sangue do homem que vive naquele rio, o poema “Cão sem plumas” (1950), considerado um divisor de águas na obra de João Cabral de Melo Neto, apresenta, por intermédio da forte sensibilidade crítica e estilística do autor, que, engenhosamente apresenta no texto uma forte conotação das questões sociais das populações ribeirinhas que buscam a vida através da lama e das águas escuras de um rio fecundo e rico, também o texto transcorre diante das questões relacionadas à natureza humana.

Logo assim, “O Cão sem plumas”, poema escrito entre os anos de 1949 e 1950, apresenta uma geografia deflagrada para além da terra, do solo seco e árido, apresenta, pois, uma geografia humana, mais ainda, a humanização de elementos naturais que se hibridizam aos humanos a fim de revelar a condição grotesca e dura do sertão pernambucano. Em Paisagem do Capibaribe I, há uma nítida apresentação interior do rio. Elementos como a cidade, a rua e a fruta são cortadas e, portanto, divididas pelo rio, pelo cachorro e pela espada, respetivamente, conforme fragmento apresentado. Há a descrição de seu interior, o rio Capibaribe, bem como o cão sem plumas, isto é, sem vida, sem adornos, sem



cobertura, é, pois, seco, desconhece a vida de um rio caudaloso, vigoroso, pleno de peixes que nadam suas águas azuis. O rio, em Paisagem do Capibaribe I, expõe suas mazelas e lança uma comparação curiosa:

Aquele rio / jamais se abre aos peixes, / ao brilho, / à inquietação de faca / que há nos peixes. / Jamais se abre em peixes. / Abre-se em flores / pobres e negras como negros. / Abre-se numa flora / suja e mais mendiga / como são os mendigos negros. / Abre-se em mangues / de folhas duras e crespos / como um negro (Melo Neto, 1994, pp.105-106).

O poeta constrói sua poesia baseado na realidade do povo e do rio. E a cineasta surge o questionamento. As questões trabalhadas aqui retratam a densidade da sua força poética de João Cabral de Melo Neto no aspeto criativo e cultural, como também a importância da sétima arte de levar ao ambiente cultural e científico as características de uma adaptação fílmica onde o poema é recitado e cantado, musicado a fim de aliviar a dor daqueles homens que como um cão sem plumas vivem do Capibaribe.

A função do Rio Capibaribe na vida da população do Recife é apresentada, sua paisagem literária e visual é desenhada pela própria poesia, as água e a população que vive a margem dela são demonstradas no imaginário do autor e nas imagens da cineasta, propondo com isso as impressões das imagens construídas pelo poeta e as percepções pelo leitor, porque o poeta se utiliza de uma linguagem literária na qual identifica uma realidade concreta e ao mesmo tempo mimética que desenha o rio e o homem que vive nele, as imagens do documentário relata a certeza do sentimento de protesto e dor da poesia.

## 2. O imaginário na obra

A aproximação do imaginário do autor que compara o rio Capibaribe a um cão e a relação de dependência e pobreza dos homens que sobrevivem do que o rio diariamente os oferece. No poema é possível perceber que o autor apresenta as condições desprezíveis do homem ribeirinho, como também aponta a inter-relação da construção de dependência e sobrevivência entre o homem e o rio.

Podemos constatar visivelmente que as ações humanas, num processo mimético, se transformam em arte, tanto na poesia como no filme. Aparentemente mostram a realidade de um povo sofrido e que vive em condições sub-humanas com todos os seus costumes. Essa modificação proporciona ao literato grandes inquietações e surge uma ligação do poeta com o meio natural e social.

O “Cão Sem Plumas” transita no imaginário do autor a dualidade dos significados (rio e negros) apontam para a criação de uma nova realidade além daquela ordinária e cotidiana do rio e dos seres humanos: um passado de escravidão insiste em manter-se vivo no contexto do poema.

O fato de haver a comparação ideológica entre os dois elementos permite a compreensão de uma sociedade que, assim como o rio, é composta de lama, pântano e mangue. Esses seres humanos são jubilados da sorte e essa analogia contrapõe-se quando o poema em uma crítica mordaz à elite da sociedade pernambucana assim a configura será também uma condição de existência e sobrevivência, para estes povos ribeirinhos diante do esquecimento pensado desta elite açucareira pernambucana:

[...] Algo da estagnação / das árvores obesas / pingando os mil açúcares / das salas de jantar pernambucanas, / por onde se veio arrastando. / (É nelas, / mas de costas

para o rio, / que “as grandes famílias espirituais” da cidade / chocam os ovos gordos/ de sua prosa. / Na paz redonda das cozinhas, / ei-las a revolver viciosamente/ seus caldeirões/ de preguiça viscosa.) (Melo Neto, 1994, p. 107).

A literatura no Brasil apresenta diversos estilos literários em diferentes épocas, em especial na construção da poesia. Segundo Bosi: “foi a maturação das grandes nações modernas que condicionou toda a história cultural [...]” (1994, p. 11). Então, é possível dizer que o crescimento intelectual da sociedade aqui no Brasil foi realmente essencial, para que se formasse o desenvolvimento de uma história cultural que se transforma em arte literária. Pois a cultura é a chave para que a literatura se manifeste e ganhe vida, seja com fatos reais ou fictícios, o poema analisado foi publicado em 1950, em Barcelona, e inicia um ciclo de poemas em que o poeta explicita sua preocupação com a realidade nordestina e a denúncia da miséria.

A busca pela explicação desta situação social e novamente levada a contexto em 1997 por meio do Documentário Recife de dentro para fora da cineasta Katia Mesel após 47 anos e a situação permanece a mesma tornando mais forte a poesia e mais latente a importância do Documentário Fílmico diante da denuncia social feita antes pelo poeta João Cabral de Melo Neto e engenhosamente trabalhada pelo audiovisual no uso das ferramentas de multidisciplinaridade da temática e da poesia, buscando assim, em meio uma atmosfera mineral, a vida possível. Ressalta-se na redundância, na duplicação de palavras e ritmos, o poema sugere a cadência da prosa e a monotonia das águas barrentas e negras do rio Capibaribe, cão sem pelo ou pluma, reduzido só a detritos e lama.

O Cão sem Plumas é a descrição das condições subumanas nas palafitas e mocambos do Recife. “Só mesmo um grande artista poderia assumir ecos de um discurso social sem ser panfletário, romântico ou esteticista”, escreve o Daniel Piza (1999). É um longo e hermético poema que denuncia não só o estado do rio, mas também a situação de exclusão da população ribeirinha, à margem de tudo:

Entre a paisagem / (fluía) / de homens plantados na lama; / de casas de lama / plantadas em ilhas/ coaguladas na lama; / paisagem de anfíbios / de lama e lama. / Como o rio/ aqueles homens/ são como cães sem plumas / (um cão sem plumas / é mais que um cão saqueado; / é mais que um cão assassinado. / Um cão sem plumas / é quando uma árvore sem voz. / É quando de um pássaro / suas raízes no ar. / É quando a alguma coisa / roem tão fundo até o que não tem) (Melo Neto, 1994, p. 108).

O poema se constrói em duas instâncias geográficas: a da geografia física, que reflete sobre as questões regionais propriamente ditas (a descrição do rio, sua desembocadura, seus mangues e o processo de seu desagramento no mar), e a da geografia humana, que nos faz pensar não só sobre as condições sociais e econômicas do homem que habita suas margens, mas também sobre o que faz de um homem um homem, ou seja, o poema parte de uma reflexão sobre a região e se completa com outra de caráter mais universal.

Percebe-se no fragmento do poema acima que o elemento “lama” traduz o ambiente que o homem vive e ao que se mescla. Enquanto suas casas são coágulos na lama, isto é, solidificam-se em meio ao ambiente enlameado, os homens, por sua vez, compõem a paisagem como seres anfíbios, já que habitam um cenário cujo rio é flagrante terra negra. Demonstra-se, dessa maneira, que essa situação explicita a própria condição humana em que os elementos, misturados, tornam o homem não só híbrido, mas, principalmente, perdido de si mesmo ao cruzar elementos como: árvore sem voz; pássaros com raízes no ar; roer fundo o que não tem. Há ainda, para a compreensão do poema, de se relevar uma

oposição: a que o autor criou entre as coisas como deveriam ser e as coisas como na realidade se apresentam.

Assim, ao falar da água do rio, ele sonha com a água perfeita (a água do copo, a água da chuva azul, a água que se abre aos peixes, a água? que teria os enfeites ou as plumas das plantas), ao mesmo tempo em que sofre ao constatar que ela não existe no rio Capibaribe, cuja água tem lodo, ferrugem e lama. Também, ao se referir ao habitante das margens do rio, o autor reflete sobre o que um homem devia ser (sonho e pluma) e se revolta diante da dificuldade de achar, naquele ser, um homem.

Aquele rio era como um cão sem plumas. Nada sabia da chuva azul, da fonte cor-de-rosa, da água do copo de água, da água de cântaro, dos peixes de água, da brisa na água. Sabia dos caranguejos de lodo e ferrugem. Sabia da lama como de uma mucosa. Devia saber dos polvos. Sabia seguramente da mulher febril que habita as ostras. Aquele rio jamais se abre aos peixes, ao brilho, à inquietação de faca que há nos peixes. Jamais se abre em peixes. Abre-se em flores pobres e negras como negros (Melo Neto, 1994, p.112).

Por fim, há um claro posicionamento do poeta no sentido de chamar o leitor à reflexão sobre o fato de que o rio será aquilo que o homem fizer dele, como a ave que conquista o seu voo, e sobre a sociedade, que transforma o rio num não-rio, o mar num não-mar, o mangue num não-mangue e o homem num não-homem:

Como todo o real / é espesso. / Aquele rio / é espesso e real. / Como uma maçã é espessa. / Como um cachorro / é mais espesso do que uma maçã. / Como é mais espesso / o sangue do cachorro / do que o próprio cachorro. / Como é mais espesso um homem / do que o sangue de um cachorro. / Como é muito mais espesso / o sangue de um homem / do que o sonho de um homem (Melo Neto, 1994, p. 115).

Em “O Cão sem plumas” é retratada a vivência do homem pelo homem que tenta fugir da seca e da miséria, ficando à beira do rio. Pinto (2003) afirma que a paisagem descrita se resulta em imagem regional e universal em que aparece uma

escritura fortemente voltada para a captação da realidade social e humana, os poemas em questão recriam paisagens dessublimadas, dão a ver um espaço depurado de imagens idealizadas, resultando o texto poético numa mescla de esferas que abarca o regional e o universal (Pinto, 2003, p.2).

Repara-se a circularidade insistente, há um fluir que muito tem a ver com o rio, no entanto, retorna sempre ao mesmo ponto: o de uma existência esquálida, uma condição de vida determinada por uma estrutura social perene e imutável. Assim, o real é espesso; o rio é espesso e real; a maçã é espessa; o cachorro é mais espesso que uma maçã; o sangue do cachorro é mais espesso que o próprio cachorro; o homem é mais espesso que o sangue do cachorro; é muito mais espesso o sangue do homem que o sonho dele. Com a gradação, entende-se que o homem é o que há de mais denso nessa circularidade, os sonhos são espectros menos consistentes, o que há de sólido e verdadeiro na cadeia é a sua existência. Mais adiante no poema, a maçã é colocada em evidência exatamente para aludir à fome como a instauração de uma crítica social.

De acordo com Lima:

Há uma denúncia da miséria no poema O cão sem plumas é um rio impiedoso que assalta artéria por artéria a cidade do Recife na sua parte mais baixa. Um rio que foi alegre em alguma parte agora é água madura, lodo, estagnação, sujeira (1983, p. 3).

A temática central do poema e do documentário fílmico no aspeto da multidisciplinaridade é a de denotar a questão da falta de oportunidade de vida melhor para os ribeirinhos que ali encontram-se a viver, o rio é rico mas por tantos desmandes económicos e sociais está em processo falência desde a sua nascente até a foz, carrega apenas sujeira e o pouco de água que resta se mistura à lama.

Na paisagem do rio / difícil é saber / onde começa o rio; / onde a lama começa do rio; / onde a terra / começa da lama; / onde o homem, / onde a pele / começa da lama; / onde começa o homem (Melo Neto, 1994, p. 118).

### 3. Conclusão

Logo, observar criticamente o texto literário e o imaginário criativo do autor João Cabral de Melo Neto e tendo neste poema o produto de uma realidade trágica de uma população ribeirinha que vive até hoje das margens deste rio e da sociedade da cidade do Recife, esta visão foi por si só de grande originalidade, ou seja, a reunião de elementos do mundo concreto para a instauração de um novo pautado em um espelhamento e, a partir dele, gerar uma singularidade, exatamente como ocorre em “O Cão sem plumas” cujos elementos concorrem para a representação alegórica de um mundo em desalinho, implica, portanto, a compreensão de uma nova realidade ordenada a partir do olhar arguto lançado a um Brasil discrepante e legitimamente desigual onde seres humanos definham seu sangue nas águas do rio Capibaribe ao longo destes 68 (sessenta e oito) anos desde a publicação do Poema “O Cão sem plumas” (1950), e apresentando este descaso público do homem como um cão desplumado e sem adornos.

O Rio Capibaribe é parte integrante desses poemas e o autor desempenha a função de descrever e apontar a realidade de uma localidade soffredora com a miséria, a fome e o descaso das autoridades sociais e políticas que conhece a população ribeirinha que dele precisa para viver um pouco mais, como o seu percurso quase se interrompe devido a carregar consigo lama e muita sujeira, essa gente fica presa à miséria e espera do próprio rio uma solução. Os ribeirinhos têm nele uma esperança, um milagre, que um dia volte a oferecer água limpa e saudável.

No poema e no filme é possível encontrar pontos que indicam a realidade do homem e do rio em relação à condição subumana: “Na água do rio, / lentamente, / se vão perdendo / em lama; numa lama / que pouco a pouco / ganha os gestos de defuntos / da lama; / o sangue de goma, / o olho paralítico / da lama (Melo Neto, 1994, p. 120).

O poema é a transmutação do próprio homem soffrido da seca e do sertão que migra para cidade do Recife e transforma-se em um homem-anfíbio que de certa forma é obrigado a viver diante de tanta miséria, a buscar na lama o único recurso que tem para viver. O homem e o rio que se fundem em uma única pessoa em termos de desigualdades sociais e naturais. “Aquele rio / é espesso / como o real mais espesso. / Espesso / por sua paisagem espessa, / onde a fome / estende seus batalhões de secretas / e íntimas formigas.” (Melo Neto, 1994, p. 119).

O poeta escreve sobre a busca pela sobrevivência do homem e do rio, a vida deles se assemelha, um depende do outro, os dois soffrem com a seca, com a fome. João Cabral de Melo Neto se caracteriza por sua veemência e criatividade em construir suas narrativas; o que chama atenção em especial, no caso do poema estudado, é uma maneira que encontrou para descrever o povo, o rio. Kátia Mesel, a idealizadora do projeto audiovisual, utiliza a genialidade do texto poético do autor para concretizar sua mensagem

em outro formato mas ainda assim, em prol de justiça e dignidade humana para aqueles que até hoje vivem do rio, tal como o poema.

#### 4. Referências

- Bosi, A. (1994). História concisa da literatura brasileira. São Paulo: Cultrix.
- Freire, G. (2002). Casa-Grande & Senzala – Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil. São Paulo: Record.
- Lima, B. A. (1983). Metáfora da água em João Cabral. Revista de Letras, Fortaleza, 6 (1-2), 113-120.
- Melo Neto, J. C. (1999). Obra Completa. Rio de Janeiro: Ed. Nova Aguilar.
- Melo Neto, J. C. (2003). Melhores poemas de João Cabral de Melo Neto. São Paulo: Global.
- Recife de Dentro pra Fora. (2001). Acedido em 18-11-2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=asULkiyJzrQ>
- Prado Júnior, C. (1945). História Econômica do Brasil. São Paulo: Brasiliense.
- Pinto, M. I. R. (2003). Rio/homem: cursos e discursos na poesia de João Cabral de Melo. *Revista Soletas, São Gonçalo*, 05 (06), 176 - 185.
- Tavares, M. L. G. (2004). *Um novo horizonte na leitura do texto poético: o resgate da identidade, da cultura, da ideologia do pernambucano, diálogo possível com o poema O cão sem plumas de João Cabral de Melo Neto*. Tese de Doutorado, PUC/SP, São Paulo, Brasil.

## Literatura e cinema: irredutibilidade e desejo em Vergílio Ferreira

Luís Miguel Cardoso<sup>1</sup>, Teresa Mendes<sup>1</sup>  
lmcardoso@ipportalegre.pt, teresa.mendes@ipportalegre.pt

<sup>1</sup>Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal  
Centro de Estudos Comparatistas, Universidade de Lisboa

### Resumo

Vergílio Ferreira em *Do livro ao filme*, publicado no quarto volume de *Espaço do Invisível*, e também na quarta edição de *Cântico Final*, inicia a fase que Mário Jorge Torres intitula de *desejo da imagem*. Trata-se de um texto que aborda a adaptação do seu romance por Manuel Guimarães e que se tornaria na sua primeira experiência concreta com o universo cinematográfico. Analisando este ensaio e olhando retrospectivamente para outros textos, pretendemos demonstrar a evolução do pensamento de Vergílio Ferreira sobre as relações entre literatura e cinema. Face à análise discursivo-semiótica que realizámos, podemos concluir que, se antes o escritor se afastava liminar e irredutivelmente do cinema, em *Do livro ao filme*, uma curiosa metamorfose ocorre no pensamento vergiliano que permite a identificação de duas ideias centrais. Em primeiro lugar, o cinema deixa de ser considerado como uma simples e redutora forma de ilustração do livro, para passar a ser visto como uma extensão plástica de um outro tipo de imaginação criativa. Em segundo lugar, consubstanciando e materializando a sua perspetiva sobre as relações entre a literatura e o cinema, evidencia, de modo claro, o valor ancilar, mas complementar, do último em relação ao primeiro. Na verdade, para Vergílio Ferreira, tanto a adaptação cinematográfica como o próprio ensaio têm como função «servir» o romance. Apesar de nunca abandonar o conceito da superioridade da literatura relativamente às outras formas de arte, Vergílio Ferreira já não desconsidera o cinema. Da irredutibilidade inicial, nasce, em crescendo, um desejo indizível pela imagem. Opera-se, assim, uma metamorfose quase impercetível e, da irredutibilidade, passa a sentir uma progressiva atração e desejo relativamente à imagem. De facto, as adaptações filmicas de dois dos seus romances (*Cântico Final* e *Manhã Submersa*) constituíram um fator decisivo para esta inflexão.

**Palavras-Chave:** literatura. cinema, Vergílio Ferreira.

O diálogo vergiliano entre a literatura e o cinema tem uma primeira face no conjunto de filmes e documentários que inspirou: *Cântico Final* (longa-metragem em 35 mm., a cores, realizada por Manuel Guimarães, para cinema, em 1975), *Prefácio a Vergílio Ferreira* (curta-metragem em 35 mm., a cores, realizada por Lauro António, para cinema, em 1975), *Vergílio Ferreira numa «Manhã Submersa»* (média-metragem, em 16 mm., a preto e branco, introdução da série televisiva baseada no romance do autor, realizada por Lauro António, em 1979), *Manhã Submersa* (quatro episódios de 50 minutos cada, em 16 mm., a cores, realizados por Lauro António, para televisão, em 1979), *Manhã Submersa* (longa-metragem, em 35 mm., realizada por Lauro António, para cinema, em 1980), e *Mãe Genoveva* (média-metragem, em 16 mm., a cores, realizada por Lauro António, para televisão, no âmbito da série «Histórias de Mulheres», em 1983). Para além das adaptações e documentários referidos, devemos ainda recordar que, em 1973, Quirino Simões pretendeu adaptar o romance *Alegria Breve* (1973); em 1978, Varela Silva quis adaptar o romance *Aparição*; e em 1988, o realizador alemão Wolf Gaudlitz, competindo com Lauro António, conseguiu adquirir o direito de adaptação do romance *Até ao Fim*, que não se materializou em filme. Em 2018, Fernando Vendrell adapta *Aparição* ao

cinema, com Jaime Freitas no papel de Alberto Soares e Victoria Guerra encarnando Sofia.

Para além dos filmes *Cântico Final* e *Manhã Submersa*, Vergílio Ferreira encetou um diálogo entre a palavra e a imagem em todos os objetos estéticos que referimos. Em entrevista a Perfecto-E. Cuadrado (1989), Vergílio Ferreira apresenta ainda, de forma cristalina, a sua visão sobre as suas relações com o cinema:

Falta dizer que é raro ir ao cinema. Cumpri enquanto ele teve a sua hora privilegiada de arte visual a pôr em xeque a literatura, segundo a profecia de McLuhan. Mas o vídeo está a impor o seu individualismo à arte “coletiva” que era o cinema, como a imprensa impôs a leitura individual à leitura coletiva na Idade Média.

Podemos inferir que, para o escritor, o cinema só lhe despertou interesse na sua relação com a literatura, ou seja, a sétima arte é vista, quanto a esta, numa perspetiva de comparação e de dependência, e não enquanto arte *per se*.

Esta secundarização do cinema e sua respetiva dependência em relação à literatura é confirmada por Lauro António (2002) – o realizador que mais privou com Vergílio Ferreira –, quando se refere aos interesses cinematográficos do escritor. Vergílio Ferreira não era um espectador assíduo de cinema e apenas se interessava pelos filmes que lhe pudessem despertar a atenção, de acordo com um ponto de vista narrativo, nomeadamente aqueles que eram unicamente uma ilustração do romance escrito (o que revela explicitamente qual é, para o escritor, o valor do filme em relação ao romance).

Vergílio Ferreira, nesta análise da relação entre literatura e cinema, traz à luz uma simetria do irreduzível. Se, por um lado, a sua vida e a sua obra evidenciam uma simetria entre a palavra e a imagem – quer seja na ficção ou documentário fílmicos, na sua experiência como ator, quer na sua produção ensaística e literária –, esta ligação parte sempre de uma premissa incontornável: a secundarização do cinema em relação à literatura. Este ponto de vista irá refletir-se nos mais variados paralelos entre a literatura e o cinema: nos documentários que já citámos, o filme pretende ilustrar a obra literária; *Mãe Genoveva* é avaliado pela sua rigorosa fidelidade ao texto – este critério é a base de trabalho para Lauro António e Vergílio Ferreira; e a sua experiência como ator é fruto do seu gosto pelo texto dramático e da sua experiência enquanto professor de literatura. Esta atitude irá caracterizar as suas reflexões sobre cinema na *Conta-Corrente*, os seus ensaios dedicados à linguagem audiovisual, e o acompanhamento das adaptações de *Cântico Final* e *Manhã Submersa*. Contudo, urge realçar que os atuais estudos comparatistas e estudos fílmicos não só questionam profundamente este conceito enquanto critério de reflexão e análise, como chegam mesmo a afastá-lo, como é referido por Maccabe, Murray e Warner (2011):

Fifty percent of Hollywood productions each year are adaptations - films that use an already published book, dramatic work, or comic as their source material. If the original is well known, then for most spectators the question of whether these adaptations are "true to the spirit" of the original is central. The recent wave of adaptation studies dismisses the question of fidelity as irrelevant, mistaken, or an affront to the unstable nature of meaning itself.

Mário Jorge Torres (1995), analisando as relações de Vergílio Ferreira com o cinema, identifica dois momentos: uma «resistência à imagem» e um «desejo da imagem». Tal conexão radica na premissa que identificámos e que irá percorrer o pensamento vergiliano, não sem se manifestar desde um liminar afastamento da imagem até uma perceptível aproximação durante as filmagens de *Cântico Final* e *Manhã Submersa*, e aquando das intenções de adaptação de outros romances seus. A opinião de Mário Jorge

Torres baseia-se, numa primeira fase, na análise que faz de outra das facetas que ilustram as relações de Vergílio Ferreira com o cinema: o discurso ensaístico.

Em «Do livro ao filme» publicado no quarto volume de *Espaço do Invisível*, e também na quarta edição de *Cântico Final* (1975), inicia a fase que Mário Jorge Torres intitula de «desejo da imagem». Trata-se de um texto que aborda a adaptação do seu romance por Manuel Guimarães e que se tornaria na sua primeira experiência concreta com o universo cinematográfico. Neste ensaio, Vergílio Ferreira apresenta o conjunto mais completo de reflexões sobre literatura e cinema que a sua pena produziu. Notamos que a veia de carácter radical e irreduzível que caracterizou os seus textos sobre literatura e cinema é agora substituída por uma aproximação de contornos algo surpreendentes.

Se antes o escritor se afastava liminarmente do cinema, em «Do livro ao filme», uma curiosa metamorfose ocorre no pensamento vergiliano que permite a identificação de duas ideias centrais. Em primeiro lugar, o cinema deixa de ser considerado como uma simples e redutora forma de ilustração do livro, para passar a ser visto como uma «extensão plástica de um outro tipo de imaginação criativa» (1975, p. 505). Em segundo lugar, consubstanciando e materializando a sua perspetiva sobre as relações entre a literatura e o cinema, evidencia, de modo claro, o valor ancilar mas complementar do último em relação ao primeiro. Na verdade, para Vergílio Ferreira, tanto a adaptação cinematográfica como o próprio ensaio têm como função «servir» o romance.

Iniciando a sua reflexão sobre a transposição do romance para o cinema, Vergílio Ferreira utiliza um dos critérios mais recorrentes de avaliação de uma adaptação: a fidelidade ao «espírito» do livro. E foi esta mesma expressão que o autor usou para pedir ao realizador Manuel Guimarães que seguisse os rumos narrativos delineados no seu romance. Trata-se de um exemplo de fidelidade – segundo o preceito vergiliano – e não de uma transposição literal, o que poderia pressupor que o cineasta teria inteira liberdade (re)criativa, dado que se trata de um processo de transformação. De facto, tal como escreveu Rodman no livro de Krasilovsky (2017):

...the adaptation also transforms the book. rips the binding, shreds the pages, pulps them, and by wild alchemy transforms them into light, flickering light. the adaptation can betray the book, but it can also bring it to life for audiences far larger than those who frequent libraries and bookstores (p. 9).

Mas tal não ocorreu.

Vergílio Ferreira traçou como coordenadas de fidelidade as diferentes situações, as personagens, as suas falas, aspeto físico, entoação e modo de estar. O escritor planeou cuidadosamente este projeto porque «tudo numa obra significa e converge» (1975, p. 243), o que bem ilustra não só a sinergia de vários elementos na criação de um romance, mas também o processo análogo que podemos encontrar num filme. E o escritor assim o afirma.

Ainda quanto à fidelidade – critério fundamental para o escritor avaliar um filme –, Vergílio Ferreira, apontando a impossibilidade do realizador em construir uma transposição total, refere que, entre os eixos da cidade e da montanha – que estruturam o livro –, Manuel Guimarães optou pelo segundo, não privilegiando o lado social do romance e a consequente caracterização de uma sociedade que não compreendia o pintor. Tal opção deriva, inexoravelmente, das escolhas que são necessárias em toda a adaptação. Recorda Vergílio Ferreira que, numa obra inspirada por um livro, a génese está sempre no texto escrito sendo a nova obra de arte um reflexo, um círculo que tem como origem uma pedra arremessada a um poço. Por outro lado, se a obra não é uma ilustração, mas sim uma criação que tem no livro um pretexto, este último funciona como ilustração da



nova obra, como uma explicação. Ou seja, quer vejamos o texto literário como fonte de uma ilustração ou pretexto, ele tem sempre um valor genesíaco, referencial e explicativo.

Assim, Vergílio Ferreira assume de forma explícita uma secundarização do filme face ao romance, pelo que aquele é avaliado segundo a sua relação com este último. Tal posição insere-se numa visão tradicional do fenómeno das adaptações. Muitos autores compararam um romance e um filme obtendo, consciente ou inconscientemente, uma valorização do texto literário que originou o texto fílmico. Contudo, o exercício comparatista não deve estar associado a uma determinação de hierarquias, como defende Cutchins (2018):

In other words, to study a text as an adaptation is always, to study at least two texts. Such a position does not, however, imply a hierarchy, be that temporal or structural. This comparative method is altogether fitting in a poststructuralist scholarly landscape (p. 20).

Este aspeto torna-se central na avaliação do filme, que é frequentemente sopesado segundo a sua capacidade para traduzir ou perpetuar os significados ou valores centrais do texto original, como bem notam Deborah Cartmell e Imelda Whelehan (2002).

Refletindo sobre a principal dificuldade na transposição de um romance, diz-nos o escritor (1975):

Imediatamente esse problema num filme determina-se radicalmente no caminho sinuoso que passa entre o dizível da imagem e o indizível que se procura – entre a irredutibilidade do que se nos mostra na tela e o informe da construção imaginativa operada num livro de ficção. Onde um livro diz, o filme mostra. Onde a imaginação é o agente promotor, é no filme, quando muito, um saldo que perdura (p. 245).

Também irredutível se mantém o romancista na sua análise das relações entre a literatura e o cinema. Para Vergílio Ferreira, o filme apenas ilustra o texto literário, numa imagem redutora, cerceadora da imaginação, da criatividade construtiva que deriva do processo de descodificação de um texto escrito. O escritor faz depender o valor de um filme da sua proximidade ao texto escrito, ou seja, da «fidelidade». Quanto a este juízo, poderíamos perguntar em que medida conseguiria avaliar Vergílio Ferreira o índice de «fidelidade», ainda que este critério fosse coercivo, e conjugasse intenção textual, pessoal e estética.

Outro problema focado pelo escritor é o dos diálogos. Observa Vergílio Ferreira que um diálogo não pode ser igualmente eficaz quando é lido e quando é ouvido. Para exemplificar esta dificuldade que se pode notar tanto numa peça de teatro como num filme, o romancista aponta *The Killers* como exemplo de um texto que morre no cinema porque foi concebido para ser lido. Segundo o escritor, mesmo quando se tenta ser o mais fiel possível, ou seja, quando se utiliza no filme o mesmo diálogo do livro, tal não pode nunca resultar, pois pertencem a «mundos diferentes».

Depois de um prolegómeno mais teórico, Vergílio Ferreira dissecou o filme de Manuel Guimarães e identifica, de forma sistemática, as principais opções estéticas do realizador.

Se no livro podemos descortinar ações paralelas e convergentes, no filme, esta estratégia narrativa foi substituída por sucessivas analepses, desde que se inicia a viagem de regresso à aldeia. Mário, no filme, tem a sua condição de artista não só enquanto pintor, mas também na sua ligação à publicidade – pouco visível, diga-se –, como foco central da ação. Tal escolha não terá sido alheia ao facto de o próprio realizador ter trilhado os caminhos da pintura antes do cinema, e apesar de Manuel Guimarães ter profundo apreço pelo romance *Alegria Breve* – que queria adaptar –, preferiu *Cântico Final* por ver nele um reflexo pessoal, como aliás confessou a Vergílio Ferreira.

No livro, outro elemento axial é a capela. Pretendia Vergílio Ferreira refletir sobre o desejo que muitos pintores agnósticos possuíam de pintar uma capela, e ao mesmo tempo criar um centro de convergência do romance. O próprio romancista explicita este desejo quando escreve (1975):

A certeza de uma morte próxima, a memória fulgurante de um amor impossível na radicalização do erotismo, a integração dos deuses mortos entre o cósmico silêncio da montanha, a razão primeira da arte existir – tudo isso eu reduzi à fulguração da bailarina, transcendida à ambígua figuração da Virgem, com o apelo de certo verso de Pessoa (Álvaro de Campos) que mo resumia e expressava de um modo flagrante, totalizador. Assim, pois, a significação do meu livro é uma significação metafísica, com o desejo de que repercutisse na memória emotiva do leitor a interrogação final do homem sobre o mistério da vida e da morte (pp. 247-248).

Tal definição do romance levanta sérios problemas a qualquer adaptação. Mais ainda quando recordamos as características que o autor associou ao seu conceito de transposição.

Para além das questões literárias e filosóficas, um dos principais problemas do filme é a leitura política que Manuel Guimarães introduziu. Vergílio Ferreira refere no seu romance a ocorrência de fuzilamentos num país distante, facto inspirado numa reportagem publicada pela revista *Paris Match* de 10/17 de julho de 1954. Esta informação, no texto vergiliano, encontra-se submetida a motivações mais genéricas, de carácter filosófico, e não exclusivamente políticas. Manuel Guimarães, no seu filme, decidiu alterar este dado. Introduzindo a cena do fuzilamento, associou inexoravelmente a sua obra ao contexto epocal, nomeadamente, ao 25 de Abril de 1974. Esta aproximação não foi discutida com o escritor, que não conheceu com antecedência esta escolha de Guimarães, incluindo a exaltação dos fuzilados e os seus gritos de nítida conotação política. Esta é a primeira das alterações do filme, relativamente ao romance, que Vergílio Ferreira denuncia. O escritor sublinha que a sua discordância com as opções tomadas se deve mais ao facto de a *nuance* política não respeitar a atmosfera metafísica global do texto escrito, do que propriamente pelo seu valor ideológico. Vergílio Ferreira, analisando a sua relação com o cinema, mostra-se agradecido a Guimarães por ter levado um romance seu para a tela. Dizendo-se «fascinado» com esta experiência, o escritor aparece menos irredutível em comparação com textos anteriores. Depois de ter visto o filme, mostra-se identificado com ele, em várias memórias e emoções que viu, em revisitação do seu livro (1975):

Neve do meu velho encantamento, dos espaços siderais, da dispersão aérea de mim, da interrogação obsessiva; e a arte, lugar de encontro da vida e da morte; e o aceno indistinto aos deuses que se foram, ao amor impossível, à sua comunicação com a transcendência, à união do mais elementar com a máxima sublimação através de uma simples mulher que acede à condição de Virgem; eco do que disperso envelhece nas valetas da vida através do mundanismo fútil que se viveu e ocorre ainda a uma última lembrança; memória absurda da divindade no ato heróico de um sangue que se verte por aquilo que o esquece; entrevista ideação de uma dança efémera e perene numa bailarina que passa como o seu corpo mortal; regresso às origens, à toca de uma ilusória segurança de um bicho visitado pela morte; radiação da luz e da sombra, da beleza e da degradação, da divinização do homem e da condição do seu corpo nascido para apodrecer... (pp. 244-245).

Relativamente a esta reflexão, podemos encontrar nas palavras de Vergílio Ferreira o desejo de um tributo a quem se interessou pelo seu livro, mais do que uma simples visão objetiva da transposição em si mesma. É que, globalmente, o filme de Guimarães está manifestamente longe do livro.

Em síntese, Vergílio Ferreira considera que a adaptação foi ao mesmo tempo fiel e criadora: “Assim, do livro ao filme não sinto que alguma coisa de fundamental se perdesse para a intenção com que o realizei – como sinto que alguma coisa de novo se criou para lá da arte da imagem em que se transfigura»” (Ferreira, 1975, p. 256). Tudo o que o escritor teve em mente quando escreveu o livro refletiu-se no filme e isso, segundo ele, pode compensar as lacunas da adaptação.

Quando cotejamos a produção ensaística que dedicou ao cinema, desenha-se no seu discurso, de forma subtil, uma aproximação à imagem. Os textos iniciais são marcados por uma nítida irredutibilidade face ao valor e ao estatuto da sétima arte, mais do que uma vez secundarizados relativamente à literatura. Irredutível também se revela quanto ao estatuto mais nobre da literatura, bem como quanto às suas características incomparáveis, nomeadamente na sua relação com o leitor e o próprio ato de leitura.

Contudo, a posição inicial de Vergílio Ferreira evolui gradualmente. Opera-se uma metamorfose quase impercetível e, da irredutibilidade, passa a sentir uma progressiva atração e desejo relativamente à imagem. De facto, as adaptações fílmicas de dois dos seus romances constituíram um fator decisivo para esta inflexão. Apesar de nunca abandonar o conceito da superioridade da literatura relativamente às outras formas de arte, Vergílio Ferreira já não desconsidera o cinema. Pelo contrário, para além da sua produção ensaística, o seu diário e a sua própria produção romanesca não deixaram de entrelaçar, de diversas formas, a literatura e o cinema, renovando essa interessante metamorfose entre a irredutibilidade e o desejo da imagem, plasmada ao longo da sua obra, como demonstra Cardoso (2016), em itinerário comparativo, pelos horizontes da escrita de Vergílio Ferreira.

## Referências

- António, L. (2002). *A memória das sombras*. Porto: Campo das Letras.
- Cardoso, L. (2016). *Literatura e Cinema - Vergílio Ferreira e o Espaço do Indizível*. Lisboa: Edições 70.
- Cartmell, D. & Whelehan, I. (2002). *Adaptations. From Text to Screen, Screen to Text*. London: Routledge.
- Cuadrado, Perfecto-E. (1989). Análisis del proceso de creación y su contexto. *Anthropos*, Barcelona: Editorial Anthropos.
- Cutchins, D. (2018). *The Routledge companion to adaptation*. London: Routledge.
- Ferreira, V. (1975). Do livro ao filme. In *Cântico Final*. Lisboa: Arcádia.
- Krasilovsky, A. (2017). *Great Adaptations: Screenwriting and Global Storytelling*. London: Routledge.
- Listopad, J. (1973). Cinema e ficção: Elementos para a filmagem de *Alegria Breve*. *Colóquio Letras*, 13.
- Maccabe, C., Murray, K., & Warner, R. (2011). *True to the Spirit: Film Adaptation and the Question of Fidelity*. New York: Oxford University Press.
- Torres, M. J. (1995). A tentação da imagem – A propósito das ficções cinematográficas sobre Vergílio Ferreira. In M. I. Fonseca (Org. e Coord.), *Vergílio Ferreira – Cinquenta anos de vida literária, Atas do Colóquio Interdisciplinar* (pp. 501-510). Porto: Fundação Eng. António de Almeida.

## Representação etnográfica em Lavra de Ruy Duarte de Carvalho

Hilarino Carlos Rodrigues da Luz  
[hluz@fcsh.unl.pt](mailto:hluz@fcsh.unl.pt) / [hilarino\\_luz@yahoo.com.br](mailto:hilarino_luz@yahoo.com.br)

*CHAM, FCSH-Universidade NOVA de Lisboa, Portugal*

### Resumo

A delineação etnográfica assenta o seu olhar num contexto e numa história. Situa-se, portanto, no espaço e no tempo e tenta entender o outro. A descrição é direta nas suas palavras e é mediatizada por todos os meios de acesso possível, nomeadamente através da cartografia, fotografia e do diário de campo, dada a sua replicabilidade. Desse modo, a descrição etnográfica faz da sua especificidade a conexão existente entre o estudo da cultura e da escrita. Trata-se, pois, de uma escrita que faz depender a narração pessoal da descrição, sendo que essa narração não deixa de estar presente como uma verdadeira introdução ao que se segue na descrição etnográfica. Neste sentido, procuro com este artigo apresentar uma abordagem da representação etnográfica na obra *Lavra* (2005) de Ruy Duarte de Carvalho (1941-2010), um autor que nasceu em Portugal, e, adquiriu a nacionalidade angolana. Refira-se que o título *Lavra*, além de significar a lavoura de algodão, também tem o significado de “ser da fabricação, da execução” e da criação de poema de Ruy Duarte de Carvalho, de 1970 a 2000.

**Palavras-Chave:** Angola, Ruy Duarte de Carvalho, etnografia, viagem.

### Abstract

Ethnographic delineation sets its sight on a context and on a story. Therefore, it's based in space and time and it tries to understand another. The description is direct in its words and it is mediated by every mean of possible access, namely through cartography, photography, and field diary, given its replicability. In this way, the connection between the study of culture and writing is the specificity of ethnographic description. Hence, it is a writing style that makes personal narration dependent of description; this narration is nevertheless present as a true introduction to what follows in ethnographic description. In this sense, with this article I aim to present an approach to ethnographic representation in the work *Lavra* (2005) by Ruy Duarte de Carvalho (1941-2010), a Portuguese-born author that acquired Angolan nationality. It should be noted that the title *Lavra*, which translates to cotton farming, also means "related to manufacture, operation" and is related with Ruy Duarte de Carvalho's poems from 1970 to 2000.

**Keywords:** Angola, Ruy Duarte de Carvalho, ethnography, travel.

Pretendemos, com este artigo, apresentar uma breve abordagem da representação etnográfica na obra *Lavra* (2005), de Ruy Duarte de Carvalho (Lisboa 1941 – Angola 2010). A expressão representação etnográfica equivale a uma fase de apresentação do

resultado do trabalho de campo obtido e da comparação entre informações recolhidas e estratégias discursivas. Deste modo, diríamos que o movimento do escritor ultrapassa o campo da conceitualização concretizada e o seu trabalho com a linguagem que se dá com o seu olhar subjetivo cobre os factos e os acontecimentos de uma determinada época.

Neste contexto, quem descreve uma história, parte tanto da experiência que tem dela quanto do conhecimento que passou a ter com a observação e participação dessa mesma história, uma vez que o trabalho de campo é visto como sendo a principal característica da antropologia, em que os antropólogos observam as comunidades que estudam, com o propósito de fazer a recolha etnográfica. Há, portanto, uma preocupação em filtrar através do seu olhar, as experiências e partilhá-las com os outros. É neste contexto que Ruy Duarte de Carvalho apresenta alguns exemplos de escritas empenhados na observação e na descrição de sistemas culturais do sudoeste de Angola, como consequência de algumas experiências que teve com os Kuvale / Mucubais, um povo transumante que vivia nessa região do país, como se pode certificar na seguinte transcrição de Carvalho (2008):

Os resultados do estudo que, desde 1992, venho aplicando ao sudoeste angolano, têm procurado dar notícia de um pequeno grupo de pastores geográfica e socialmente envolvidos por uma situação histórica e política que os constitui como sujeitos culturalmente muito diferenciáveis dentro da própria especificidade angolana do presente. Tal especificidade, tanto económica como social e cultural remete-os sem equívoco à escrita categoria de “etnia” [ou] de sub-etnia numa altura em que as etnias cedem lugar às “raízes” étnicas ou *eticistas*. (p. 129).

Miceli (2016) ao fazer referência a palestra “Literatura e antropologia: possíveis interferências” proferida por Ruy Duarte de Carvalho, na Universidade de São Paulo, em junho de 2004, defende que o autor:

Enunciava alguns dos possíveis cruzamentos entre os campos da escrita literária e da escrita e pesquisa etnográficas, identificando três movimentos: o da convergência de literatura e antropologia em momentos específico, como por exemplo, a que se deu no surrealismo; o que vai da literatura para a antropologia, particularmente visível na época da chamada antropologia pós-moderna; e o movimento inverso, ou seja, aquele que vai da antropologia para a literatura. Este último é essencial para entender a formação das literaturas surgidas em contextos coloniais, como por exemplo a angolana, porquanto a literatura de viagem desempenhou um papel fundamental numa fase inicial dessas literaturas, da mesma forma que a posterior apropriação, por parte dos escritores locais, do conhecimento etnográfico – e, mais ainda, a própria conceção da literatura enquanto etnografia no seu sentido literal, ou seja, enquanto descrição dos povos que constituíam as jovens nações independentes – possibilitou a formação de literaturas comprometidas com a construção da nação (p. 26).

Ana Maria Martinho Gale numa abordagem sobre a etnografia como uma forma de abordagem nas literaturas africanas de língua portuguesa refere que a escrita produzida por escritores e missionários da época colonial e depois das independências foi inspirada em registos etnográficos (Miceli, 2016). Ruy Duarte de Carvalho numa das suas experiências coloniais testemunhou um massacre que presenciou em Angola, facto que se deu, em 1961, quando tinha apenas 19 anos, altura em que se encontrava a trabalhar nas matas de Uíge.

Assumi que sobreviveu a tempo de se recompor dessa perplexidade que teve a infelicidade de presenciar. Refira-se que o autor foi viver, com a sua família, no sul de

Angola na década de cinquenta, uma oportunidade que lhe permitiu conviver com um contexto diferente do de Portugal, tendo, por exemplo, trabalhado em vários locais do país, o que fez Carvalho (2008) referir que:

Quiseram as determinações do destino que a minha língua fosse a língua portuguesa... e que ela tenha vivido a ser o principal terreno e instrumento do labor existencial e social [...] que fizeram de mim um sujeito [...] fora da geografia humana que me viu nascer ... isso quer dizer que todo o meu investimento pessoal, literário e cívico, se viu aplicado a um habitado [...], por seres humanos a quem, na sua maioria, couberam outras línguas maternas [...]. (p. 20).

Desta feita, Ruy Duarte de Carvalho faz uma descrição direta com palavras mediatizadas por todos os meios de acesso possível, sobretudo por intermédio da cartografia, fotografia e do diário de campo. A descrição etnográfica faz da sua especificidade a conexão existente entre o estudo da cultura e da escrita. Trata-se, portanto, de uma abordagem que faz depender a narração pessoal da descrição, sendo que essa narração não deixa de estar presente como uma verdadeira introdução ao que se segue nessa descrição. Desta feita, o autor com uma poética iniciada em 1970 ampliou e divulgou esses textos, numa modalidade empreendida por muitos autores que principiaram a sua escrita antes da independência, conforme defende Gale (2011):

As the independence, all this archive was immediately recovered and transformed and the texts written before soon became published and extensively disseminated. The revolutionary practice influenced very strongly the rehabilitation of cultural observation. Much of it was again inspired in the former ethnographers. However, the modernization of fieldwork encountered new methodologies through writers like Duarte de Carvalho who of recollection that would restore Angolan Ethnography (p. 54).

Desta feita, tendo os pastores Kuvale na base da sua produção literária, Ruy Duarte de Carvalho nasceu para a literatura com o livro *Chão de Oferta*, (1970-72), seguindo-se *A Decisão de Idade* (1972-74). Dois anos mais tarde publica *Exercícios de Crueldade* (1975-78), e, um ano depois *Sinais Misteriosos... Já Se Vê...* (1977-79). Tendo escrito o livro *Lavra Alheia I (Ondula Savana Branca...* (1977-80), obra onde o autor empreendeu “um exercício pioneiro de apropriação/tradução da grande lírica oral, quase que traduzindo em palavras o movimento ritualístico de línguas africanas” (Nascimento, 2010, p. 14). Na nota introdutória da obra, dá-nos a conhecer as três partes que a compõem: versões, derivações e reconversões. Essa composição resulta do tratamento que outorgou a algumas expressões orais da cultura africana.

Recorde-se que as tradições orais nas sociedades tradicionais africanas comprovam que os sustentáculos da cultura estão baseados nos valores e nas crenças difundidas pela tradição que acautelam as contraversões morais e o desrespeito ao legado ancestral da cultura. Assim Carvalho (2005) considera que:

Este livro, dividido, em três partes – versões, derivações, reconversões –, resulta do tratamento dado a vários testemunhos da expressão oral africana. [...]. O meu objetivo, ao reunir em volume parte do resultado da atenção e do labor que tenho dispensado à expressão oral, corresponde à retenção da hipótese de poder trabalhar ou reconverter para poesia alguns materiais de origem africana [...]. Ao capítulo versões corresponderá a modalidade 1. Trabalhei aí, de facto, peças formalmente estabelecidas já com poesia em língua francesa ou inglesa. A modalidade 2 foi a que utilizei no tratamento do kwanyama do capítulo

derivações, aproveitando traduções literais de cantos e imprecacões que, conforme os casos refundi, aglutinei ou reordenei [...]. (p. 155).

Quanto à expressão “oral” que o autor referencia no primeiro parágrafo desta passagem, convém referir que Angola, assim como os outros países africanos, é marcada por um imaginário que tem a tradição oral como ponto fundamental da história, dada a importância que ela assume na cultura africana. Neste sentido, Ruy Duarte de Carvalho traduz para a escrita “alguns materiais orais” africanos com o propósito de dar a conhecer o seu trabalho de antropólogo e de assegurar a reconstrução e a perpetuação da memória africana. Para o efeito, publicou outros poemários, como *Hábito da Terra* (1979-86); *Lavra Paralela* (1983-86); *Ordem de Esquecimento* (1987-94); *Da Lavra Alheia II (Observação Direta)* (1999-2000) e *Diário* (1993-98). Ambos os livros estão reunidos na coletânea *Lavra. Poesia Reunida* (2005). Carvalho (2005) explica que os procedimentos adotados para a sua organização, como se pode certificar na seguinte transcrição do texto de Carvalho:

.....como não nasci ensinado e vivi muito, nem tudo, hoje, é evidente, nem me merece aqui o mesmo apreço ..... a certas peças conservei-as só por respeito à devoção e ao gosto de alguns leitores antigos e porque por essa via talvez tenham, quem sabe, chegado a fazer parte de um certo tempo muito localizado mas que foi o nosso ..... a outras dei pequenas voltas para as tornar mais as mesmas, inclusive a alguns inéditos, poucos, de que nunca consegui livrar-me ..... a esses, juntos com avulsos publicados fora dos livros originais, agrupei-os numa adenda ..... acho que de 98 para cá, talvez, passei a creditar a outras vazões de escrita os fluxos poéticos que se me foram atravessando ..... (p. 9).

Além da poesia, a sua produção literária é constituída por textos, como autor *Vou Lá Visitar Pastores* (1999); *Papéis do Inglês* (2000); *Como se o Mundo não Tivesse Leste* (1977) e (2003). Também publicou o livro *Atas da Maianga (dizer da(s) Guerra (s) em Angola (?))*; *As Paisagens Propícias* (2005a) e *Desmedidas* (2006). Na categoria ensaio, publicou *O Camarada e a Câmara* (1980); *Ana a Manda, Os Filhos da Rede* (1989) e *Aviso à Navegação* (1997); *Os Kuvale na História, nas Guerras e Crises* (2002). Tais intervenções foram reunidas em *A Câmara, a Escrita e Coisa Dita...* (2008). Também publicou a obra *Desmedida – Luanda, S. Paulo, S. Francisco e Volta* (2006).

No que se refere a sua poesia, Leite (1998) fala-nos de um experimentalismo, de errância “técnico-compositiva, de improvisação de novas formas e, ao mesmo tempo, inserida nesta aparente e muito rigorosa divagação, a permanência obsessiva de algumas procuras temáticas, a insistência em retomar livros anteriores partes de versos, frases, palavras, como que em busca de sentido” (p. 133). Nessa linha de pensamento, o autor parte do que foi escrito para “regressar à luz da página como citação, memória esquecida, que apenas a reinscrição ativasse” (Leite, 1998, p. 133). Assim, podemos aferir que existe na poesia do autor, uma constante interrogação em simultaneidade com a criação da sua poesia, num processo de “autocriação”. Leite (1998), já citada, defende ainda que:

O percurso textual parece criar [...] as suas formas específicas de desenvolvimento do ser criador, ao investir o sujeito criado, que se (de)nuncia, na atividade de construção poética. Deste modo, a consciência que se entrelê no fazer do poema é também uma demanda a forma dos sentidos. Indo um pouco mais longe, observa-se que a noção de sujeito e de poema, em processo de gestação e de reformulação, se articula com a noção espaço, mais propriamente,

“noção geográfica”, título de poema e verso que aparece com frequência nos textos do autor angolano” (p. 133).

Veja-se, por exemplo, o texto “Noção Geográfica – *poema para cinco vozes e coros*”, um texto que apresenta como parte inicial uma “Preposição” com uma notação de “voz off”. Trata-se de uma “preposição” que coordena a visão do poeta com a sua expedição literária que faz ao longo do texto, procurando, além de uma notação etnográfica, referenciar alguns aspetos sociológicos e geográficos de Angola. O tempo, numa fase inicial, assume uma posição de fronteira entre “a fartura” e a “surda seca”, uma colocação que propende avocar a queda da chuva e a maturidade de “frutos”. Veja-se a seguinte transcrição do texto: “Um tempo tanto importa / de fartura quanto de surda seca se devolvido à noite / um nome dado aos corpos para demandar a chuva / Uma palavra que aboresça as mãos / e amadureça os fruto” (Carvalho, 2005, p. 66).

A sua percepção em “off” fê-lo exsudar o odor de um gérmen a prosperar nas areias. Entendeu partir em busca da “fogueira”, um “halo” que está na base da vida porque pode ser usada na preparação da “farinha crua”, alimento usado em Angola. Imaginou agitar e materializar esse pensamento em “em céu aberto”, através de uma confusão que provocaria entre o calor do seu corpo com o do “braseiro”. Há, portanto, uma recuperação da memória africana na medida em que referencia a indagação do fogo vital, visto que está na base das conceções de permuta e de correlação entre os homens: “Das longas noites me transpira o / cheiro de uma semente a progredir-se inchada vertida / na escorrência das arreia / [...]” (Carvalho, 2005, p. 66).

Essa posição do poeta, notação de um homem simples, remete-nos para a ideia de um protagonista que nos aduz para uma viagem iniciática que se principiou com a procura do fogo sagrado, um conceito que, segundo Bachelard (1999) “sugere o desejo de mudar, de apressar o tempo, de levar a vida a seu termo, a seu além” (p. 25). Desta feita, tratando-se de um texto “teatral”, integra referências as vozes solo, o uso da canção e das falas de personagens-símbolo como a mulher, o feiticeiro, o herói e o rei, emblemáticas de uma vertente coreográfica na escrita do autor. Trata-se de uma abordagem temática alargada e compositiva com uma construção poética fundamentada em aspetos espetaculares, cénicos, musicais “e dramáticos que melhor se adequam aos sentidos culturais/orais em que o texto da geografia africana se ritma”. (Leite, 1998, p. 135).

Essa asserção teatral reside na própria estruturação do texto (Cf. pp. 67-101), que inclui, além da já referida “Proposição – voz “off” (Cf. 66-68), alguns atos como “Primeira proposta para uma noção geográfica” (Cf. pp. 68-72), explanada em “solo - pastor” (Cf. pp. 68-72); “Noção geográfica – Proposta para quatro vozes e coro” (Cf. pp. 72-92), compreende conforme as suas intervenções: herói, coro, herói, coro, herói, rei, coro, rei, coro, rei, herói, coro, herói, coro, mulher, herói, mulher, coro, mulher, coro, mulher (com a “canção da mulher”), coro (seis vezes seguidas), mulher, coro, mulher, coro, mulher, coro, rei, coro, sacerdote (com introdução do texto “canção do sacerdote”), coro (três intervenções seguidas). Inclui, ainda, “Remate – A decisão da idade” (Cf. pp. 92-101), que compreende apenas as vozes do herói e do coro. Nesta parte do texto, de forma alternada, o herói atua por cinco vezes e inclui “uma canção do herói”. O coro, com oito intervenções (Cf. pp. 94-101), atua três vezes seguidas.

O poema, exemplo de reflexos etnográficos, presentes na obra *Lavra*, provoca uma união indireta com algumas inquietações de cariz nacionalista. Evidencia-se, como evasão poética da sua difusão genuína, o facto de sustentar um diálogo com o arquétipo do género épico, num diálogo intertextual granjeando readquirir uma unidade idealizada como signo da nação. Recorre, analogamente, a memórias que a escrita perpétua, traçando ruturas e



consecuções, as quais fazem parte da história real das nações comprometidas. Escrita na fazenda de Cahombo, Cacuso, Malange no dia 25 de outubro de 1974, o poeta recorre à memória para teatralizar na expedição continental pelo património cultural africano, facto que lhe permite experienciar e abordar na sua escrita etnográfica.

É um texto que resulta do seu trabalho de campo que desenvolveu como antropólogo. Dá-nos, por isso, uma visão de antropólogo-etnógrafo-poeta – que busca retomar e assentar uma carga poética substancial, desvanecida de outros textos. Por esse fundamento, concede ao seu trabalho sinais de lugar e de tempo, qualidades substanciais à substantividade da sua poesia, consequente da sua “experiência de contacto”.

“Noção Geográfica” figura-se como sendo uma recriação poética da ação humana africana, desempenhada por clichés fundamentais apontados na matriz cultural da África bantu. O poema retoma um passado heróico ancestral, que pela escrita é atualizado no presente. Deste modo, a radicação poética do autor metaforizada na ideia da “transumância”, da observação/convívio consequente da mundividência observada e retratada está na base da abordagem etnográfica da obra *Lavra* (2005).

Porquanto, no primeiro poemário que a integra, *Chão de Oferta* (1972) apresenta-se como um “louvor da terra” (Leite, 1998, p. 134). Partilhando de Leite, supracitada, diríamos que se dá uma fusão entre o ser, terra e escrita “onde harmonicamente a escrita circunscreve, grava o sujeito ofertado ao chão. Ato de envolvimento totalizante, a lírica não questiona, mas abraça, enovela; o sujeito não se desdobra, mas entranha-se, nasce, na telúrica feminina; a geografia dá-se a conhecer como presença – *Novembrina Solene*” (Leite, 1998, p. 134). É da observação da transumância dos pastores, portanto os Kuvale ou mesmo os mucubais, que nos consegue dar a entender os seguintes momentos etnográficos do texto de Carvalho (2005):

Fazem-se os rios / despontam os capins / passam rebanhos / e cruzam-se recados de água achada. / Atingem-nos murmúrios de manadas / sofreguidão liberta a derramar-se em dambas. / Despertam-nos vagidos de recentes crias / paridas como água pelos caminhos / e o seu olhar serve de espelho ao verde / de que se fez o leite a derramar-se

Farto / na áspera ternura dos seus beijos // [...] / (pp. 48-49).

Ruy Duarte de Carvalho transforma a sua produção poética em testemunho relevante para os estudiosos da cultura angolense. Esse comportamento traduz com palavras, gestos, imagens refletivas às suas experiências de um viajante atento, logo um olhar do contexto angolano. Esse olhar apresenta-se no contexto etnográfico como sendo um instrumento de observação e partilha transcultural que encurta olhares, mundos povos de origens étnicas diferentes que habitam o país.

Esse comportamento memorial, discursivo e etnográfico é uma forma de readequar lugares, plasmar sentidos e discursos de tempos passados. É nessa ótica que a coletânea *Lavra* (2005) personifica a asseveração nacional angolana e africana, por intermédio de uma pluralidade de temáticas abordadas e de um patenteamento de especificidades locais, mais concretamente do sul do país, região ocupada pelos pastores mucubais, um povo que o autor se dedicou a observar, analisar e a abordar na sua escrita.

Assim, no referido poema “Noção Geográfica – *poema para cinco vozes e coros*”, menciona alguns pastores que se encontram no norte, em resultado, provavelmente, de alguma transumância ao referir que sabe de algum “pastor detido ao norte / envolto na poeira do seu rasto quando da luz lhe vem / um vivo aroma soprado pela voz de um animal

que / contra a viração subtil fim da tarde depõe a queixa / aflita de estar vivo / (Carvalho, 2005, p. 67).

Também nos dá uma notação dos pescadores cuja atividade profissional e sua sobrevivência procede da benignidade da água: “De um pescador eu / sei a graça que acrescenta ao seu impulso por entender-se / exposto à mansidão das águas e descobrir na perfeição / do gesto a tessitura leve que o rodeia” (Carvalho, 2005, p. 67).

Oferece-nos uma produção poética que pode ser considerada uma poética do espaço. Isto porque, por um lado, a região semidesértica do sul de Angola serve-lhe de observação e de base temática e, por outro lado, o espaço gráfico também lhe serve de base telúrica e de orientação criativa. No ato “solo - pastor” decifra a sua consciência geográfica, que se situa em quatro direções inerentes ao sol. O poeta passa a ser um representante das comunidades angolanas esquecidas e abandonadas, caso dos Kuvale/Mucubais. Evidencia a ideia de um herói que no início da sua aventura encontrou várias dificuldades, derrotou alguns aspetos nebulosos e suportou algumas controvérsias, dando a entender que aquando da presença portuguesa no país, os confrontos foram intensos e violentos. A partir desse momento a geografia africana e a população passam a estar no suporte do que os circundavam. Pressagia a transposição das fronteiras do continente, facto que está intrinsecamente associado ao mar. Desta feita, sendo um conhecedor consciente dos territórios e das direções testemunha a noção geográfica e “identifica as quatro direções / do sol às muitas mais que o homem tem”. Também admite que: “Habito um continente e a comunhão prevista / além dos horizontes por transpor. / Renovo-me em saber, olhando o sol / acesa a cor para além destas fronteiras. (Carvalho, 2005, p. 68).

A dimensão dessa noção geográfica assumida pelo autor assume uma conotação simbólica, em que o herói principia um itinerário em direção ao mundo de forças desconhecidas. A figura do pastor através da configuração de vestígios etnográficos testemunha o seu conhecimento da terra, de traços culturais de Angola e a sua “noção geográfica”, facto que advém mormente da sua dita transumância. Desta feita, essa viagem é consumada pelo continente e essa “noção geográfica” é norteada pelo saber no sentido de uma visão interna subjetiva e simultaneamente, de um sentido externo de auscultação da natureza. O continente africano apresentado de norte a sul remete-nos para a geografia que organiza o plano do espaço e faz uma análise da história.

Para este estudo merece, igualmente, destaque o poemário *Hábito da Terra*, livro que integra a dita coletânea *Lavra* (2005), em estudo. Centramos a nossa atenção sobretudo na segunda parte do livro, “Provérbios e Citações”, onde se encontram os textos derivados de enunciados africanos. Veja-se a seguinte transcrição do texto de Carvalho (2005):

Omili yange iwa ili m’ongubu / Omupira wange muwa r’oilongo. // A minha bengala metida em espinheiras, dentro do cercado / Está longe de casa o meu melhor escravo. // [...] // Está escravo da casa o meu melhor longe, sou escravo da casa dentro do cercado, cerquei-me de casas. Longe de espinheiras eu sou a bengala cercada de escravos. Sou escravo do longe que cerquei de casas dentro de espinheiras. Estou dentro de casa, longe do cercado, cercado de longe em casa de escravo. Estou longe do longe que há no meu cercado. [...] (p. 240).

O material angolano em foco compreende três textos de origens Kwanyama, subgrupo do povo ovambo que fala a língua cuanhama, língua nígero-congolesa falada por cerca de 420 mil pessoas em Angola e 715 mil pessoas na Namíbia, e dois pertencentes aos Nyaneka, povos que habitam a mencionada região semidesértica do Sul de Angola.

Procurando valorizar o primeiro texto dos Nyaneka, segundo o ordenamento original de *Hábito da Terra*, diríamos que nos permite apreender alguns aspetos do seu processo criativo fazendo Carvalho (2005) referir que: “Em busca das coordenadas recorro/ diligente à pauta de um compasso para saber no texto em que me/ inscrevo o que se sabe havia já, as leis que alguma angústia/ desvendasse, o legado da argúcia, a vocação da pauta” (p. 229). O mesmo autor admite, ainda, que “Um texto é como esforço de existir. A intenção de lado, uma moral herdada./ Do outro lado, a esteira do seu eco, os sons e os gestos seguidos uns dos outros, um som que / pede um som e essa resposta é já um bolbo de emoção autónoma, / para florir madura, à revelia da intenção primeira” (p. 229).

Desta feita, o texto que apresenta a expressão local – “Olawelu Iwangwanlawangala p’ongalu” – sugere a fase inicial da escrita, decorrente do contacto entre angolanos e portugueses, revelando-se a primeira intervenção sofrida pelo povo *Nyaneka*, que passa da tradição oral à documentação escrita. Como que encerrando essa sequência, a palavra *Nyaneka* é usada para nomear um agrupado de etnias agro-pastoris do sudoeste do país. Um outro texto de cariz etnográfico apresentado por Carvalho (2005) é:

Ndapewa oilonga idiu r’ombala / Orubondya omufya wediva / Oruromba  
esosolo n’omaoro / Orubumbata omeva m’osimbale / Oruyuva ongobe n’onyala  
/Orura omuti n’enyala / Orunyanera oufila r’ombada yomeva.

Os duros trabalhos que lhe foram dados para fazer na ombala: / vedar com uma  
linha um rombo num tanque/ varrer os macutas sem usar vassoura / com a ajuda  
de um cesto transportar a água / abater um boi servido de agulha / esfolar esse  
boi apenas com as mãos / derrubar um pau só com as próprias unhas / secar a  
farinha espalhando-a na água (pp. 240-241).

Em suma, aflora na escrita de Ruy Duarte de Carvalho um exímio espaço que restringe o número que os antecede. Uma construção que pende a ampliar o protótipo habitual devido à profusão de termos que agregam as linhas do seu enredo, em antagonismo com o vocabulário componente nomeadamente da tessitura *Nyaneka*. O seu texto incorpora uma sequência literária instruída, em que o autor adota uma poética do espaço, tendo como base a sua visão antropológica que faz do trabalho de campo para produzir uma escrita vocacionada para a representação etnográfica, visando oferecer os seus olhos aos leitores para visualizarem o que teve a oportunidade de captar com o decorrer das suas sucessivas idas ao sul de Angola.

## Referências

- Araújo, Maria Manuela Jales Camposana. *Textos Afro-americanos e Textos Africanas: dis-cursos do eu repartido da diáspora discursiva*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2008.
- Bachelard, Gaston. 1999. *A Psicanálise do Fogo*. 2.<sup>a</sup> ed.; Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes.
- Cardoso, Claudiana Fabiana de Oliveira. 2011. A Jornada do Boi em Dois Poemas de Ruy Duarte de Carvalho. *Mulemba*, 1 (4), 81-91.
- Carvalho, Ruy Duarte de (1997), *A Câmara, a Escrita e a Coisa Dita... Fitas, Textos e Palestras*. Luanda: INALD.
- Carvalho, Ruy Duarte de. 2005. *Lavra*: Edições Cotovia.
- Carvalho, Ruy Duarte de. 2011. *O Que não Ficou por Dizer... Uma Autobiografia, uma Entrevista, Três Ensaios e uma Palestra: Ruy Duarte de Carvalho*. Editado por Nuno Vidal. Luanda: Associação Cultural e Recreativa Chá de Caxinde.

- Chaves, Rita. 2005. *Angola e Moçambique. Experiência Colonial e Territórios*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Estermann, Carlos. 1961. *Etnografia do Sudoeste de Angola: grupo étnico nhaneca-humbe* Lisboa. Junta de Investigações do Ultramar.
- Leite, Ana Mafalda. 1998. *Oralidades & Escritas na Literaturas Africanas*. Lisboa: Colibri.
- GALE, Ana Maria Martinho. 2011. *The Protean Web. Literature and Ethnography in Lusophone Africa*. Lisboa: Colibri.
- Miceli, Sónia (2011). *Contar para Vivê-lo, Viver para Cumpri-lo. Autocolocação e Construção do Livro na Trilogia Ficcional de Ruy Duarte de Carvalho*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Miceli, Sónia. 2016. *De Cartas e Mapas. Livro, Viagem e Paisagem em Bernardo Carvalho e Ruy Duarte de Carvalho*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Portugal.

## **Espelho partido: o Rio de Janeiro em busca de Paris**

Clara Ávila Ornellas<sup>1</sup>  
[claraornellas@usp.br](mailto:claraornellas@usp.br)

<sup>1</sup>*Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, Brasil*

### **Resumo**

Trata-se de um desdobramento de pesquisa de pós-doutorado (USP), ainda em curso, que investiga a percepção do Rio de Janeiro em obras de Lima Barreto, Roberto Arlt e João Antônio. Integra essa perspectiva observar limites e abrangências da reforma urbanística do Rio de Janeiro, realizada no início do século XX, que buscou adequar parte da cidade ao modelo parisiense. Demonstram-se aspectos desse processo que notadamente beneficiou de modo prioritário as elites em detrimento do homem marginalizado. Alguns dos resultados desse movimento excludente são discutidos pelos três escritores-jornalistas pertencentes a diferentes tempos, mas interessados em tematizar a realidade de vidas à margem humana e social, contrariamente a ainda persistente imagem de Cidade Maravilhosa. Contracorrente à concepção de espaço urbano ficcionalizado pela mídia e poder público, os autores demonstram aspectos daquilo que costuma ser negado ou velado tanto em relação ao espaço urbano quanto à sociedade. Esta que ainda evidencia o afrancesamento cultural e intelectual como forma de reconhecimento e legitimação do outro para a construção de si, em uma clara relação de menos valia. Assim, verifica-se que a ânsia desse pertencimento desencontrado leva a uma situação de ruptura ou até mesmo de ruína em que a tentativa de reflexo rui-se ao primeiro olhar mais detidamente crítico. Auxilia nessa reflexão o pensamento de Walter Benjamin, em relação a Paris como referência de modernidade para o mundo.

**Palavras-Chave:** literatura brasileira, literatura argentina, espaço urbano, assimilação cultural, Rio de Janeiro.

### **Abstract**

This is an unfolding of a postdoctoral research (USP), still in progress, that investigates the perception of Rio de Janeiro in works by Lima Barreto, Roberto Arlt and João Antônio. Through this perspective it is proposed to observe the limits and scope of the urban reform of Rio de Janeiro, held in the early twentieth century, which seeks to adapt part of the city to the Parisian model. Aspects are showed of this process that brought benefits to the elites to the detriment of the marginalized man. Some results of this excluding dynamics are subject to three writers-journalists from different times, but with the same interest in taking reality of the marginalized lives in human and social aspects, opposed to the lingering image of the Marvelous City. As a countercurrent to the idea of urban space fictionalized by the media and by the public authorities, the authors demonstrate aspects of what is denied or veiled in relation to the urban space and to the society. This society continues to put in evidence culture and intellectuality in French model as acknowledgement and legitimacy of the other to the construction of oneself, in a clear relation of surplus value. Thus, it is verified that the anxiety of this misplaced belonging leads to a situation of rupture or even ruin in which the attempt to reflect resolves to the first more deeply critical look. The thought of Walter Benjamin helps in this discussion, relating to Paris as modernity reference to the world.

**Keywords:** Brazilian literature, Argentine literature, urban space, cultural assimilation, Rio de Janeiro.

## 1. Introdução

Aborda-se excertos de algumas crônicas de Lima Barreto, Roberto Arlt, e João Antônio, para observar considerações a respeito da cidade do Rio de Janeiro, mais especificamente, sobre contradições que margeiam uma sociedade dedicada a copiar padrões de arquitetura, pensamento e comportamento estrangeiros. No que se relaciona a paradigmas franceses, é possível depreender referências diretas, indiretas ou mesmo alusões em diferentes épocas, conforme demonstram os referidos escritores.

Poder-se-ia conjecturar que semelhante afrancesamento teve lugar mais proeminente no Brasil dos séculos XVIII e XIX, porém é possível notar marcas da cultura francesa ainda em meados dos anos de 1970, a exemplo da obra de João Antônio. Uma das razões para essa persistência decorre do fato de que, justamente por se tratar de uma cidade – capital do Brasil do final do século XVIII até meados do século XX – em que a adesão à matriz francesa ocorreu de forma paradigmática, torna-se esperado a conservação de determinados matizes na posteridade.

Não se quer dizer que esse movimento tenha sido tão somente negativo – embora a positividade esteja restrita a uma minoria da população, isso seria assunto para outra abordagem. O interesse aqui se centra na perspectiva dos indivíduos marginalizados que não alcançam os benefícios desse tipo de importação. Muito pelo contrário, os pobres, trabalhadores e humildes são preferencialmente afetados de forma negativa por essa iniciativa. Por um lado, eles não têm condições de interagir economicamente com os valores trazidos pela tradição estrangeira, por outro, são obrigados a enfrentarem o apagamento memorialístico, histórico e humano do espaço urbano onde vivem.

Logo, coloca-se em questão escritores a revelarem contradições do espaço urbano carioca que se compõe de diferentes estratos sociais, com destaque às pessoas economicamente humildes, fadadas a “olhar de longe e sofrer de perto” a modernidade em solo brasileiro. A de ontem. A de sempre.

## 2. Aspectos da reforma urbanística

No início do século XX, o Rio de Janeiro sofreu intensas transformações urbanas para adequar-se à modernidade vigente em grandes cidades estrangeiras cujo modelo era Paris. Essa descaracterização da região central – também chamada de “Bota-Abaixo” – levou, entre outros fatores, à demolição de prédios históricos e morros para dar espaço a ruas largas, à semelhança das reformas do barão George-Eugène Haussmann (1809-1891) na capital francesa. Sobrados antigos, oficinas e pequenas fábricas deram lugar a prédios e palácios luxuosos, o que provocou o apagamento da memória imagética da cidade. Semelhante cenário não é muito diferente ao que ocorreu na Paris de meados do século XIX, conforme atesta Walter Benjamin:

A cidade de Paris ingressou neste século [XX] sob a forma que lhe foi dada por Haussmann. Ele realizou sua transformação da imagem da cidade com os meios mais modestos que se possa pensar: pás, enxadas, alavancas e coisas semelhantes. Que grau de destruição já não provocaram esses instrumentos limitados! E como cresceram, desde então, com as grandes cidades, os meios de arrasá-las! Que imagens do porvir já não evocam! – Os trabalhos de Haussmann haviam chegado ao ponto culminante; bairros inteiros eram destruídos (Benjamin, 1989, p. 84).

A modernização brasileira contemplou os anseios das classes dominantes de tirar o país do atraso colonial. Neste contexto, houve a necessidade de mudar o perfil das pessoas a conviver no centro da capital. Para tornar “nobre” a frequência desta região, não poderia

haver negros – a não ser em serviços subalternos – pobres e/ou prostitutas. A partir do momento em que se pretendeu destinar esse espaço para as classes abastadas, não havia mais condições aos marginalizados, que ali viviam, de continuar neste espaço. Afinal, eles eram incompatíveis com as edificações suntuosas; além disso, essa população era apontada como portadora de doenças e fomentadora de crimes.

Sendo assim, foram destinadas as margens da cidade como únicas regiões onde essa subpopulação pudesse viver, pouco importando a falta de infraestrutura. Dessa maneira, consolidou-se a divisão entre a cidade socialmente estabelecida e a cidade ilegal – a margem sempre dependente do centro, mas nunca devidamente incluída no planejamento urbano. Por outro lado, é esta mesma zona de exclusão que abriga a mão de obra necessária para a manutenção do conforto das classes dominantes. Conforme atesta Nicolau Sevcenko, “a voracidade da nova metrópole, em muito fundamentada no ideal de progresso e desenvolvimento europeus, tornou-se uma obsessão coletiva por parte das classes dirigentes do país, [...] um cosmopolitismo agressivo, profundamente identificado com a vida parisiense” (Sevcenko, 2003, p. 43).

É importante destacar que essas transformações do espaço urbano são resultados de um processo anterior, a modificação da visão de mundo da sociedade brasileira no início do século XX. A modernidade trouxe não apenas novo traçado urbano, mas uma maneira de se pensar o desenvolvimento do país. Houve ruptura de tempo e de espaço. Se até às últimas décadas do século XIX a paisagem urbana do Rio de Janeiro era constituída por casarões antigos, ruas estreitas e sinuosas, as pacatas caleças e o comércio ambulante de ex-escravos, em pouco tempo passou a vigorar a cena de automóveis velozes e do comércio elegante de produtos importados. Não ser mais necessário imaginar-se em Paris, mas trazer elementos da ambiência desta capital para a realidade brasileira era alçar o país na ordem econômica mundial, logo, na modernidade.

Essa transformação foi tema de debates pelas páginas dos jornais, condizendo à perspectiva de que o modelo estrangeiro de desenvolvimento era melhor e deveria ser acatado – copiado – pelos brasileiros. Entre os jornalistas do início do século que defenderam essa mobilização destacam-se João do Rio e Olavo Bilac. Por outro lado, oposto a esse advento de progresso que privilegia os interesses das classes dominantes, localiza-se Lima Barreto.

### 3. Lima Barreto

Um dos textos de Lima Barreto (1881-1922) em que se verifica desencontro e distância entre a modernização e os pobres é “A biblioteca” – originalmente publicado em 1915 –, no qual Barreto destaca a sua sensação de deslocamento: “Pouco frequento a Biblioteca Nacional, sobretudo depois que se mudou para a Avenida e ocupou um palácio [...]” (Barreto, 2004, p. 149). Na sequência, o autor explica o sentimento da falta de lugar: “A minha alma é de bandido tímido, quando vejo desses monumentos, olho-os, talvez, um pouco, como um burro; mas, por cima de tudo, como uma pessoa que se estarrece de admiração diante de suntuosidades desnecessárias”.

A expressão “A minha alma é de bandido tímido” reflete a condição do homem pobre diante da realidade que não é a sua; não apenas em relação à biblioteca, mas às ingerências sociais que exigem a interação de segmentos sociais antagônicos. O não se sentir à vontade gera a sensação de se estar cometendo um crime, de invasão de casa alheia. Afinal, a sociedade, principalmente as elites, não é dada ao acolhimento solidário de diferentes estratos sociais. O cronista destaca justamente a ironia de se erguer um palácio

para abrigar a biblioteca, uma vez que as elites não frequentam esse espaço com a mesma assiduidade de quem não tem dinheiro para roupas ou livros: “O Estado tem curiosas concepções, e esta, de abrigar uma casa de instrução destinada aos pobres-diabos, em um palácio intimidador, é das mais curiosas” (Barreto, 2004, p. 149).

Talvez se pudesse pensar aqui no valor do conhecimento intelectual para as classes dominantes, pois a ideia de palácio corresponderia à apreciação esperada de uma sociedade em relação à pretensa importância que se dedicaria ao conhecimento ao depositar a principal biblioteca do país em palácio luxuoso. Contudo, isso seria apenas uma espécie de máscara, pois na realidade as elites são pouco assíduas nesse tipo de lugar. Ao contrário dos pobres que não podem comprar livros – e agora nem roupas para consultar os livros apropriadamente, na nova casa deles. Na sequência, o cronista descreve o que seria vestir-se adequadamente no contexto francês, conforme a ocasião e o local:

Ninguém compreende que se subam as escadas de Versalhes senão de calção, espadim e meias de sedas; não se pode compreender subindo os degraus da Ópera, do Garnier, mulheres sem decote e colares de brilhantes, de mil francos; como é que o Estado quer que os mal vestidos, os tristes, os que não têm livros caros, os maltrapilhos ‘fazedores de diamantes’ avancem por escadarias suntuosas, para consultar obra rara, com cujo manuseio, num dizer, aí das ruas, têm a sensação de estar pregando à mulher do seu amor? (Barreto, 2004, p. 149).

Contrariamente ao que se espera de alguém que frequente os famosos lugares da alta cena francesa, que traje luxuosa e ricamente, o Estado brasileiro parece almejar rigor similar ao transferir a biblioteca para um palácio. Ou seja, não se leva em consideração a essência – quem irá de fato usar os serviços da biblioteca – e a aparência – quem irá dizer sobre a luxuosa biblioteca, mas sem nunca ou raramente utilizá-la. Ostentação que intimida e oprime. Trata-se da sensação dorida em relação à modernização que privilegia uns em detrimento da maioria, em prol da sustentação de uma imagem ficcional a repercutir em diferentes contextos da realidade. O sentimento da parte de quem não interage economicamente com essa nova ordem também se encontra explícito nas palavras do cronista: “A velha biblioteca era melhor, mais acessível, mais acolhedora, e não tinha a empáfia da atual. Mas, assim mesmo, amo a biblioteca e, se não vou lá, leio-lhe sempre as notícias.” (Barreto, 2004, p. 149).

Atesta-se o sentimento de alguém que valoriza os bens intelectuais guardados pela biblioteca, mas que não pertence ao universo de aparência almejado por uma modernidade relacionada à valorização da cena de requinte. Semelhante aspecto faz lembrar as hipotéticas bibliotecas nas casas de pessoas ricas que compunham apenas parte da decoração, sem um uso efetivo, como exemplifica parte da obra *Os Bruzundangas* (1922), de Lima Barreto, a demonstrar a arte como simples efeito e não atuante socialmente. Na verdade, a biblioteca no palácio da Avenida é como se fosse a extensão do espaço privado das elites no sentido figurativo, pois compõe o cenário da modernidade pouco ou nada democrática.

No texto “Variações...” – originalmente publicado em 1922, quando já tinha sido concretizada a primeira fase da reforma urbanística – Lima Barreto trata sobre notícias a respeito de um homem negro que foi encontrado em um matagal da antiga Fábrica das Chitas: “Não diz a notícia dos jornais que o homem se alimentasse de caça e pesca, acabando assim o quadro de uma vida humana perfeitamente selvagem, desenvolvendo-se bem perto da Avenida Central que se intitula civilizada” (Barreto, 2004, p. 484).



Se pode parecer que essa última observação, ainda no primeiro parágrafo da crônica, seja fortuita, o contrário se demonstra no transcorrer da narrativa. A contraposição entre selvagem *versus* civilização torna-se fulcral para a abordagem do narrador, haja vista a crítica expressa a respeito da carestia dos aluguéis que impossibilita aos menos favorecidos morar no centro da cidade. É importante lembrar que a Avenida Central (atual Avenida Rio Branco), na época da crônica, era símbolo da modernidade ambicionada pelas classes dominantes com seus palácios e comércio de produtos importados, além da larga extensão das ruas para a circulação de veículos.

Refere o narrador não ser possível pensar que o morador do matagal tivesse tendência de viver no campo, pois na verdade era alguém já com várias passagens pela polícia por roubo, inclusive portava uma mala de cartas que não parecia ser dele. Logo, trata-se de um indivíduo, segundo o cronista, “[...] ultracivilizado e não um apóstolo convencido da nossa volta à natureza para... fugir aos pasmosos aluguéis de casa” (Barreto, 2004, p. 484). Dessa maneira irônica, se era alguém capaz de roubar era, portanto, civilizado. Verifica-se a explícita relação entre civilização e usurpação – o que não foge muito à realidade proveniente da modernização da capital federal, que tomou de assalto a paisagem urbana anterior, não vendo impedimento em apagar a memória histórica. Nesse contexto, o narrador deixa clara a relação entre inflação de aluguéis e reforma urbanística: “Para melhorar um tão doloroso estado de coisas [aumento dos aluguéis], a prefeitura põe abaixo o Castelo [morro carioca nas imediações da Avenida Central] e adjacências, demolindo alguns milhares de prédios, cujos moradores vão aumentar a procura e encarecer, portanto, ainda mais, as rendas das habitações mercenárias” (Barreto, 2004, p. 484).

A vinculação entre o “Bota-Abaixo” e inconsciência do poder público também assoma explicitamente na narrativa, bem como o culto ao padrão francês:

A municipalidade desta cidade tem dessas medidas paradoxais, para as quais eu chamo a atenção dos governos das grandes cidades do mundo. Fala-se, por exemplo, na vergonha que é a Favela, ali, numa das portas da entrada da cidade – o que faz a nossa edilidade? Nada mais, nada menos do que isto: gasta cinco mil contos para construir uma avenida nas areias de Copacabana. Clama-se contra as péssimas condições higiênicas do matadouro de Santa Cruz, imediatamente a prefeitura providencia chamando concorrência para a construção de um prado de corridas modelo, no Jardim Botânico, à imitação do de Chantilly (Barreto, 2004, pp. 484-485).

Enquanto existe a clara necessidade de ações governamentais em prol da melhoria da condição habitacional de populações mais pobres, o poder dominante exerce papel contrário às suas incumbências. Nota-se que modernidade se contrapõe a progresso no legítimo sentido da palavra, pois se há “progresso” este só diz respeito a uma pequena parte da população, e ainda às custas da exploração de muitos. Sedimenta-se a perspectiva de valorização da aparência, de preferência da matriz francesa. Logo, não se pode alegar um progresso no legítimo sentido da palavra.

Verifica-se que essa modernidade aos poucos vai tomando a cidade, mas se a abrangência do espaço físico se mostra restrita, o imaginário e os conceitos dela advindos trespassam os limites entre regiões centrais e suburbanas, posto que eles atingem a visão de mundo daqueles que a veem de longe, mas sofrem de perto as suas consequências, como bem ilustra a crônica de Lima Barreto. Os ex-moradores do centro – agora relegados a morros ou subúrbios – não podem desfrutar igualmente dos clubes e restaurantes sofisticados, contudo, sonham com esses lugares.

A remodelação do espaço urbano carioca não escapa ao cronista de “Variações...”. Ele declara que o poder municipal, ao invés de investir nas necessidades emergenciais da cidade, ocupa-se das “superfluidades”. Essa busca de pertencimento ao modelo estrangeiro é bem sintetizada nas palavras do cronista: “É uma teoria de governo que devia estar na cabeça daquele régulo selvagem que atirava sementes fora e só tinha extremos para as bugigangas de vidros coloridos” (Barreto, 2004, p. 485). Vidros que agora, considerando o presente da narrativa, são substituídos por edifícios suntuosos, vestimentas de grifes, principalmente francesas, e as consequentes voracidade e velocidade de hábitos importados em razão de forçar o apagamento do atraso político, econômico e social do Brasil.

#### 4. Roberto Arlt

O olhar do escritor argentino Roberto Arlt (1900-1942) dirigido ao Rio de Janeiro é o de um estrangeiro pela primeira e única vez na cidade, ao contrário de Lima Barreto que nasceu e morreu na capital fluminense. Entretanto, observa-se que seu direcionamento, assim como o de Barreto, prioriza a margem da sociedade, conforme pode ser atestado no volume *Aguafuertes cariocas*, originalmente publicadas em 1930, e às quais pertencem os excertos aqui focalizados.

Na crônica “Dos obreiros distintos”, salientam-se diferenças entre os trabalhadores brasileiros e os argentinos: “Aquí en Río [...] El obrero no lee, no se instruye, no hace nada para salir de su condición social pobrísima, en la cual el traje de trabajo es como un uniforme que sólo se quita al ir a dormir. [...]” (Arlt, 2013, p. 104). Essa condição à margem, sem instrução, sem perspectivas e automatizada revela o outro lado da modernidade brasileira do início do século XX. Se as mudanças do espaço urbano já estavam consolidadas, verifica-se que o olhar deste escritor demonstra a exclusão humana e social como evidência da pouca abrangência dessa modernização.

O escritor argentino estabelece contraposições entre o Rio de Janeiro e Buenos Aires que revelam, por meio da figura do trabalhador, o quanto a modificação advinda com a modernidade não estabeleceu condições equânimes para os trabalhadores de ambos os países:

El obrero argentino se ha asegurado, dentro del país en que vive, un puesto no social, sino con las comodidades que aquí están reservadas para una clase social. Obrero o empleado, en nuestra ciudad suena lo mismo. Aquí, no. El obrero es una cosa que viste mal, trabaja mucho y vive peor. El empleado trabaja mucho, va una o dos veces al mes al cine, en cuanto sale de su oficina se cambia de traje y hasta el día siguiente no se mueve de su casa (Arlt, 2013, p. 106).

Nota-se que ao distinguir operário de funcionário, Arlt denomina o primeiro como “uma coisa” tornando-o objeto, o que condiz com a visão de modernidade que coisifica o ser humano à semelhança de engrenagem do sistema industrial, não alcançando traços de sensibilidade, quicá de ser socialmente incluído na sociedade. Pouca diferença há em se tratando do funcionário, que tem uma vida pouco melhor que o operário, mas nada existe que ateste engajamento de uma classe no sentido de obter melhores condições de vida. Enfim, verifica-se passividade e aceitação como características tanto do operário quanto do funcionário.

Arlt retoma semelhante apagamento na crônica “No me hablen de antigüedades”, na qual trata da questão de conservação ou não de monumentos históricos. À parte deste assunto central, ele retoma a questão da imobilidade do brasileiro:

Los que viven mal no se dan cuenta de ello, aceptan su situación con la misma resignación que un mahometano; y yo no soy mahometano. Algunos me dicen que la culpa es de los negros; otros, de los portugueses, y yo creo que la culpa es de todos. En nuestro país había negros y había de todo, y la civilización sigue su marcha. No entiendo por ‘civilización’ superabundancia de fábricas. Por ‘civilización’ entiendo una preocupación cultural colectiva. Y en nuestro país existe, aunque sea en forma rudimentaria.

Aquí, la cultura de clase media es de un afrancesamiento ridículo. Se imita a las artistas de cine de tal forma que se ven mujeres por las calles vestidas de manera tan extravagante, que uno no sabe por qué extremo empezar a describirlas (Arlt, 2013, p. 143).

Nesta citação, retoma-se a discussão sobre a passividade do homem brasileiro, principalmente do trabalhador, que não tem postura em relação a contrapor-se ao sistema estabelecido. Ao destacar que no Brasil não há preocupação cultural coletiva, atesta-se a inoperância de se pensar em uma sociedade autônoma, posto que a falta de união em prol do bem de todos salienta o individualismo típico da modernidade.

Na sequência, Arlt observa o afrancesamento da classe média que busca imitar artistas de cinema de tal maneira que, para ele, seria difícil descrever, por exemplo, as mulheres brasileiras vestidas de modo extravagante. Consolida-se, assim, a permanência de uma mentalidade direcionada à cópia de padrões estrangeiros tanto no início do século XX, demonstrada por Barreto, quanto em meados da primeira metade do século, conforme demonstra Arlt. Entretanto, atenta-se que, em meio a essa ânsia de pertencimento ao estrangeiro, o autor argentino discute justamente a falta de postura ideológica de um povo recém-tomado pela reforma urbanística do Rio de Janeiro. Logo, atesta-se a parcialidade da modernidade que move uma sociedade sem embasamento político, cultural e de pensamento.

## 5. João Antônio

Em meados do século XX, João Antônio (1937-1996) tematiza sobre particularidades do cotidiano do Rio de Janeiro em alguns dos textos publicados na coletânea *Malhação do judas carioca* (1975). Ao contrário de Roberto Arlt, a quem não agrada a valorização de monumentos históricos, Antônio, assim como Barreto, defende a preservação da memória cartográfica e histórica da capital fluminense.

Lembrando o movimento da cinematografia, em “Galeria Alaska” percorre-se 24 horas nessa galeria que mescla apartamentos residenciais e comércio, além de uma boate. Ao tratar da barbearia comandada por Otacílio, o narrador depreende a questão da essência e da aparência que configura esse microcosmo da sociedade brasileira, a partir de considerações sobre o intenso calor do verão carioca.

É com sol, é com chuva. Janeiro, fevereiro, março ou abril, o Rio é este. Chova ou não. Canícula, de que só escapam os que podem passar o dia ou na praia ou em ambiente refrigerado. Mesmo chovendo, de que adianta os cronistas sofisticados da cidade, sabidos e badalados, escreverem que o remédio para o verão carioca é champanha francesa gelada ao meio-dia? Gente como Otacílio bufa. E em Copa, a maioria é lisa, quebrada, prejudicada, lesa, classe média aparentando o que não tem. Veste camisa Pierre Cardin, legítima, calças de corte italiano, legítimas. Paga por isso. Vá ver, o bonitão acolá não tem dez pratas no bolso. E tome calorão (Antônio, 1975, pp. 11-12).

Depreende-se que, mais de 60 anos após Lima Barreto, persiste a sustentação da aparência enganosa, por meio do uso de roupas e bebida importadas, como meio de se firmar lugar na sociedade. Sobressai-se que agora não se trata das classes economicamente favorecidas nesse exercício de pseudo sofisticação, mas a classe média empenhada em copiar padrões

dos abastados, pois veem na sustentação da aparência estrangeira uma forma de ascensão social.

Já em “Lapa acordada para morrer”, a partir enfoque às notícias sobre a enchente que assolou o Rio de Janeiro em 1967, o narrador traça considerações a respeito da decadência do bairro carioca, conhecida como zona boêmia nas primeiras décadas do século passado: “Essa espécie de Montmartre dos pobres, tantas vezes ameaçada de desaparecer – tanto pelos boatos, quanto pelos planos oficiais foi demolida definitivamente, em 74, para a Avenida Norte-Sul passar” (Antônio, 1975, p. 57).

Observa-se a constante referência à Lapa em relação à congênere parisiense, ou seja, não é o narrador quem simula essa semelhança, mas ele capta o costume e as denominações oriundas da realidade, expressa por diversos autores, artistas e personalidades da noite carioca.

Em 1929 atingiu o fastígio e até 38 manteve um fio constante de loucura, reunindo e irmanando músicos populares, políticos, malandros, escritores, artistas, prostitutas, homossexuais e todas as variações de tipos que a elevaram, através da boca e pena de seus cantores e cronistas à condição de Pigalle dos pobres, sem dever grandes favores às matrizes francesas (Antônio, 1975, pp. 58-59).

Isto posto, evidencia-se novamente a ânsia de pertencimento a padrões estrangeiros, ainda quando o referente seja essencialmente brasileiro. O narrador refere-se a personalidades da cultura nacional que frequentaram a Lapa no auge de sua fama, inclusive ao compositor e maestro Heitor Villa-Lobos, não dispensando a relação com a França em suas colocações: “[...] Villa-Lobos fez suas primeiras composições no leito da Lapa, no teclado de velhos e encrocados pianos das *hospedarias* francesas. / Fez a mistura de Paris a uma carioquice luso-africana e mimoseou grandes malandros [...]” (Antônio, 1975, pp. 59-60, grifo do autor).

Observa-se, porém, que as referências à matriz francesa não se atém apenas ao gosto das elites, haja vista o narrador deixar clara a importância das prostitutas francesas na constituição da Lapa de outrora: “[...] E o grande bar Viena-Budapeste, com tablado apresentando orquestra cigana, ao gosto de Paris da *belle-époque* [...] A mais refinada prostituição franco-carioca da época por ali transitou, escolhida com critério, ostentando joias e brilhos, recolhendo dinheiro a rodo” (Antônio, 1975, p. 61). A aproximação por semelhança da Lapa com os bairros da boemia parisiense advém justamente da concepção de que, assim como houve a *Belle Époque* francesa (1871-1914), no Brasil ocorreu movimento semelhante, na mesma época e com ecos até a década de 1930. Assim, comprova-se que, ainda na segunda metade do século XX com João Antônio, persistia a referência à matriz estrangeira como meio para legitimar o Brasil como um país moderno. Contudo, não há como alcançar um perfeito espelhamento, conforme igualmente já atentaram Lima Barreto e Roberto Arlt.

## 6. Cacos da modernidade

Olhar de longe e sofrer de perto. Esta concepção de modernidade direcionada aos interesses das elites pôde ser constatada nos excertos aqui focalizados. Contracorrente à ideia de Cidade Maravilhosa, divulgada internacionalmente, esses escritores direcionam-se para as margens do socialmente estabelecido, revelando aspectos negativos do espaço urbano, seja no homem vivendo em condições precárias junto ao centro da cidade, seja no poder público alheio às reais necessidades da maioria da população, conforme atestou Barreto. Em Arlt destacou-se a condição adversa enfrentada pelo trabalhador brasileiro

que possui um perfil automatizado e sem noção de seu poder de mudança social. Já em Antônio demonstrou-se a decadência de um bairro famoso, Lapa, que teve seus melhores momentos de bairro boêmio quando era possível estabelecer correlação com a boemia francesa.

Se a modernidade no Brasil deu-se em razão de interesses de classes sociais abastadas, desfavorecendo, portanto, a grande parcela da população pobre, sem condições econômicas de com ela interagir legitimamente, isso demonstra a impossibilidade de alcançar de fato um reflexo nítido com a matriz francesa. Esse impedimento, todavia, não limita a persistência dessa busca de pertencimento, em diferentes períodos, segundo se viu aqui a partir dos três escritores. Eles demonstram o espelhamento partido de uma sociedade que parece nunca conseguir fixar o olhar em sua própria imagem, ou seja, em sua realidade. Os três escritores se voltam justamente para o reverso da moderna Cidade Maravilhosa e revelam a situação daqueles que sofrem com a vizinhança de modificações positivas, às quais lhes é permitido apenas observar, mas nunca pertencer efetivamente. Resta-lhes apenas olhar de longe e sofrer de perto. Tornam-se cacos da modernidade.

Por último, conforme sinalizado na introdução deste texto, reafirma-se que a finalidade desta abordagem direcionou-se à exposição dos olhares dos três escritores sobre a margem da sociedade em correlação tanto com a modernidade do início do século no Rio de Janeiro e a valorização da cultura francesa quanto com os efeitos subsequentes dela, no caso, em Arlt e Antônio que elaboraram suas narrativas posteriormente às crônicas de Barreto. Outros enfoques podem ampliar essa perspectiva, considerando pesquisas futuras que focalizem, por exemplo, o lado positivo da modernidade no Brasil, bem como aspectos positivos e negativos em outras capitais da América Latina que passaram por transformações urbanas de modernização semelhantes, a exemplo de Buenos Aires e Montevideú.

## 7. Referências

- Antônio, J. (1975). Galeria Alaska. In Antônio, J. *Malhação do judas carioca* (pp. 10-23). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Antônio, J. (1975). Lapa acordada para morrer. In J. Antônio, *Malhação do judas carioca* (pp. 57-70). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Arlt, R. (2013). Dos obreiros distintos. In R. Arlt, *Aguafuertes cariocas: crônicas inéditas desde Río de Janeiro* (pp. 103-107). Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Arlt, R. (2013). No me hablen de antigüedades. In R. Arlt, *Aguafuertes cariocas: crônicas inéditas desde Río de Janeiro* (pp. 141-144). Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Barreto, L. (2004). A biblioteca. In L. Barreto, *Toda crônica, I (1890-1919)*: Lima Barreto. Apresentação e Notas: Beatriz Resende (pp. 149-150). Rio de Janeiro: Agir.
- Barreto, L. (2004). Variações. In L. Barreto, *Toda crônica, I (1890-1919)*: Lima Barreto. Apresentação e Notas: Beatriz Resende (pp. 484-486). Rio de Janeiro: Agir.
- Benjamin, W. (1989). *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. Trad. José Barbosa e Hermenson Baptista. São Paulo: Brasiliense. (Obras escolhidas, 3).
- Sevcenko, N. (1985). Lima Barreto e a 'República dos Bruzundangas'. In *Literatura como missão* (pp. 189-223). São Paulo: Brasiliense.

## A música popular: território de afirmação cultural

Maria do Rosário da Silva Santana<sup>1</sup>, Helena Maria da Silva Santana<sup>2</sup>  
[rosariosantana@ipg.pt](mailto:rosariosantana@ipg.pt), [hsantana@ua.pt](mailto:hsantana@ua.pt)

<sup>1</sup>*Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal*

<sup>2</sup>*Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Portugal*

### Resumo

Reveladores de uma cultura própria, os diferentes aspetos e características da música popular portuguesa encontram-se a outros níveis de construção de conhecimento e de uma identidade que não só os da tradição oral. Alfredo Keil e Viana da Mota tentaram, já no final do século XIX, que a música portuguesa tivesse uma individualidade própria. O carácter nacional manifesto na arte erudita nascia assente na música popular afirmando um nacionalismo latente. Mais tarde, Fernando Lopes-Graça divulga, na forma como concebe a sua arte, trabalha a melodia e a harmonia, o ritmo e o tempo, os traços do folclore nacional. Indicativo de ritmos e modos de organização sonora próprios, trabalha-os por forma a obter a essência dum nacionalismo que se torna veículo de cultura e saber, identificador dum povo e dum outro modo de ser e pensar a arte. Lopes-Graça exterioriza ainda uma ação extremada, tanto na vida política, como na vida social e artística, não só pelas pesquisas que efetua com vista à procura da alma e do carácter do povo português, mas também pela sua intervenção enquanto homem político de esquerda. Neste sentido, foi membro ativo da ação que, a partir dos anos 20, se travou contra o obscurantismo escondido numa cultura elitista de expressão académica, lutando pela difusão da cultura pelo povo português. Esta luta incluía a criação de pequenas bibliotecas, a realização de conferências, debates e palestras por intelectuais progressistas, etc. As atividades junto do Coro de Amadores de Música possuíam sempre um denominador comum: o amor à liberdade, a resistência ao regime fascista através da atividade cultural, nomeadamente da música coral. A sua produção, saída do uso da canção popular, sendo extensa e significativa, revela esta atitude reivindicativa e simultaneamente nacionalista. Nesta comunicação analisaremos a forma como o compositor utiliza a canção popular na sua obra para Coro, nomeadamente na sua obra “Onze Encomendações das Almas”. Buscaremos igualmente a forma como esta se torna o reflexo da cultura e simbolismo de um povo, e como a criação de símbolos nacionais definem estruturas musicais plenas de significação e significado.

**Palavras-Chave:** Fernando Lopes-Graça, música popular, património imaterial, música portuguesa do século XX, identidade musical.

### Abstract

Revealing their own culture, the different aspects and characteristics of popular music are found at other levels of knowledge construction and an identity that not only those of the oral tradition. Alfredo Keil and Viana da Mota attempted, at the end of the 19th century, that Portuguese music had its own individuality. The national character manifest in erudite art was based on popular music, affirming a latent nationalism. Later, Fernando Lopes-Graça reveals in the way he conceives his art, works the melody and the harmony, the rhythm and the time, the traces of the national folklore. Indicative of their own rhythms and modes of sound organization, they work in order to obtain the essence of a nationalism that becomes a vehicle for culture and knowledge, the identification of a people and of another way of thinking. Lopes-Graça still exudes an extreme action both in political life

and in Portuguese social and artistic life, not only for the research he undertakes to search for the soul and character of the Portuguese people, but also for his intervention as a left-wing politician. In this sense, he was an active member of the action that, from the 1920s, was fought against obscurantism hidden in an elitist culture of academic expression, fighting for the diffusion of culture by the Portuguese people. This struggle included the creation of small libraries, the holding of conferences, debates and lectures by progressive intellectuals, etc. The activities with the Choir of Music Amateurs always had a common denominator: the love of freedom, the resistance to the fascist regime through cultural activity, namely choral music. Its production, out of the use of the popular song, being extensive and meaningful, reveals this claiming attitude and simultaneously nationalist. In this communication we will analyze how the composer uses the popular song in his work for Coro, namely in his work “Onze Encomendações das Almas”. We will also look at how it becomes the reflection of the culture and symbolism of a people, and how the creation of national symbols defines musical structures full of meaning.

**Keywords:** Fernando Lopes-Graça, folk music, intangible heritage, 20th century Portuguese music, musical identity.

## 1. Introdução

A nossa cultura leva-nos a descobrir quem somos e o que somos. Nas suas diferentes práticas, preservadas um pouco por todo o território, vulgo é encontrar usos e costumes, formas de ser, pensar e agir, que nos revelam a essência de ser portugueses. O estudo dessas características surge revelador de uma riqueza que se mostra, e faz, arte. De natureza popular ou erudita, é alvo do estudo de diferentes áreas do conhecimento, sendo que, ao nível da etnografia e da musicologia, é a cultura de um povo, que se mostra, e diz. No que concerne às diferentes formas e expressões da cultura popular, o património musical engloba não só o manancial de obras referentes a essa mesma cultura, como elementos referentes a uma prática musical que se faz fora do lugar de prática tradicional, mormente a igreja, traduzindo diferentes práticas, rituais e ritos, nomeadamente o da Lamentação ou Encomendação das Almas. No caso particular da prática da Lamentação ou Encomendação das Almas, também designada de Amenta ou Ementa das Almas, denotamos que remonta a tempos remotos, sendo, neste trabalho, alvo do nosso particular interesse e investigação. Através da realização de um estudo empírico – metodologia qualitativa, iremos perceber de que forma uma prática religiosa em particular, o culto dos mortos, a Lamentação ou Encomendação das Almas, se encontra em estreita ligação com a necessidade de comunicação com o Divino (Barros, 2002), bem como com uma prática musical tradicional e, fruto da obra de Lopes-Graça, também erudita. Enformando, num discurso erudito, um conjunto de onze pequenas peças tradicionais, Fernando Lopes-Graça elabora a sua obra para Coro, “Onze Encomendações das Almas”. Através da sua análise tentaremos perceber de que forma releva uma sua prática e intenção artística, valorizando o nosso património histórico e musical. A metodologia de análise por nós empregue implica, numa primeira fase, a análise do texto de cada uma das “Onze Encomendações das Almas” e, em seguida, a análise da forma como o compositor o releva em som. Esta ação permite-nos determinar a maneira como o compositor evidencia esse mesmo texto a nível formal, musical, discursiva e texturalmente, mas, e também, a forma como se diz ritual e rito. Nesse sentido aplicaremos, segundo Bodgan & Biklen (1994) uma metodologia de avaliação qualitativa. Neste fazer, a fonte de dados é a partitura e o investigador o principal agente de recolha de dados. Estes são de natureza descritiva, seguindo um modelo de análise pré-estabelecido pelo próprio investigador.

Neste fazer, percebemos que em “Onze Encomendações das Almas”, o compositor assoma uma das expressões da música popular de tradição oral. A obra, apoiada em textos e contextos da literatura e prática musical popular, expõe-nos a mestria do compositor. Exibindo um universo que recusa, pois não acredita na existência de Deus, mostra, na harmonização dos textos ora propostos, que, de alguma forma, reflete sobre a vida e a morte, bem como a relação entre o Homem e o Divino. Baseadas em peças que fazem parte do ritual do Amentar, do Culto, Encomenda, Oração ou Lamentação das almas, acedemos, através da obra “Onze Encomendações de Almas”, a peças cuja harmonização foge ao simplismo de algumas formas de harmonização do nosso folclore, bem como da música de tradição oral. Assim, foi importante para nós debruçarmo-nos sobre estas peças, peças que divulgam a riqueza do nosso património, mas, e acima de tudo, a mestria do grande Fernando Lopes-Graça.

## **2. Encomendar, Lamentar ou Amentar as Almas – tradição e cultura**

Na literatura popular, e com um papel importante na estruturação dos modos de vida e existir dos povos e lugares, as crenças e tradições exprimem, direta ou indiretamente, o que escora o homem, traduzindo sonhos, necessidades, mas também angústias e sofrimentos. O reconhecimento das tradições e do repertório literário e musical que as integra, tais como contos, romances, provérbios, lengalengas, rimas, toadas, adivinhas e canções determina, a pouco e pouco, o acervo de um espólio que urge estudar, divulgar e preservar, com vista à preservação dos nossos traços identitários. Estas manifestações exprimem e esboçam o perfil de uma vida predominantemente ligada ao mundo rural e às suas gentes, mas também um dos principais meios de propagação da cultura popular, a tradição oral. Através desta, a cultura perpassa de geração em geração, mantendo-se os usos e costumes (Lima, 2010). Tradição e cultura descobrem a sabedoria de um povo, manifestos nas práticas e na forma como o território se faz e diz. Logo, tudo aquilo que engloba os elementos de um património material, mas também imaterial, traduz a essência de uma cultura, de um povo. No caso particular da Encomendação ou Lamentação das Almas, esta tradição remonta a tempos bastante antigos, estando intimamente ligada ao culto da vida após a morte. Nela se faz um apelo a Deus para o alívio do sofrimento, um alívio que se faz no perdão das faltas. Atingindo a paz e o descanso eternos, atinge o homem igualmente a Deus. Ao abordarmos a tradição da Encomendação ou Lamentação das Almas, intentamos relevar e valorizar os acervos e repertórios de tradição oral, acervos que se mostram de inegável valor artístico e patrimonial (Pereira, 2016). O uso que dele fazem alguns dos maiores compositores portugueses atesta esse mesmo valor e relevância.

A Encomendação das Almas é um ato de fé. A eternidade do homem, projetada numa existência após a morte, numa crença no Purgatório, na incerteza da duração das penas, fá-lo refletir e questionar sobre a vida depois da morte, mas também no sofrimento que cada um tem de cumprir, para alcançar a paz e a vida eterna (Barros, 2002). Neste sentido, uma angústia se vive, um ato se perpetua, uma necessidade se faz: a oração, e em particular, a oração pelos defuntos. Neste dizer, um dizer que se faz maioritariamente na época da Quaresma, o amor se perpetua, levando o povo a amentar os parentes a amigos falecidos, quer pública, quer privadamente. Em diversos pontos do território, existe o costume, antes da principal Missa de Domingo, de Amentar as Almas. Este costume ainda se conserva em certas regiões do território, regiões onde são celebrados Ofícios dos defuntos (Pereira, 2016).



Apesar do mesmo objetivo, as realizações divergem em função do lugar e dos recursos disponíveis. Vemos, assim, a realização do ato por diversas formações de pessoas, formações que podem englobar unicamente elementos do sexo masculino, feminino ou ambos. Os grupos podem conter um número reduzido de elementos ou, por outro lado, um número mais alargado. Podem incluir ainda instrumentos musicais, tais como o clarinete e trompete, como é o caso da região de Seia. Noutros lugares, o ritual efetua-se num canto lento e profundo, num apelo sincero a Deus. Apesar das diferenças, o objetivo é o mesmo, o alívio do sofrimento das almas que se encontram em penas no Purgatório. A Encomendação das Almas consiste assim numa deprecação pelos defuntos, num culto aos mortos, assumindo toda uma crença religiosa, numa forma litúrgica e popular da “Liturgia dos Mortos” da Igreja Católica. Rezada pelo pároco antes da missa dominical, no sentido de sufragar a alma dos defuntos constantes numa lista elaborada por “encomenda” dos familiares e alvo de um tributo, pois estes últimos, deveriam entregar a “Amenta”, em géneros ou dinheiro, como pagamento. Atualmente, na forma popular, que é a que ainda persiste, são as preces que alternam com o canto triste e lamentoso. Na Beira Interior, mais concretamente no concelho de Seia, este ritual não é mais do que um “culto dos mortos”, à semelhança de outras regiões do país. Como o povo não esquece os seus defuntos, manda a tradição que se “encomendem as Almas”, expiando as suas culpas, rezando-se para que o Purgatório seja apenas uma curta passagem no caminho que todos fazem para o Céu. Os cânticos mais usuais são o “Cântico da Amenta das Almas”, o “Bendita e Louvada Sejas”, a “Mãe Dolorosa” (este último cantado na Sexta-Feira Santa) e os “Martírios” (Barros, 2002). Percebemos que o essencial desta tradição está naquilo que ela representa. O povo acorda ao som do canto que ecoa na noite e que, no tempo em que a iluminação das ruas era escassa e as gentes dormiam, perpassava pelo corpo dos estremunhados, provocando um calafrio. Em São Romão, no concelho de Seia, é frequente ouvir entoar uma quadra na noite de Amenta das Almas: “Ó almas que estais dormindo/ Nesse sono tão profundo/ Rezai pelas benditas Almas/ Que lá estão no outro Mundo”.

Ao analisarmos o conjunto das onze harmonizações de cantos da autoria de Fernando Lopes-Graça, notamos que este texto, em particular, se encontra na quinta das peças: “Ó almas que estais dormindo” (Beira Baixa). Mas ele não utiliza só este texto. Numerosos são os exemplos que podemos expor (Lopes-Graça, s.d.). Simultaneamente, notamos o uso não só dos textos do ato de Encomendação ou Amenta de Almas, como de diversas peças populares. Em “Onze Encomendações das Almas”, Fernando Lopes-Graça faz uma correspondência, não só do texto expresso nas canções populares nas peças 1, 2, 3, 4, 5, 9 e 11, como das peças musicais de tradição oral e popular (ver Tabelas 1 e 2).

Tabela 1: Excertos do texto da “Lamentação das Almas”

| <b>Se dormis, cristãos<br/>(Beiras)</b>                                               | <b>Ó almas que estais dormindo<br/>(Beira Baixa)</b>                                                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Se dormis, cristãos,<br>Acordai,<br>Acordai e rezai<br>Pelas almas dos vossos irmãos. | Ó almas que estais dormindo<br>Nesse sono tão profundo,<br>Rezemos um Padre Nosso<br>Plas almas do nosso mundo.<br><br>[...]<br><br>Seja p’lo amor de Deus<br>P’lo amor de Deus seja. |
| <b>Rezemos um Padre Nosso</b>                                                         | <b>Bendita e louvada seja...</b>                                                                                                                                                      |

| <b>(Beira Baixa)</b>                                                                                | <b>(Beira Baixa)</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Rezemos um Padre Nosso!<br/>E uma Avé Maria,<br/>Em louvor, em louvor<br/>Do Senhor d'Agonia</p> | <p>Bendita e louvada seja a sagrada morte e<br/>Paixão de Jesus Cristo<br/>E se já pelo amor de Deus seja<br/>Alembrai-vos, meus irmãos<br/>Das benditas almas<br/>Que lá 'stão no Purgatório</p> <p>Ajudai-as a tirar<br/>C'um Padre Nosso<br/>E uma Avé Maria,<br/>E se já pelo amor de Deus, seja.</p> |

Tabela 2: Excertos do texto da “Lamentação das Almas” (continuação)

| <b>Alerta, alerta (I)<br/>(Minho)</b>                                                                                                                        | <b>Bendita e louvada seja...<br/>(Beira Baixa)</b>                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Alerta, alerta,<br/>Vida é curta, morte é certa!<br/>Ó irmãos meus, filhos de Maria,<br/>Pelas almas do Purgatório,<br/>Um Padre Nosso, 'ma Avé Maria</p> | <p>Bendita e louvada seja a sagrada morte e<br/>Paixão de Jesus Cristo<br/>E se já pelo amor de Deus, seja<br/>Alembrai-vos, meus irmãos<br/>Das benditas almas<br/>Que lá 'stão no Purgatório</p> <p>Ajudai-as a tirar<br/>C'um Padre Nosso<br/>E uma Avé Maria,<br/>E se já pelo amor de Deus, seja.</p> |
| <b>Recordai, ó irmãos meus<br/>(Beira Baixa)</b>                                                                                                             | <b>Ai, recorda, ó pecador<br/>(Beira Baixa)</b>                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <p>Recordai, ó irmãos meus,<br/>Nesse sono em que estais,<br/>Rezemos um Padre Nosso<br/>Por alma de nossos pais.</p>                                        | <p>Ai, recorda, ó pecador<br/>Nesse sono em que estais<br/>Ai, recorda e rezai pelas almas dos<br/>vossos pais,<br/>P'las almas dos vossos pais. Ai!</p>                                                                                                                                                   |

Contudo, em função das regiões, percebemos que diversos outros textos estão presentes no ato de Amentar ou Encomendar as Almas. Em exemplo: o uso do texto “Mãe Dolorosa”, na região de Seia. Dada a sua natureza, força e relevância, vamos aqui nomeá-lo, pois a proeminência da dor e do sofrimento de uma Mãe face à morte de seu Filho, é aqui salientado (ver Tabelas 3 e 4).

Tabela 3: Excertos do texto “Mãe Dolorosa”

| <b>I</b>                                                                                                             | <b>II</b>                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Estava a Mãe dolorosa<br/>Junto ao pé da cruz chorosa<br/>Enquanto o Filho pendia<br/>Enquanto o Filho pendia</p> | <p>Estava a Mãe dolorosa<br/>Junto ao pé da cruz chorosa<br/>Enquanto o Filho pendia<br/>Enquanto o Filho pendia</p> |
| <b>Refrão</b>                                                                                                        | <b>VII</b>                                                                                                           |

|                                                                                                                   |                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mãe de Jesus trespassada<br>De dores ao pé da Cruz<br>Rogai por nós, rogai por nós [bis]<br>Rogai por nós a Jesus | Viu depois de açoitado<br>Foi em uma cruz pregado<br>Jesus seu Filho inocente<br>Jesus seu Filho inocente |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Tabela 4: Excertos do texto “Mãe Dolorosa”

| IX                                                                                                  | X                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dai-me Mãe fonte de amor<br>Parte dessa vossa dor<br>Para convosco chorar<br>Para convosco chorar   | Fazei que meu coração<br>Sentido desta paixão<br>Com dor se veja estalar<br>Com dor se veja estalar                 |
| XI                                                                                                  | XVI                                                                                                                 |
| O meu duro peito abri<br>Dentro as chagas imprimi<br>De Jesus vossa doçura<br>De Jesus vossa doçura | Fazei que sentindo a morte<br>De Jesus eu tenho a sorte<br>Que me alcançou nessa cruz<br>Que me alcançou nessa cruz |

Ao analisarmos “Mãe Dolorosa”, verificamos que todo o seu texto gira em torno do sofrimento, da dor e da angústia que Maria, Mãe de Jesus, sente ao ver o seu filho, Jesus Cristo, em sofrimento na cruz. A partir da quadra IX, o autor comunga da sua dor, pretendendo acompanhar Jesus e sua Mãe nesse sofrimento. Todo o texto se organiza com vista a valorizar e realçar o sofrimento de Jesus e sua Mãe Maria Santíssima, um sofrimento que realiza o maior ato de abnegação jamais concebido, sem revoltas, medos ou inquietações, numa entrega do seu futuro, e o futuro da humanidade, ao Pai, clamando: “Faça-se em mim segundo a Tua vontade”. Dada a sua relevância no ritual de Amentar, Lamentar ou Encomendar das Almas, apresentamos, em excerto, o texto da Amenta das Almas utilizado aquando do ritual no concelho de Seia (ver Tabela 5).

Tabela 5: Excertos do texto “Amenta das Almas”

| I                                                                                                                   | III                                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Às portas das Almas Santas<br>Bate Deus a toda a hora<br>Almas Santas lhe respondem<br>Ó meu Deus que quereis agora | Recordai ou pecadores<br>Nesse sono em que estais<br>Lembraí-vos das benditas Almas<br>Vossas mães e vossos pais     |
| VI                                                                                                                  | VII                                                                                                                  |
| Ó meu Deus quem fora homem<br>Qu’andasse pelos caminhos<br>Que subira ao Calvário<br>Tirar a coroa d’espinhos       | Rezemos mais um Padre Nosso<br>Com outra Ave Maria<br>Ao Padre Santo António<br>Que nos livre da tentação do Demónio |
| IX                                                                                                                  | XII                                                                                                                  |
| Ficai-vos com Deus ó Cristãos<br>A cantar aqui ‘stou eu<br>Rezemos uma Salve Rainha<br>Por alma de quem aqui morreu | Ficai-vos com Deus ou Cristãos<br>Talvez para nunca mais<br>Olhai lá não vos esqueceis<br>Da alma dos vossos pais    |
| <b>No final repete 3 vezes:</b>                                                                                     |                                                                                                                      |

|                                                                 |  |
|-----------------------------------------------------------------|--|
| Senhor Deus<br>Misericórdia<br>Ai tende misericórdia<br>De nós. |  |
|-----------------------------------------------------------------|--|

### 3. “Onze Encomendações de Almas” de Fernando Lopes-Graça

Da análise dos textos de “Onze Lamentações das Almas” harmonizadas pelo compositor Fernando Lopes-Graça, retiramos, da mesma forma que do estudo dos textos anteriores, um contínuo apelo à oração (Lopes-Graça, 2012). Na versão dos cantos de raiz popular, todos remetem para as almas dos falecidos, sejam elas de familiares ou não. Neste sentido, percebemos que todos rezam seja por familiares e amigos, seja pelos defuntos incógnitos. Conduzindo a ação numa prece a um Santo da devoção, o intermediário junto de Deus e Jesus Cristo, pretende quem a realiza o alívio de quem sofre. Neste caso concreto, ao realizar orações e cantos em louvor do Senhor da Agonia, o povo clama a entrada no Reino dos Céus. Todos os textos, um corolário de orações, visam atingir as benesses, não só a nível individual, como, e sobretudo, a nível coletivo (toda a aldeia) (Lopes-Graça, 2012).

#### 3.1. Encomendação das Almas n.º 1 – Se dormis cristãos (Beiras)

“Se dormis, cristãos, /Acordai, /Acordai e rezai /Pelas almas dos vossos irmãos”.

“Se dormis cristãos” é uma obra que inicia com uma estrutura homorrítmica nas quatro vozes realçando o texto da Encomendação. Essa estrutura, com tempo lento, outorga ao ouvinte o espírito da lamentação. Única no conteúdo, contempla o alertar para a importância do rezar pelas almas, nomeadamente aquelas que se encontram no Purgatório. E, assim, todo o cristão é convidado a acordar, não o acordar do sono, mas a acordar e despertar para uma realidade outra, a realidade da vida depois da morte e a necessidade de rezar pelas almas dos defuntos, as almas dos irmãos em Cristo. Com o uso das quatro vozes numa estrutura que recorre à semínima como que a marcar os passos de uma caminhada para o céu, o paraíso almejado, Fernando Lopes-Graça nos mostra a vivacidade rítmica que impera e reabilita o ser, não só pela estrutura imitativa do texto musical, mas pela imitação e repetição do texto em todas as vozes numa alternância que reforça a importância do rezar “Pelas almas dos vossos irmãos”. A peça termina com uma desaceleração, um repouso imposto pelos valores longos, convidando ao descanso e à fruição da benesse que se usufrui com o ato da oração.

#### 3.2. Encomendação das Almas n.º 2 – Rezemos um Padre Nosso (Beira Baixa)

“Rezemos um Padre Nosso! /E uma Avé Maria, /Em louvor, em louvor /Do Senhor d’Agonia”.

Nesta lamentação, a riqueza da métrica e rítmicas populares está presente na alternância de compasso e na estrutura melódica que acompanha a alegria da oração. A estrutura formal exibe uma divisão da peça definida em função da estrutura do verso. Mantendo uma regularidade no número de compassos em cada uma das frases, na terceira frase, quando Lopes-Graça se refere ao louvor ao Senhor, amplia o seu número como que numa prece ao encontro do Senhor, esta estendendo-se por quatro compassos. As frases desenrolam-se com base na imitação, sendo que, e para reforçar o texto, essa estrutura imitativa se apoia ainda numa estrutura homorrítmica entre as vozes masculinas e femininas, como que a realçar a necessidade de louvar e a riqueza moral dessa ação. Na última frase, e contrariando a ação ascendente da frase anterior cujo texto é – “Em louvor”

–, temos uma estrutura descendente como que de desfalecimento, de agonia, cujo texto também revela pela entidade divina evocada nas preces, o Senhor d'Agonia.

### **3.3. Encomendação das Almas n.º 3 – Alerta, alerta (I) (Minho)**

“Alerta, alerta, /Vida é curta, morte é certa! /Ó irmãos meus, filhos de Maria, /Pelas almas do Purgatório, /Um Padre Nosso, ‘ma Avé Maria”.

Esta peça possui uma estrutura marcadamente homorrítmica. Nela, o ritmo marca a revelação presente no texto e a importância do seu conteúdo. As quatro vozes seguem num grito conjunto, num apelo à vigilância dos homens das suas palavras, gestos e ações, num rogo desesperado à oração pelas almas do Purgatório. Toda a peça é um alerta para a morte, para a pertença do indivíduo a um outro plano que não o terreno, a sua filiação a Maria, Mãe de Jesus, e a oração junto de Deus e do seu Filho Jesus Cristo.

### **3.4. Encomendação das Almas n.º 4 – Recordai, ó irmãos meus (Beira Baixa)**

“Recordai, ó irmãos meus, /Nesse sono em que estais, /Rezemos um Padre Nosso /Por alma de nossos pais”.

Esta peça mostra mais uma vez a mestria de Fernando Lopes-Graça no uso de elementos da música popular portuguesa, nomeadamente da Beira Baixa, e da riqueza rítmica, melódica e formal que encerram. Sendo que a sua estrutura nos revela uma métrica e rítmica apoiadas nos cantos da Beira Baixa, a alternância entre compassos ternários, binários e quaternários é feita em dois momentos distintos da peça, para realçar o conteúdo dramático do texto. As linhas melódicas reforçam o texto na dinâmica que encerrarão, nas tensões e distensões que geram, nos contornos que exibem e no ritmo que têm.

### **3.5. Encomendação das Almas n.º 5 – Ó almas que estais dormindo (Beira Baixa)**

“Ó almas que estais dormindo/ Nesse sono tão profundo, /Rezemos um Padre Nosso /P’las almas do nosso mundo. *Mais vos peço, ó meus irmãos, /Um Padre Nosso, uma Avé Maria /Por essas benditas almas /Nas penas do Purgatório* (Nota: na versão popular a peça não comporta esta quadra.) Seja p’lo amor de Deus / P’lo amor de Deus seja”.

A quinta peça deste conjunto de onze, “Ó almas que estais dormindo”, inspirada nos ritmos e melodias da Beira Baixa, possui uma estrutura similar às anteriores. Se o texto repete mais uma vez a ideia das Encomendações anteriores, referindo-se, neste caso, às almas do outro mundo, e não às almas do Purgatório, em termos rítmicos revela uma estrutura apoiada na divisão entre vozes femininas e masculinas. Em seguida, faz uma sequência descendente que nos induz uma imagem relacionada com o sono profundo, a queda, o desânimo. O apelo à oração efetua-se, mais uma vez, em sentido contrário, do mais grave para o mais agudo. Quando se reza há um olhar para o alto, para Deus e o Divino, daí o sentido ascendente no aparecimento das vozes, num intervalo cerrado de um tempo para que se desenhe uma escada para o céu, para Deus, para a libertação do sofrimento que o homem vive.

### **3.6. Encomendação das Almas n.º 9 – Bendita e louvada seja (Beira Baixa)**

“Bendita e louvada seja a sagrada morte e Paixão de Jesus Cristo /E se já pelo amor de Deus, seja /Alembrai-vos, meus irmãos /Das benditas almas /Que lá ‘stão no Purgatório Ajudai-as a tirar /C’um Padre Nosso /E uma Avé Maria, /E se já pelo amor de Deus, seja”.

Nesta peça, Lopes-Graça não usa, pela primeira vez, qualquer indicação de compasso. A peça traduz o que de mais puro existe no canto tradicional pela recusa à estruturação métrica tradicional. O texto flui e a melodia também. O contralto tem um papel de relevo

no arranque da peça, numa estrutura que revela a riqueza melismática do canto tradicional. As outras vozes acompanham em surdina, participando na harmonização de todo o texto. Após esta estrutura, o baixo pega na linha do contralto e repete-a, na íntegra, no que toca a linha melódica. Depois, as duas vozes juntam-se num apelo sentido ao auxílio às almas do Purgatório, com recurso à oração de um Padre Nosso e uma Avé Maria. Nos quatro últimos compassos, o baixo retoma o texto, contrapondo o contralto a ideia de suspiro, de rendição perante a vontade e o amor de Deus nesse lenitivo tão ansiado.

### **3.7. Encomendação das Almas n.º 10 – Irmãos meus, cuidai na morte (Trás-os-Montes)**

“Irmãos meus, cuidai na morte /E no dia do Juízo /Irmãos meus, cuidai da morte /E no dia do Juízo /O inferno é um fundo, /Deus nos leva ao Paraíso /Donde as almas vão gozar /Umas vão para bom mundo /Outras vão p’ra mau lugar”.

Mais um apelo sentido à oração, e a uma reflexão sobre o papel de Cristo e de Deus, no dia da morte, do Juízo. Nesta peça, Lopes-Graça utiliza uma estrutura que aprofunda e altera ainda mais a sequência das onze peças. Pela primeira vez, usa os solos na voz de Baixo intercalados com o Coro que harmoniza a linha solo anterior, reforçando o conteúdo do texto com as vozes de Baixo num diálogo muito mais intenso. As vozes femininas são empregues, em fase posterior, num grito de esperança que nos mostra as graças, o paraíso. As linhas melódicas repetem a estrutura dos primeiros compassos da peça, agora em solos que suportam o grito desesperado da libertação.

### **3.8. Encomendação das Almas n.º 11 – Ai, recorda, ó pecador (Beira Baixa)**

“Ai, recorda, ó pecador /Nesse sono em que estais /Ai, recorda e rezai pelas almas dos vossos pais, /P’las almas dos vossos pais. Ai!”

A estrutura formal da última das peças segue o texto poético da Lamentação, a primeira frase realçando a necessidade de o pecador, o homem terreno, recordar a apatia em que se encontra. Esse apelo realiza-se numa entrada sequencial e imitativa das vozes femininas e masculinas. Apoiando-se numa estrutura homorrítmica em valores longos e pausados, realça o “sono em que estais”. Lopes-Graça altera, depois, o texto musical para uma rítmica que sugere o despertar pelo movimento que impõe, sendo que o chamamento às almas se efetua no conjunto das quatro vozes, recorrendo ainda ao portamento no vocábulo “Ai”. Esta ação visa, no nosso entender, um vislumbre do sofrimento imposto às almas que precisam de encaminhamento para encontrarem a paz.

## **4. Considerações Finais**

Da análise da obra aduzimos da importância da música popular na obra do autor, bem como da riqueza e profundidade conseguida, na harmonização realizada a partir de um pequeno conjunto de peças pertencentes ao património cultural de raiz popular portuguesa. O uso da música tradicional outorga ao autor um imenso espólio que lhe permite doar ao ouvinte toda a intensidade e profundidade da música popular, mas também religiosa, em harmonizações de uma riqueza e mestria próprias da mão de um autor maior da música portuguesa. Usando as linhas melódicas na sua íntegra, relendo, reavaliando, citando e reinterpretando o seu conteúdo, harmoniza-as de forma a obter um produto que traduz um seu encomendar de almas. O ritmo, o tempo, a melodia e, principalmente, a estrutura harmónica e a instrumentação que usa, permitem a Lopes-Graça respeitar o património popular português, um património de cariz tradicional, e

e elevar a cultura popular portuguesa a um nível que não o de uma visão simples e simplista do folclore e da tradição musical popular portuguesa. Graças a um autor maior da música portuguesa, podemos aceder ao espólio riquíssimo dos cancioneiros portugueses em obras maiores da literatura portuguesa para voz, relevando ainda rituais e ritos, lendas e crenças de uma cultura popular de cariz religioso de uma enorme riqueza e profundidade.

## 5. Referências

- Barros, J. et al. (2002). *Festas e tradições portuguesas*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Lima, P. (coord.) (2010). Oração das Almas em São Bento do Ameixial. In: Giacometti, M. (2010), *Filmografia*. DVD n.º 1. Lisboa: RTP Edições.
- Lopes-Graça, F. (2012). *Canções Regionais Portuguesas. Série XIV. Onze Encomendações das Almas*. Porto: Fermata Editora.
- Lopes-Graça, F. (s.d.). *A Canção Popular Portuguesa*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Pereira, T. (2016). *O Povo que ainda canta*. Tradison Produções Culturais. DVD n.º 4.

## **Recursos civilizacionais no desenvolvimento das regiões: a flauta de tamborileiro**

Maria do Rosário da Silva Santana<sup>1</sup>, Helena Maria da Silva Santana<sup>2</sup>  
[rosariosantana@ipg.pt](mailto:rosariosantana@ipg.pt), [hsantana@ua.pt](mailto:hsantana@ua.pt)

<sup>1</sup>*Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal*

<sup>2</sup>*Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Portugal*

### **Resumo**

Tendo como principal objetivo a identificação e valorização dos recursos do território enquanto fatores críticos e estratégicos do desenvolvimento de uma região, pensámos efetuar uma reflexão sobre a forma como a música, e um meio tão singular como a Flauta de Tamborileiro, surge e se manifesta enquanto recurso material, mas também imaterial de um território. Enquanto fator de preservação e promoção do património natural e cultural de uma região, bem como enquanto ferramenta e estratégia de desenvolvimento regional, queremos identificar a forma como se manifesta na região da raia portuguesa e espanhola. Neste sentido, permitimo-nos a análise de diferentes dinâmicas sociais e culturais em contextos espaciais diversos, onde se nos apresentam os mesmos elementos numa outra leitura e realidade, neste caso a dos Tamborileiros da Raia. Este elemento da cultura tradicional portuguesa está presente, ainda hoje, em diversas regiões de Portugal, nomeadamente na região de Miranda do Douro e na sua congénere espanhola Zamora, assim como no interior Alentejano, que encontra ligação com Huelva na região de Andaluzia e com o sul de Badajoz na Estremadura na vizinha Espanha. Surge ainda na Beira-Alta e Beira-Baixa na região fronteira com Castela Leão. Reveladores de uma cultura própria, os aspetos folclóricos ligados à Flauta de Tamborileiro encontram-se presentes a outros níveis que não só os da tradição oral, pois que nos revelam a riqueza do património natural e cultural. Fernando Lopes-Graça refere por diversas vezes que a riqueza da nossa música se mostra na forma como se trabalha a melodia e a harmonia, o ritmo e o tempo a partir dos elementos do folclore nacional. Neste sentido, o Tamborileiro é um exemplo da natureza ao serviço do homem naquilo que ele tem de mais simples e genuíno, nos elementos que consegue retirar da terra. Estes elementos, fonte de uma cultura muito própria podem ser fatores de desenvolvimento social e económico pelas dinâmicas populacionais que encerram. Nesta comunicação analisaremos a forma como o Tamborileiro se caracteriza nos dois lados da fronteira. Buscaremos ainda a forma como se torna o reflexo da cultura e simbolismo de um povo que, pelo seu carácter forte e empreendedor, se lançou na busca de novos mundos propagando a cultura portuguesa e espanhola pelo mundo, denunciando a presença de símbolos nacionais que definem estruturas musicais muito próprias e plenas de significação em territórios de além-mar.

**Palavras-Chave:** flauta de tamborileiro, etnografia musical, música tradicional portuguesa, memória e identidade.

### **Abstract**

Having as one of the main objectives the identification and valorization of the natural, human, material and intangible resources of the territory, as critical and strategic factors of the development of a region, we thought to reflect on how music and the tambourine flute can emerge and manifests endogenous resource of a territory. As a factor for the preservation and promotion of the natural and cultural heritage of a region, as well as a



regional development strategy, we want to identify how it manifests itself in the region of Portuguese and Spanish as well as across the border. In this sense we allow the analysis of different social and cultural dynamics in diverse spatial contexts, where we present the same elements in another reading and another reality, in this case the Tamborileiros da Raia. This element of traditional Portuguese culture, still present in several regions of Portugal, namely in the region of Miranda do Douro and its Spanish counterpart Zamora, as well as in the interior Alentejano, which connects with Huelva in the region of Andalusia in neighboring Spain and with the southern part of Badajoz in Estremadura, still appears in Beira Alta and Beira Baixa in the border region with Castile Leon. Revealing their own culture, the folkloric aspects related to the Tambourine Flute are present at levels other than those of the oral tradition, since they reveal to us the richness of the natural and cultural heritage. Fernando Lopes-Graça has repeatedly said that the richness of our music is revealed in the way we work the melody and harmony, rhythm and time from the elements of national folklore. In this sense, the Tamborileiro is an example of nature at the service of man in what he has of simpler and closer to him, in the elements that he can remove from the earth. These elements, source of a very own culture can be factors of social and economic development by the population dynamics that they contain. In this communication we will analyze how the Tamborileiro is characterized on both sides of the Raia. We will also look at how it becomes the reflection of the culture and symbolism of a people that, because of its strong and enterprising character, launched in the search for new worlds propagating Portuguese and Spanish culture throughout the world denouncing the presence of national symbols that define structures very own and full of meaning.

**Keywords:** tambourine flute, musical ethnography, traditional Portuguese music, memory and identity.

## 1. Introdução

A cultura popular baseia-se em relações presenciais, com especificidades que se mostram locais, sendo, a maior parte das vezes, desvalorizada face à cultura dominante. Contudo, associando cultura e relações sociais, encontramos um meio fértil ao desenvolvimento de certos conceitos onde a cultura popular pode usufruir de um papel fulcral na construção de novas formas de relação, expressão e comunicação (Trilla, 2004). O espaço rural, rico em cultura e tradições, desenvolvendo um mosaico culturalmente rico, possui um capital e identidade próprios, sendo que, e no nosso caso, a Flauta de Tamborileiro se mostra exemplo. Em outro, o meio rural profundo, pelo seu afastamento ao urbano, caracteriza-se por um desenvolvimento, muitas vezes, quase nulo. No entanto, a necessidade de reformular modos de vida e tradição, tem levado muitos a procurar os territórios de fronteira, desenvolvendo neles projetos culturais e artísticos, mas também turísticos e empresariais, que em muito contribuem para o florescer de uma nova vida nesses territórios. Ora, é neste fazer que cultura e paisagem nos mostram a riqueza e diversidade identitárias que constituem o património cultural, material e imaterial, de um povo, fatores que reforçam a identidade e o sentimento de pertença das populações a um determinado território. Neste contexto, podemos afirmar que o seu desenvolvimento passa pelo aproveitamento do seu potencial, um potencial que se encontra assente na variedade e singularidade dos seus recursos, promovendo a identidade e o sentimento de pertença, mas também o desenvolvimento cultural, económico e social das populações, nomeadamente as da raia. Neste território, a cultura terá de ser abordada necessariamente numa perspetiva antropológica (Castro, 2007; Martins, 1993; Ferrão, 2000). A cultura apresenta-se-nos, numa múltipla abordagem, nos modos de vida, produtos, festas, rituais e ritos, relações sociais, mas também nas características e no carácter das gentes. A cultura popular, composta de um sistema de símbolos verbais, mas também sonoros e visuais,

coreográficos e manuais, surge condensada num conjunto de atitudes e saberes que se mostram fruto das circunstâncias naturais, mas também das particularidades históricas de cada tempo e lugar. Esta linguagem permite comunicar (Martins, 1993). Comunicar reveste-se, segundo Levinas (2007), de “uma intencionalidade, que anima o próprio existir” (p. 26). Ora, numa sociedade onde é imperativo comunicar, onde a linguagem aporta uma sabedoria que deve ser explicitada, cria-se uma linguagem do signo, do significante e do significado que impomos a um objeto, a um ser, a uma criação do homem para outro homem, comunicando. E o discurso nasce, o discurso que permite comunicar, criar, fazendo do pensador um elemento do pensamento, pois que entra no seu próprio discurso, englobando-o. Chegamos assim a uma linguagem que questiona os princípios que ladeiam o conhecimento e a sua transmissão, os princípios por que nos interrogamos, os princípios que regem toda a criação. Na cultura e tradição popular, o mesmo se faz, sendo nos diversos momentos de exteriorização de si que o homem se faz e dá a conhecer. Esse conhecimento, proposto em diversas ações e manifestações do dia-a-dia, também se mostra nos rituais e ritos de celebração, tanto religiosa como profana; a prática musical aí essencial.

## 2. Festas e Romarias

As Festas e Romarias são fenómenos culturais inúmeras vezes estudados nos seus mais variados aspetos (Martins, 1993). Revelando a identidade de um povo que, identificando-se no culto, prima pela diferença, são reveladoras da simplicidade e autenticidade das suas gentes. A festa é sempre motivo de orgulho e lugar privilegiado de descoberta do ser humano. Tradicionalmente, tem não só uma função religiosa, como profana. Marcando o ritmo da vida, definindo labores nos tempos e ritmos que estrutura, a festa surge apoiada num tempo que se define diverso nos diferentes calendários. Promovendo o nascimento do sentimento de grupo, de coesão social, as festas confirmam o valor das relações na sociedade e no grupo. Segundo Serra (2001)

a solidariedade, a coesão grupal, o sincronismo perfeito e o agonismo acentuado de certos episódios destas ocupações campestres contrastavam nitidamente com a alegria ruidosa, a surriada, o chiste, a piada satírica e burlesca, os ditos maliciosos (até obscenos!) e as cenas eróticas de outros, que lhes sucediam ou com eles se misturavam (p. 156).

Assim, as festas e as romarias são momentos importantes na vida do homem que, pela interioridade e rudeza das suas vidas, se apoia neles para reviver e exteriorizar ações e emoções. Traduzidas seja na música, como na dança, ou ainda na prática de jogos ancestrais, nascem assim oportunidades de ver e viver momentos raros da cultura popular. Proposta, na sua mais pura forma, através dos elementos de um folclore não adulterado, permite ao povo que nos presenteie com peças de cariz popular que, na sua pureza e originalidade, nos fazem reviver o folclore e as práticas musicais. No entanto, o folclore não adulterado tende a desaparecer como realidade viva. Urge efetuar a recuperação e preservação de um património que se encontra presente na região da raia, no que poderemos chamar Beira Interior, para nela incluir a Beira-Alta e a Beira-Baixa, mas também as zonas de Trás-os-Montes e Alentejo.

É na festa que o homem revive símbolos, rituais e ritos que, demarcando territórios, estabelecem diferenças essenciais na unicidade dos lugares. O folclore é, neste contexto, um elemento que reforça a identidade do lugar pelos elementos etnográficos que revela, e “um modo de conhecimento do homem nas suas manifestações artísticas, literárias e culturais tradicionais (além de outras), não sendo assim a canção popular senão um aspeto, na verdade dos mais ricos, sugestivos e reveladores, desse conhecimento?”

(Lopes-Graça, s.d., p. 22). Além disso, a festa permite ainda reviver crenças e tradições, aproximando os povos e criando uma identidade nos valores por que se rege a sociedade. Com efeito,

Só as populações dos campos, serras, lugares e aldeias de Portugal são depositárias de um tesouro inexaurível de melodias, que, na sua pureza, na sua frescura, na sua autenticidade étnica, na variedade e naturalidade das suas formas, nas suas surpreendentes características estéticas, enfim (a que não falta, como se tem suposto e afirmado, a profundidade, a gravidade, o alor da altura) têm *jus* a ser consideradas como espelhando inequivocamente a nossa psique. (...). Só as gentes da Beira ou do Alentejo, só o sisudo transmontano ou o vivaz ribatejano revelam, através dos seus cantares, o nosso génio musical espontâneo (Lopes-Graça, s.d., p. 23).

Sabendo que nas zonas de fronteira a influência entre os povos é um facto, pretendemos perceber como ela se verifica no caso particular de um conjunto instrumental tão específico como é a Flauta de Tamborileiro, de forma a percebermos a riqueza da nossa cultura, mas também a sua marca e jurisdição. Fernando Lopes-Graça, um dos maiores estudiosos da música tradicional portuguesa, menciona, por diversas vezes, que a riqueza da música portuguesa se mostra não só na especificidade da maneira como se expressa o canto e o instrumental que o acompanha, como nos contextos culturais e sociais onde essa prática se produz (Lopes-Graça, s.d.). Neste sentido, mostra-se pertinente uma análise dos contextos sociais e vivenciais onde ela se mostra, de forma a podermos entender e caracterizar os conjuntos e as formas de ser e estar dos grupos tradicionais.

### 3. A Flauta de Tamborileiro

Sabemos que a Flauta de Tamborileiro e as práticas musicais a ela associadas surgem diversas em distintas regiões de Portugal, de Espanha, da Europa e do Mundo, revelando um modo de ser e estar único. Neste nosso trabalho, especificaremos os casos particulares de Portugal e Espanha nas suas zonas de fronteira. Nesse contexto, podemos afirmar que, presente ainda hoje em diversas regiões do nosso país, nomeadamente na região de Miranda do Douro e na sua congénere espanhola Zamora, a Flauta de Tamborileiro surge ainda no interior Alentejano, encontrando, neste caso, ligação com a região de Huelva na província de Andaluzia na vizinha Espanha, e com o sul de Badajoz na Estremadura. Na região da Beira-Alta e Beira-Baixa, encontra paralelo com a região fronteiriça de Castela e Leão. Sendo em Portugal conhecida como Flauta de Tamborileiro, aparece na vizinha província de Andaluzia sob a designação de *Pito Rociero*. O conjunto instrumental denominado Flauta de Tamborileiro é constituído por uma Flauta e um Tamboril. Os Tamboris admitem modificações estruturais e sonoras de relevo nos dois lados da fronteira, sendo que os Tamboris portugueses são, no nosso entender, de natureza mais arcaica que os congéneres espanhóis. De grande dimensão, o Tamboril alentejano é, no entanto, semelhante ao seu congénere espanhol, sendo a sua decoração semelhante nos dois lados da fronteira. Sendo nosso intento mostrar a forma como um caso tão particular de prática musical, como é o caso da Flauta de Tamborileiro, se exprime ao longo da história e em contextos territoriais e civilizacionais diferentes, buscaremos as especificidades que adquire em Portugal e em Espanha, procurando delinear ainda a particularidade dos contextos onde emerge e se define como ferramenta de desenvolvimento social e cultural. Buscaremos ainda a forma como o Tamborileiro se torna reflexo da cultura e simbolismo de um povo que, pelo seu carácter forte e empreendedor, se lançou na conquista de outros mundos, denunciando, além-mar, a presença de símbolos que definem estruturas musicais, e formas culturais, particulares.

Neste fazer, intentamos a valorização de um património histórico e cultural que se mostra, no nosso país, quase extinto, mas que, além-fronteira, se mostra vivo e capaz.

### 3.1. A Flauta de Tamborileiro em Portugal

Em Portugal, a representação mais remota da figura do Tamborileiro da qual temos referência ocorre numa iluminura da Crónica Geral de Espanha, no séc. XIV, e que se encontra na Biblioteca da Academia das Ciências de Lisboa. No que concerne esta representação, e segundo Veiga de Oliveira (2000), o Tamborileiro aparece,

(...) aparentemente em funções mundanas, (...) tocado por um jovem que o leva no antebraço esquerdo, não pendurado, como hoje, mas pousado e preso verticalmente; a mão esquerda segura e dedilha a flauta (com o braço esquerdo fletido e encostado ao peito), enquanto a direita bate a pele com uma baqueta virada para cima. O desenho deixa dúvidas quanto à estrutura e formato exato do tamboril, não se podendo dizer qual o sistema de prisão de peles, nem quanto à existência ou não de bordões (...) (p. 260-261).

A maneira como o Tamborileiro prende o Tamboril parece-nos ser idêntica à presente nos Tamborileiros retratados nas Cantigas de Santa Maria de Afonso X. Como prática musical, a Flauta de Tamborileiro e o seu tocador sucedem em diversas festas e romarias, nomeadamente na “Adoração dos Pastores”, representação dos finais do séc. XVI, depositada atualmente no Instituto de Odivelas, e na “Natividade – Adoração dos Pastores” presente na igreja de Santa Maria de Alcáçova, em Elvas, pintura datada dos séculos XVII-XVIII. É ainda possível encontrar a Flauta tocada em simultâneo com o Tambor de Cordas em duas pinturas do retábulo da Igreja de Madre Deus, do séc. XVI, assim como a figura de um rapaz a tocar Flauta e Tamboril, conjuntamente com um velho tocador de Sanfona, num painel do Mosteiro de S. Vicente de Fora, em Lisboa (Oliveira, 2000). Atualmente, encontramos a figura do Tamborileiro em duas zonas bem distintas do território nacional. Em Trás-os-Montes, em Terras de Miranda do Douro, onde a sua prática se encontra associada às festividades que aí têm lugar, tais como as Danças de Pauliteiros e dos Velhos, nas Festas dos Rapazes, de Presépios de Natal, além de ofícios e outras solenidades religiosas (Breyner, 1900). No Alentejo, surge na margem esquerda do Guadiana em festas religiosas patronais. Apesar de a sua presença ser mais forte no Nordeste Transmontano, não deixa de ter alguma expressividade de atuação no Alentejo, mesmo que tenha havido um decréscimo acentuado do número de tocadores. No paralelismo que podemos encontrar com Espanha, nas duas zonas de atuação do Tamborileiro, notamos uma forte influência em ambos os lados da fronteira. Neste sentido, verificamos semelhanças entre Miranda do Douro e Zamora (Castela e Leão) e no Alentejo, no que concerne à margem esquerda do Guadiana, compreendendo os concelhos de Serpa, Moura, Barrancos e Mourão, com Huelva (Andaluzia) e com o sul de Badajoz (Estremadura) (Jambrina Leal & Cid, 1989). Existe ainda referência, por parte de Michel Giacometti, à presença de Flautas de Tamborileiro na Beira-Alta e na Beira-Baixa, zonas fronteiriças com a região de Salamanca na província espanhola de Castela e Leão, onde o instrumento mantém, ainda hoje, um grande enraizamento (Correia & Roquete, 2004).

No Alentejo, e nas representações que possuímos deste conjunto instrumental, a Flauta e o Tamboril são tocados em simultâneo pela mesma pessoa. O Tamborileiro é presença regular nas festas patronais e romarias de cada povoação, sendo uma figura indispensável nos momentos mais importantes das festividades, nomeadamente o peditório, a alvorada ou ainda nos bailes. De referir também que a prática e a presença do Tamborileiro no Alentejo sofreram um decréscimo significativo em termos qualitativos e quantitativos dos seus tocadores. Este decréscimo já se vem notando desde o final do século XIX. Este desaparecimento está, de acordo com alguns autores, relacionado com o advento das

bandas filarmónicas que se tornaram uma ameaça à figura do Tamborileiro. No entanto, e citando Breyner (1900), no concelho de Serpa “(...) ainda mesmo com as filarmónicas, o tamborileiro faz-se ouvir em todos os círios, ou festas d'arraial, e romarias aos santos (...), [para as quais era] (...) indispensável o tamborileiro (...)” (p. 71-72). Oliveira (2000) explica que, no início dos anos 60 do século passado, o Tamborileiro teria desaparecido

(...) há aproximadamente 50 anos da maioria das localidades onde era tradição - de Serpa, nas festas de S. Pedro; de Moura; de Aldeia Nova de S. Bento, no círio do Espírito Santo e nas festas de Junho, onde também acompanhava as Danças dos Coices; de Brinches e das Pias, na Santa Luzia; de Santo Amador; de Safara, na festa das Endoenças, que era muito concorrida; da Póvoa, no S. Miguel; da Granja, no S. Sebastião; etc., - o tamborileiro pode contudo ver-se ainda em Barrancos, nas Festas de Santa Maria, em Santo Aleixo, nas de Santo António e da Tomina, e em Vila Verde de Ficalho, nas da Senhora das Pazes. [acrescenta ainda que a flauta e o tamboril são aqui utilizados com] (...) funções nitidamente cerimoniais, e o seu repertório reduz-se a uma breve fórmula de feição tradicional (p. 128).

De notar, contudo, que nestas povoações, ainda hoje, encontramos a figura do Tamborileiro aquando das festas e romarias. Na região do Alentejo, era usual juntarem-se os Tamborileiros e guiões das terras vizinhas. Neste sentido, e como refere Oliveira (2000), no que concerne a Festa da Senhora das Pazes, em Vila Verde de Ficalho:

(...), como em Santo Aleixo, também outrora acorriam as “festas” das várias povoações, incluindo as da vizinha Espanha, com os seus guiões e tamborileiros, que os da terra iam esperar de cada vez, tocando depois ora uns, ora outros; e aos carros dos romeiros de toda a parte. Numa fila contínua, vinham ornamentados com arcos e verduras (...) (p. 128).

A proximidade entre povoações dos dois lados da raia é notável, pelo que, no caso da povoação de Vila Verde de Ficalho (Serpa), a povoação espanhola de Rosal de la Frontera (Huelva) mantém laços estreitos de colaboração, sendo ainda hoje conhecidas as visitas de Rosal de la Frontera à Festa da Senhora das Pazes em Vila Verde de Ficalho, acompanhadas do guião de Santo Isidro e do tamborileiro. O Tamborileiro alentejano usa um Tamboril de dimensões consideráveis, cujo som é grave, acarretando, na sua forma de tocar, a exigência de ritmos lentos e simples, característica que encontramos também nos Tamborileiros das terras vizinhas de Huelva. Já os Tamborileiros que encontramos em regiões mais a norte utilizam Tamboris de menores dimensões, instrumentos que permitem a execução de ritmos mais complexos e rápidos. No que ao traje diz respeito, não nos deparamos com qualquer especificidade ou indumentária em particular, pelo que aduzimos que não existe nada de importante a mencionar. Já no que concerne à sua ocupação, podemos aferir que estes estavam ligados a atividades de pastorícia e criação de animais, o que lhes permitiu aceder à Flauta de três furos (de fabrico artesanal) e ao uso de peles de cabra nos Tambores. Breyner (1900) afirma a este respeito que

(...) o ser tamborileiro foi sempre de exclusiva competência dos cabreiros. Este ofício é aquele ao qual estavam (e ainda estão ligados) alguns antigos Tamborileiros, como é o caso do Tamborileiro de Santo Aleixo que detinha a ocupação de pastor (Oliveira, 2000: 132), ou do Tamborileiro de Aldeia Nova de S. Bento, que Michel Giacometti foi encontrar no Monte de Belmeque, na década de sessenta do século precedente, e que trabalhava como “vaqueiro” e “porqueiro” (p. 72).

De carácter artesanal, e muitas vezes feitos pelo próprio tocador, ou por algum artesão local, a aprendizagem dos instrumentos era feita na família, ou pela observação de outros Tamborileiros, tanto locais como de povoações vizinhas. No caso de povoações da Raia, esta observação poderia, inclusive, ser feita do outro lado da fronteira, o que lograria conduzir à apropriação de outras formas de tocar os instrumentos, outros ritmos e outras

melodias. Pela análise das práticas musicais, podemos afirmar ainda que a prática da Flauta e do Tamboril a acompanhar o canto, ou outros instrumentos, não são conhecidos enquanto registos no território português, nomeadamente no Alentejo. Contudo, podemos mencionar que a Flauta e o Tamboril aparecem aqui acompanhados pela Viola Campaniça, instrumento popular nesta região, e que poderá ter partilhado repertório, ou mesmo ter sido tocado, em conjunto, com a Flauta e o Tamboril.

Neste sentido, é possível encontrar na Biblioteca-Museu da povoação de Vila Verde de Ficalho um velho exemplar de Viola Campaniça, o que nos pode remeter para o uso deste instrumento na formação em análise. Ressurge, neste momento, o interesse por este instrumento, que levou a um reaparecimento de tocadores de Viola Campaniça na região do Alentejo, para nós um sinal de que se poderá recuperar a tradição Tamborileira na região. No nosso entender, urge proteger e estudar o pouco repertório que existe sobre a forma de tocar dos Tamborileiros, pois o património é rico e passível de se perpetuar, no futuro. A riqueza deste património trará investimento e capital que fará a diferença na atratividade dos territórios e no desenvolvimento das regiões. Apesar de raro, cremos que, fruto do interesse das novas gerações pelo mais genuíno e tradicional, a prática da Flauta e do Tamboril, não só no Alentejo, mas progressivamente em todo o país, possa vir a crescer, dadas as peculiaridades e especificidades da Flauta e do Tamboril. A revitalização da figura do Tamborileiro, como forma de dinamizar os territórios, conduzirá à recuperação de tradições, recuperando a memória musical dos povos e das gentes, numa ação de divulgação, preservação e recuperação das práticas musicais e dos instrumentos. Já do outro lado da fronteira, em Huelva na Andaluzia, ou em Badajoz na Estremadura, encontramos uma tradição tamborileira bem viva. Mesmo tendo havido, identicamente, uma redução do número de tocadores, ainda assim, mantiveram-se em número significativo para que a figura do tamborileiro não desaparecesse. Notamos que depois da recuperação que se efetuou deste instrumento em meados dos anos 80, este conjunto instrumental é, agora, um conjunto instrumental muito popular. Da mesma forma que em Portugal, o Tamborileiro surge, em algumas povoações da província de Badajoz ligado às festas e romarias de cada povoação, tocando nos vários momentos da festividade, destacando-se os temas de baile e as danças de espadas. Na província de Badajoz, a Flauta e o Tamboril surgem ligados aos bailes e danças de espadas, por oposição à de Huelva em que este conjunto, exceção feita às partes serranas, aparece ligado às romarias, nomeadamente à romaria do Rocio, daí que a Flauta de três furos tenha, nesta região, a denominação *gaita rociera* (Jambrina Leal & Cid, 1989). Na região de Huelva, além dos toques de alvorada, de procissão e de bailes, os Tamborileiros incorporam, desde a primeira metade do século XX, temas de sevilhanas e, desde finais dos anos 80, temas do flamenco, os quais tocam, muitas vezes, juntamente com outros instrumentos, nomeadamente a Guitarra.

#### 4. Considerações Finais

Como podemos observar, são numerosos os testemunhos da presença e prática da Flauta e do Tamboril em torno das várias situações que envolvem as romarias e festas patronais. Nestas, a figura do Tamborileiro desempenharia um papel influente. Neste sentido, seria figura de destaque no peditório, no qual o Tamborileiro percorria as ruas da povoação anunciando a presença do Santo, dos festeiros e do fogueteiro, para que todas as casas da povoação estivessem recetivas à passagem desse mesmo peditório. Noutros momentos, surge aquando da alvorada que se inicia na madrugada dos dias de festa, anunciando as cerimónias religiosas e litúrgicas que se seguiam em honra do patrono, bem como aquando da procissão, neste caso tocando à frente do cortejo.

A Flauta de Tamborileiro mostra, por outro lado, em todos os locais que analisamos, uma importância muito grande no que concerne às práticas nas festas e romarias de tradição, não só religiosa como pagã. Estando presente nos cultos e nas festas, traz, até nós, a necessidade de refletir sobre a sua importância e relevância na vida das pessoas. Como recurso endógeno, urge ponderar nos meios necessários à sua preservação e divulgação, para que o saber e cultura, não só local como nacional, não desapareçam no esquecimento do tempo e dos lugares. Presente na Península Ibérica, podemos encontrá-la ainda na Europa e além-mar, numa representação clara daquilo que foi, e pode ser, a influência europeia na época dos descobrimentos. Revelando elementos únicos na divulgação do saber, práticas e tradições europeias, nos festivais e eventos que promovem as festividades, as romarias, a crença, o património e a cultura, a Flauta de Tamborileiro surge ferramenta e recurso de desenvolvimento económico, mas também social e regional, constituindo-se um elemento patrimonial de primaz importância e relevância social.

## 5. Referências

- Breyner, A. de M. (1900). O Tamborileiro. *A Tradição*, Ano II, n.º 5, Serpa. Acedido em 09-03-2014. Disponível em: <http://www.archive.org/stream/tradio12lisbuoft#page/n7/mode/2up>
- Castro, E. (2007). *Análise Integrada da Paisagem da Raia Central Portuguesa – O Território como Recurso de Desenvolvimento*. Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra, Portugal.
- Correia, C. & Roquete, C. (2004). *Michel Giacometti, Caminho para um Museu*. Cascais: Câmara Municipal de Cascais.
- Ferrão, J. (2000). Relações entre Mundo Rural e Mundo Urbano – Evolução Histórica, Situação Atual e Pistas para o Futuro. In *Sociologia, Problemas e Práticas*, N.º 33.
- Jambrina Leal, Al. & Cid, J. R. (1989). *La Gaita y el Tamboril*. Salamanca: Centro de Cultura Tradicional.
- Levinas, E. (2007). *Ética e infinito*. Lisboa: Biblioteca de Filosofia Contemporânea. Lisboa: Edições 70.
- Lopes-Graça, F. (s.d.). *A Canção Popular Portuguesa*, Coleção Saber. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Martins, J. de S. (1993). *Levantamento Cultural – Exemplos e Sugestões*. Aveiro: Estante Editora.
- Oliveira, E. V. de (2000). *Instrumentos Musicais Populares Portugueses*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Serra, M. C. (2001). *O jogo e o trabalho*. Lisboa: Edições Colibri.
- Trilla, J. (coord.) (2004). *Animación sociocultural – Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel Educación.

## Quem canta em português, encanta: a canção na aprendizagem da língua materna

Isabel Castro  
[misa@ipb.pt](mailto:misa@ipb.pt)

*Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*  
*INET-MD, Universidade de Aveiro, Portugal*

### Resumo

As referências que se encontram sobre a importância em cantar são indicadores do interesse da temática e leva-nos a refletir sobre o seu valor e ação, junto da primeira infância, no que concerne à aprendizagem da língua materna. Cantar representa um dos processos para, durante os cuidados maternos prestados à criança pequena, o bebé escutar e apreender, através da voz da mãe, a sua língua de origem. Também é um facto que cantar, muito particularmente canções de embalar, representa um dos veículos e momentos exclusivos, quase únicos, de encantamento e contacto entre a mãe e o seu bebé. Desta maneira, cantar canções de embalar inscreve-se na singularidade dos géneros musicais cujas características formais, aliadas à lírica, a tornam peculiar para a escuta e perceção da língua. Neste trabalho centramo-nos no estudo da canção de embalar abordando quer a sua ancestralidade e difusão por diferentes culturas, quer algumas das características que fazem dela um género musical único com propósitos específicos. A partir de um estudo empírico realizado, partilhamos resultados que indicam a influência e importância de cantar canções de embalar, devido à sua estrutura, fraseado, entre outras características.

**Palavras-Chave:** cantar, canção de embalar, aprendizagem, língua materna.

### 1. Introdução

O tema sobre as canções de embalar tem vindo a ser alvo da minha análise, de forma sistemática, desde 2003. Neste sentido, tenho desenvolvido trabalho de pesquisa no domínio da música para crianças, muito em particular as canções de embalar. A docência, a diferentes cursos e indivíduos de faixas etárias díspares, permite-me a abordagem deste assunto de diversificadas formas práticas e teóricas.

Além do que foi agora referido, a minha infância foi marcada por momentos nos quais, no seio familiar, eram cantadas canções de embalar, em períodos de adormecimento. Esta situação, entre outras razões, apresentou-se enquanto um dos motivos da seleção da melodia que viria a ser adaptada para uma investigação<sup>1</sup>. O encanto e a expressividade sentimental que dimana de uma canção de embalar, bem como o que a sua audição pode provocar nos bebés, quando em presença da mesma, suscitaram o meu interesse e necessidade de compreender os diferentes comportamentos manifestados.

Neste documento, a minha reflexão centra-se em aspectos conceptuais e históricos que permitam compreender que a canção de embalar, é um género distinto de outros.

---

<sup>1</sup> Castro, Maria Isabel Ribeiro de (2003) Cantar aos bebés - das práticas de cantar durante a prestação de cuidados e dos efeitos de uma canção de embalar no sono dos bebés, tese de Mestrado. Universidade do Porto – Faculdade de psicologia e Ciências da Educação.



As canções de embalar surgem mais ou menos em diferentes locais do mundo, como melodias que, mesmo utilizando palavras de diferentes línguas, têm uma intenção análoga. Ou seja, o ato de cantar ao bebé, apresenta-se com um objetivo que transparece da sua filosofia comum: adormecer o bebé. Como refere a autora Rosa Clara Neves, a canção de embalar enquadra-se no grupo de melodias de tradição oral “(...) executado num andamento lento por uma mulher, no espaço doméstico ou privado, a fim de levar as crianças a adormecer” (Neves, 2010, p. 220). São portanto um género vocal normalmente cantado a uma voz (monofónico) e quase do domínio das mulheres (Castro, 2003; 2004; 2014). O seu andamento lento, repetitivo, e apresentando um carácter rítmico simples, fazem deste género de raiz popular, um canto destinado ao sossego das crianças pequenas, no momento de dormir.

A estas características soma-se o facto de o contorno melódico apresentar relações de intervalo muito próximas, sem acompanhamento de instrumentos musicais, além da voz. Diria pois que algumas destes atributos acontecem também quando nos expressamos verbalmente.

Neste âmbito irei incidir sobre a canção de embalar em dois momentos: 1) a sua importância na regulação do sono; 2) a aquisição de parâmetros musicais (melódicos, rítmicos, entre outros) que contribuem para a aprendizagem da língua materna.

Alguns autores, tais como Blum (1993); Lopes dos Santos (1985a; 1990); Deliège e colaboradores (1996), Helena Rodrigues (2005), Rocha (2007), Hohmann e Weikart (2007), entre outros, indicam que o bebé se apresenta como um ser capaz de múltiplas aptidões, nomeadamente a capacidade para escutar e perceber características musicais, mesmo já desde o período intra-uterino. Neste sentido os autores Hohmann e Weikart sublinham que

(...) ainda no útero, os bebés conseguem ouvir música, respondendo-lhe com pontapés e outros movimentos. Enquanto recém-nascidas ou já como bebés mais velhos, as crianças continuam a ser fortemente afectadas pela música (...)” (2007, p. 658).

Trehub e colaboradores (1993b), Trainor (1996), Rock e colaboradores (1999), Trevarthen (1999), Castro (2014; 2017) entre demais investigadores, apresentam trabalhos nos quais foi estudada a reação de bebés de diferentes idades, em presença de estímulos sonoros não musicais e musicais e dos quais se destacam diferentes comportamentos responsivos, no que concerne ao tempo de adormecimento, aprendizagem de componentes musicais e linguísticas.

A música e, em especial as canções de embalar, podem propiciar bem-estar aos bebés. O carácter das mesmas auxilia não só a um adormecer mais rápido, como apazigua situações críticas das crianças pequenas, como os períodos de choro (Castro, 2014; 2017). Algumas das características musicais inerentes a este género vocal<sup>1</sup> que se encontra em diferentes contextos da humanidade, contribuem para tal situação. Sendo um dos estilos vocais normalmente reconhecido por muitos, nela se encontram propriedades que a definem como uma melodia para acalmar e adormecer os bebés. Para Brakeley, a canção de

<sup>1</sup> De acordo com a autora Rosa Clara Neves, este género “(...) vocal monofónico executado num andamento lento por uma mulher, no espaço doméstico ou privado, a fim de levar as crianças a adormecer” (Neves, Rosa Clara (2010) Canção de Embalar, Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX. Temas e Debates. Círculo de Leitores. 1.ª edi. A-C. p. 220).

embalar apresenta-se como uma “(...) canção cantada pelas mães e amas de todo o mundo para persuadir os bebés a dormirem” (1950, p. 653, in Trehub, 1993 a, p. 193)<sup>1</sup>.

Como já referi, a canção de embalar surge no contexto familiar, como um dos meios pelos quais se transmite a palavra que se encontra associada à música. Desta forma, os textos que são proferidos, quando se canta, servem enquanto veículos de transmissão da língua materna. Como referem Hohmann e Weikart Hohmann, “(...) a música insere as crianças na sua própria cultura e ritos comunitários” (2007:658). Deste modo, quanto mais rico for o ambiente familiar, no que concerne à exposição da música (e claro, das canções de embalar), mais possibilidades são apresentadas à criança de interagir com o mundo e de relacionar os diferentes sons.

## 2. Enquadramento conceptual

Os sons que envolvem a criança pequena, apresentam-se como potenciais alvos da sua atenção e exploração que vai acontecendo à medida do seu gosto, dos seus interesses, competências e necessidades. Nesta sequência, a criança percebe e articulando normas de comportamento dos sons, agrupando-os de acordo com as suas características e funções (Pocinho, 2007).

Existem testemunhos<sup>2</sup> que atestam a existência de práticas de cantar ao bebé, canções de embalar, durante o período que antecede o ato de dormir. Os diferentes termos que surgem para denominar o mesmo sentido para canção de embalar: cantar ao bebé, dão ênfase à sua ancestralidade, reforçando a existência em diferentes pontos do mundo deste género vocal.

No entanto nem sempre, nas diversas eras, ao longo da História das civilizações, o papel de um bebé, nas famílias do ocidente, foi entendido da mesma maneira como atualmente. Antes do século XX, o bebé era relegado quantas vezes, para segundo plano, considerando-se o pequeno ser, dependente totalmente das decisões da comunidade da qual provinha (Andrés-Gallego, 1993). Também o nascimento, na grande parte das civilizações do mundo, antes do século XIX, significava clausura do bebé e da mãe. O bebé não podia ser visto, nem ouvido, sendo colocado em espaços reservados nos quais houvesse pouca estimulação, pouca luz e o menor ruído possível. “Na Jamaica, por exemplo, a criança acabada de nascer permanece em reclusão com a sua progenitora durante nove dias, janelas e persianas da casa bem fechadas (...)” (Lopes dos Santos, 1990, p. 131). Curiosamente, os rituais ligados ao nascimento e pós-nascimento que, implicando um período de resguardo da mãe e do bebé, estavam ligados às preocupações da morte, dos maus-olhados e demais acontecimentos perturbadores (Joaquim, 1983), expressos também nos textos das canções de embalar. No entanto, progressivamente, o bebé deixa de ser entendido como um ser “(...) indiferenciado, anobjectal e sem percepção diacrítica” (Hartman, 1958; Kahn, 1963; Spitz, 1965, in Lopes dos Santos, 1990, p. 78) e, por volta dos anos sessenta, a concepção de infância estava já claramente alterada.

No decurso da História, existem testemunhos reveladores do quanto um bebé pode despertar momentos únicos de ligação afectiva. Alguns desses momentos passam pelo ato

<sup>1</sup> Tradução livre.

<sup>2</sup> A reflexão agora apresentada é sucinta e apenas se pretende referir sobre a ancestralidade da canção de embalar. Sobre a análise das origens e evolução, quer musical, quer antropológica ou etnomusicológica, deste género de música, acredito que em outro trabalho de natureza semelhante, possa ser realizado, até porque os elementos existentes, carecem de maior sistematização e abrangência à escala nacional. Refiro-me ao estudo sobre as canções de embalar em Portugal.

de cantar ao bebé, para o tranquilizar de algum mal físico, para o acalmar do seu choro ou para o adormecer simplesmente. Neste sentido, como reforça Castro: “As canções de embalar parecem (...) emergir como um bom marcador dos momentos de dormir (...)” (2004, p. 90). Um dado indicador sobre essa prática de cantar ao bebé, chega dos antigos povos da Suméria, através de um documento em escrita cuneiforme, do ano 1400 a.C. (Kilmer e colaboradores, 1976, citado por Trehub e colaboradores, in Deliège, 1997). A sua estrutura baseada numa escala diatónica<sup>1</sup> e uma relação próxima de frequência entre as notas imprimia-lhe um carácter simples, idêntico também à forma de uma canção de embalar (Trehub e colaboradores, in Deliège, 1997; Trehub e colaboradores, 1997).

Diversos indícios, provindos de estudos antropológicos, revelam que a canção de embalar é um género musical próprio de distintas culturas do mundo, desde o Vietname, passando pelos povos do Afeganistão, Colômbia, até aos Índios da América do norte (Trehub, 1993 a e b). Também da África nos chegam testemunhos da existência de canções de embalar (Vasconcelos, 1907). O trabalho realizado por Leite de Vasconcelos (1907) fornece elementos para a elaboração de uma resenha histórica, no qual se testemunham as marcas deixadas em diversos povos do mundo, acerca de uma forma original de cantar ao bebé. Os termos encontrados para designar a *canção de embalar*, além de apresentarem um objectivo idêntico, têm a mesma significação em quase todo o mundo (independentemente de os processos e maneiras de cuidar do bebé, nos momentos de o adormecer, poderem ser diferentes), o que acentua ainda mais a ternura e perenidade do ato.

Vou de seguida passar à exposição de alguns desses factos: Na antiga Grécia, surgem termos para têm significar “adormecer ao som de cantigas” (Vasconcelos, 1907, p. 3). Provavelmente, o momento de adormecer o bebé era importante, bem como a escolha da canção para esse efeito, até porque existia a concepção geral de que a música podia influenciar o estado de espírito de quem a ouvia (Abeles e colaboradores, 1995). Como alude Abeles, citando Platão: «Literatura, música e arte [...] têm uma grande influência no carácter. O objectivo da educação musical é inculcar ritmo, harmonia e temperança à alma, e desenvolver um carácter de boa moral» (República, livro III, in Abeles e colaboradores, 1995, p. 4)<sup>2</sup>.

Quer dos gregos, quer dos romanos chegaram, ainda, algumas práticas ligadas ao sono, como por exemplo, o colocar objectos<sup>3</sup> nos braços dos bebés, para ficarem protegidos durante este período (Vasconcelos, 1907)<sup>4</sup>. No entanto, os gregos deixaram mais testemunhos que indicavam a existências de práticas de cantar ao bebé. Já a tradição latina fica registada a palavra *lallare* (com as derivações em *llallus*, *lallum* e *lalli*), encontradas em canções italianas, bem como *nanna* (com derivações como *ninna*; *ninna-nanna*;

<sup>1</sup> Escala diatónica deriva de um termo grego que implicava o movimento das notas por tons inteiros. Segundo Stephan: “...consta da divisão da oitava em cinco tons inteiros e dois meios-tons, um dos quais se encontra a seguir a dois tons e outro a seguir a três “ (1978: 420).

<sup>2</sup> «Literature, music, art [...] have a great influence on character. The aim of “musical” education is to inculcate rhythm, harmony and temperance of the soul, and thus develops good moral character» (República, livro III, in Abeles e colaboradores, 1995: 4) (tradução livre).

<sup>3</sup> Guardo ainda, como recordação, uma pulseira (feita de pequenas contas coloridas, colocadas num arame) que me deu a minha avó paterna e que havia sido utilizada para colocar no braço de meu pai, quando nasceu. Esta prática parece que era comum quando nasciam bebés (Linhares de Ansiães, freguesia do concelho de Carraceda de Ansiães).

<sup>4</sup> Este pedido de protecção ao bebé, durante o sono, será um dos temas encontrados em textos de versos das canções de embalar.

*ninne-nanne*)<sup>1</sup> e que resultara, nalguns alguns países, em adaptações para diversas canções de embalar, como um vocábulo de fim de frase. É o caso de canções de embalar das terras de Miranda do Douro, nas quais se encontra a palavra *ro-ró* (Mourinho, 1984), ou de algumas melodias existentes no concelho de Resende, onde se usa a palavra *nanna* e *ru-ru* (Bonito, 1957, p. 90). Estes termos, segundo os autores referidos, têm uma função peculiar de *arrulhar*, de induzir ao sono, uma vez que era cantado numa intensidade suave: “...significa aconchegar e aquecer as crianças ao collo, cantarolando ó-ó ó-ó...” (Vasconcelos, 1907, p. 17). Alguns outros autores vão ao encontro destas afirmações, referindo

Indeed, humming and common nonsense syllables such as loo-loo, lulla, ninna, nanna, bo-bo, do-do, and other untranslatable vocables pervade the lullabies of very different language groups” (Brakeley, 1950; B.Cass-Beggs e M. Cass-Beggs, 1969; Brown, 1980, in Trehub, 1993a:194)<sup>2</sup>.

Também na Idade Média, em regiões francesas, os termos *berceuses*, *bresarella*, *endormeuses* denotam práticas de cantar ao bebé (Vasconcelos, 1907, p. 7). Aparecem referências, em documentos escritos e da mesma época, da existência de termos e canções, aludindo ao tema sobre o qual tenho vindo a tecer algumas reflexões, nos seguintes países: Alemanha, Suíça, Bélgica, Holanda, Inglaterra, Espanha, Polónia, Rússia, Roménia, Bulgária, Suécia, Dinamarca, Finlândia (Vasconcelos, 1907). O mesmo autor aponta para o facto de se terem encontrado vestígios antigos de canções de embalar, em regiões da África, América e Oceania.

Tendo em conta que Portugal sofreu a influência de diferentes povos, provavelmente também devem existir canções de embalar, desde a Idade Média. Neste sentido o autor Bonito (1907), apresenta uma canção de embalar que data do século XIII e consta do folclore Duriense (1957). Outros exemplos, referidos por Vasconcelos, datam do século XVI e seguintes, conservando-se entre nós, pelas diversas regiões do País, em Monografias elaboradas por estes e outros autores que, cuidadosamente, foram recolhendo e compilando este tesouro da cultura popular portuguesa. Como reforça a autora Neves “Embora grande parte do repertório tenha adquirido uma dimensão nacional, existem exemplos com características musicais e literárias regionais” (2011, p. 220).

O estudo, recolha e análise do repertório de tradição oral, realizado por Schindler (1991) revela a existência de uma similaridade das canções populares espanholas e portuguesas (nomeadamente das canções de embalar) muito antes da definição das fronteiras actuais

En todo caso el interes de la obra Folk Music and Poetry of Spain and Portugal es extraordinário, por ser una aportación muy amplia y muy temprana al conocimiento de la música popular de tradición oral de una buena parte del Noroeste de la Península Ibérica (Alonso, in Schindler, 1991, p. 95)<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Estas palavras e sua definição foram encontradas nos versos das canções de embalar, já desde o século XIII e XIV (Vasconcelos, 1907), disseminados por toda a Itália.

<sup>2</sup> “De facto, sílabas sussurrantes e frequentemente sem sentido como *loo-loo*, *lo-lo*, *lulla*, *ninna*, *nana*, *bo-bo*, *do-do*, e outros vocábulos sem tradução infiltram-se nas canções de embalar de diferentes grupos de linguagens” (tradução livre).

<sup>3</sup> “Em todo o caso o interesse da obra Música Folk e poesia de Espanha e Portugal é extraordinário, por ser uma acção muito ampla e muito antecipada da música popular de tradição oral de boa parte do Noroeste da Península Ibérica” (tradução livre).

A canção de embalar, enquanto género musical, enraizou-se ao longo de séculos, nas famílias. No entanto, segundo alguns autores, esta modalidade da cultura popular sofreu modificações e, presentemente, cantar junto do bebé, para o adormecer, tem-se diluído. O recurso fácil e rápido aos meios técnicos (leitor de cassetes, CD's, rádios e outros instrumentos, como caixas de sons electrónicos e outros), foi substituindo o encanto apaziguador da voz materna. Como salienta Hargreaves

A muchos padres y madres de recién nacidos les urge encontrar, por una cuestión de interés práctico, qué sonidos pueden calmar el llanto. Estos padres constituyen un ansioso y desvelado público consumidor de cassetes de ruidos sibilantes, de ruidos de agua y viento de la playa, y de ruidos domésticos cotidianos tales como motores, lavarropas y aspiradoras, promocionadas como los ruidos que hacen dormir a los bebés (1998, p. 74)<sup>1</sup>.

A partir dos anos setenta, aproximadamente, há um crescente surgimento de novas e mais canções associadas ao apaziguamento do bebé. Se até então as canções de embalar eram normalmente transmitidas oralmente, este género musical ganha novo impulso com mais temas que são lançados no mercado, passando a ser transmitidas e difundidas discograficamente. Este passo permite a divulgação deste género musical no âmbito da “(...) música popular portuguesa e da música para a infância” (Neves, 2011, p. 220), mas assiste-se a uma perda generalizada da canção de embalar mais tradicional, enquanto prática que ilustrava um cenário de grande intimidade e amor da mãe e do bebé.

Este trabalho, apenas abrange uma breve abordagem à temática das canções de embalar. No entanto, entendo que existe de facto, um caminho ainda vasto para o conhecimento deste reportório, da forma como este género musical influenciou e influenciou, por exemplo, o comportamento dos bebés. Seria importante perceber como se revela o comportamento dos bebés no período de adormecimento e sono, bem como em diferentes aspectos cognitivos e emocionais. Neste sentido, provavelmente seria substancial revestir o estudo, no campo da Etnomusicologia, de forma mais consistente e transversal, que pudesse permitir a análise de diferentes aspetos e contextos.

### **3. Características musicais da canção de embalar no comportamento de bebés**

A investigação subjacente a este documento, comportou distintos e vastos temas sobre a influência da música, especificamente a influência das canções de embalar no comportamento dos bebés. Neste trabalho exponho algumas das características musicais que a criança pequena percebe, auditivamente, em diferentes contextos. Características, algumas, comuns à linguagem e à música.

Assim, é importante que a estimulação sonora aconteça desde cedo para que aconteça a apreensão dos diferentes parâmetros musicais. É sabido que o discurso dirigido ao bebé e a canção de embalar (enquanto género privilegiadamente dirigido à criança), apresentam algumas características comuns entre si e distintivas em relação a outros géneros musicais e ao discurso entre adultos.

---

<sup>1</sup> “Muitos pais e mães de recém-nascidos têm urgência em encontrar, por uma questão de interesse prático, que sons podem acalmar o choro [do bebé]. Estes pais constituem um ansioso e [cuidadoso] público consumidores de cassetes com ruídos sibilantes, ruídos de água e vento da praia, e de ruídos domésticos quotidianos tais como motores, máquinas de lavar a roupa e aspiradores, promovidos como ruídos que fazem dormir os bebés” (tradução livre). Note-se a alteração que acontece da palavra *som*, na primeira frase, para *ruído*, nos momentos vários da frase seguinte.

Apresento algumas diferenças que estão relacionadas com a função primordial da canção de embalar: o adormecimento.

É sobre a estrutura musical<sup>1</sup> da canção de embalar que vou agora debruçar-me, procurando identificar quais as características que a tornam capaz de cumprir essa função e que implicam distintos comportamentos nos bebés, quando as escutam.

As canções de embalar apresentam características, na sua estrutura musical, únicas que a tornam num género vocal apreciado e facilmente identificado, mesmo sem texto (Papousek, H., in Deliège 1996).

Alguns estudos (Trehub e colaboradores 1993 a; Rock e colaboradores 1999), revelam a capacidade de adultos e bebés, para identificarem canções de embalar, quer quando comparadas com outros géneros de música (Trehub e colaboradores 1993a; Rock e colaboradores 1999), quer sendo filtradas e retirando-lhes o texto (Trehub e colaboradores 1993 a). No entanto quando, em determinadas canções de embalar, a melodia é ouvida através de um sintetizador, os sujeitos da experiência reconhecem-nas como canção de embalar, quando o carácter da interpretação que as caracteriza está alterado. Em estudos paralelos (Trainor 1996), verificou-se o nível de preferência de bebés (com idades compreendidas entre os 4 meses e 7 meses), por gravações com canções de embalar, cantadas pela mãe na sua presença, a gravações cantadas pela mãe, na sua ausência. Os resultados dos trabalhos indicaram que os bebés preferem ouvir as canções de embalar, quando cantadas pela mãe, junto dele (Trainor 1996; Trehub e colaboradores 1997). Mesmo quando são colocadas canções de embalar de diferentes países, as investigações realizadas, indicam que os intervenientes nas experiências conseguem identificá-las como pertencendo a esse género vocal (Trehub e colaboradores 1997). Estas investigações sugerem que existem determinadas características nas canções de embalar que as tornam muito peculiares e cuja função e efeito (tranquilizar, promover o sono e adormecer) é comum nas diversas culturas do mundo (Eibl-Eibesfeldt 1989). Fica ainda explícito, nos estudos agora referidos, que o estilo de cantar presente na voz da mãe (quando canta perto do bebé), influencia não só o apaziguamento do bebé, como acentua as características da canção de embalar (Trainor 1996). Como salienta Trehub: “...when parents sing directly to their infants, they do so at [...] slower tempo, and in a more emotionally engaging manner...” (1997, p. 505)<sup>2</sup>.

Assim sendo, e independentemente da utilização ou não de textos nas canções de embalar, as melodias que as caracterizam tornam-se num veículo transmissor de mensagens (Fernald, 1989 a; 1989b) para o bebé, como o amor e a ternura. Também para Rock, os adultos transmitem diferentes mensagens (1999), num estilo mais ou menos emotivo, através das canções de embalar.

Uma das características musicais da canção de embalar que a torna distinta de outros géneros musicais, é o seu carácter tranquilo e simplicidade da linha melódica. É que a sua forma melódica apresenta contornos que seguem o esquema rimático das estrofes das canções de embalar<sup>3</sup>. O contorno melódico das mesmas imprime uma direcção

---

<sup>1</sup> Saliente-se que a exposição a efectuar, nesta secção, sobre as características musicais da canção de embalar, são de carácter geral, não particularizando nenhuma melodia ou região do mundo.

<sup>2</sup> “(...) quando os pais cantam directamente aos [bebés], eles fazem-no utilizando tempo lento, e fazem-no de uma forma emocionalmente atraente (...)” (tradução livre).

<sup>3</sup> Apresento, como exemplo um tipo de rima e saliento para a utilização do texto:

“Vac-te embora, passarinho, (a)  
Deixa a baga do loureiro, (b)  
Deixa dormir o menino (a)  
O seu soninho primeiro” (b)

descendente e ascendente à melodia (com os seus diferentes arcos). Normalmente o âmbito tonal das canções de embalar, circunda o I, II, IV e V graus, não ultrapassando esta tendência. As tonalidades tanto aparecem em escalas maiores como menores (Bonito, 1957; Torres, 1998), existindo uma relação de intervalos muito próximos (graus conjuntos), sem grandes saltos de altura entre as notas, o que garante um centro tonal forte (Umemoto, in Deliège, 1997). O facto de nas canções de embalar não existirem alterações de tonalidade, no percurso melódico, garante ao bebé estabilidade e envolvimento musical e emocional (Kemp, 1993), acentuadas pelo repouso das frases finais (Michels, 1998). Como já foi indicado, as canções de embalar apresentam quase sempre ritmos simples e repetidos (Kemp, 1993; Umemoto, in Deliège, 1997; Trainor, 1996), num tempo e intensidades baixas e pouco variadas (Trehub e colaboradores, 1993 a; Trehub e colaboradores, 1997). O ritmo lento das canções de embalar (derivando quantas vezes do canto religioso) resulta, também, das acentuações silábicas nos versos.

Tratando-se de canções monódicas (Graça, 1991), normalmente o estilo com o qual se canta uma canção de embalar ao bebé, acentua e marca as suas características musicais. Desta maneira, à suavidade da voz junta-se a procura de um tempo e ritmo lento e demorado, tanto quanto a necessidade de apaziguar e adormecer o bebé exijam. Por esta razão, a repetição e acentuação (como referi anteriormente), de determinadas sílabas (como por exemplo: nana, la-la, no-no, oh-oh, entre outras), em finais de frases, imprime o carácter dolente e de acalento (Graça, in Giacometti, 1981), deste género vocal.

Reforçando esta ideia, Bonito salienta: “...os «arrulhos» finais no que respeita à relação entre a intensidade rítmica e a gradação do volume sonoro por um lado, e a mecânica fisiológica do sono, pelo outro” (1957, p. 80), auxiliam o acalmar do bebé. Como referem Trehub e colaboradores

“...performancy features such as tempo and pitch level, along with metrical articulation and phrasing, may define the soothing or arousing character of the song” (1997, p. 505)<sup>1</sup>.

A forma dolente do contorno melódico, desenvolvem o carácter de embalo, próprio das canções de embalar (Bonito, 1957). Desta forma, o estilo com que este género é interpretado (seja por gravação num leitor de cassetes, CD`s, rádio, ou cantadas ao vivo), varia de acordo com a pessoa que canta, mas concorre quase sempre, para a criação de um mesmo ambiente: embalar e adormecer o bebé, de maneira a consolidar o sono (Trehub e colaboradores, 1997). O estilo amoroso do tom de voz de quem canta ao bebé, serve ainda para lhe atrair a atenção, de maneira a que, em situações de instabilidade emocional (períodos de choro, insónias, como exemplo de alguns desses momentos), ele acalme.

A maneira como se canta ao bebé promove também a aprendizagem das características musicais das canções de embalar, visto que, como já foi aqui referido anteriormente, algumas delas estão inerentes à forma como se lhe fala (Trehub e colaboradores, 1993 a; Rock e colaboradores, 1999).

Julgo poder resumir e reafirmar que as características musicais que enumerei definem, de uma maneira generalizada, a estrutura formal deste género vocal tendo como função acalmar e tranquilizar o bebé, de maneira a promover o seu adormecimento (Rock e colaboradores, 1999), ou provocar períodos de tranquilidade e calma<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> “...as características de interpretação como o tempo e o nível da intensidade, juntamente com a articulação da métrica e fraseamento, podem definir o carácter calmante ou de despertar da canção” (tradução livre).

<sup>2</sup> “...com a toada dulcíssima das canções que os impeçam de chorar, os adormeçam, e depois os não deixem acordar sem que um sono reparador lhes fortaleça o delicado organismo” (in Vasconcelos 1907:2).

Os diferentes estudos realizados sobre a influência da canção de embalar, no comportamento do bebé que passo a descrever, incidem também sobre as competências de percepção musical dos bebés. É apetrechado com estas competências que o bebé vai interagir com diversos estímulos musicais, nomeadamente com as canções de embalar. O âmbito desta interacção modifica-se, à medida que o desenvolvimento cognitivo e motor se vai processando. Alguns autores salientam que os bebés com idades compreendidas entre os 5 e os 6 meses possuem já maiores destrezas motoras que lhes permitem interagir, de forma mais activa, com os estímulos musicais (Zenatti, 1997; Hargreaves, 1998). Gordon entende que, à medida que os bebés se desenvolvem “...começam a mudar e a passar de meros ouvintes de sons a participantes na produção de sons musicais” (2000, p. 52). Os bebés a partir dos 5-6 meses de idade, apresentavam grandes capacidades para imitar expressões vocais que adultos realizavam, em diferentes alturas (Papousek, M., in Deliège, 1996). Para alguns autores, o balbuceio dos bebés, nesta faixa etária, enquanto antecessor da fala (Gordon, 2000 a), representa uma forma vocal de experienciarem e exercitarem sons musicais (Zenatti, 1997; Mood, 1976, in Hargreaves 1998). “De tels aspects avant-coureurs de la musique, comme le babillage, sont la base du langage musical que l’enfant assimile à partir du monde qui l’entoure” (Zenatti 1997, p. 217)<sup>1</sup>. Dos diferentes estudos, sobre a Percepção Musical, destaco aquele no qual bebés de 6 meses, percepcionavam diferenças entre melodias (Krumhansl e colaboradores, 1990, citados por Papousek, M., in Deliège, 1996). Este resultado parece significar não só que o bebé está receptivo à captação de estímulos musicais, como também os compreende e articula.

#### 4. A canção de embalar na aprendizagem da língua materna

Os estudos aqui apresentados apontam no sentido de que a estimulação sonora que envolve o bebé já no período de gestação constitui, igualmente, segundo Maiello, a possibilidade de formar um verdadeiro: “Código sonoro pessoal que contém já a base da futura linguagem da criança” (in Sá, 2000, p. 84).

Refiro, ainda, o facto de as crianças responderem às diferenças existentes entre os variados padrões melódicos e rítmicos o que revela que não só é possível reforçar estes e outros comportamentos, de forma a incrementar outras possibilidades auditivas, nomeadamente os que compreendem a aprendizagem da língua materna. Estas aquisições de elementos musicais auxiliam e incentivam o gosto pela música. Parece importante pensar em continuar a preservar e fomentar, a *sabedoria* e o *apetite* para a música, com que o bebé nasce (Trevvarthen, 1999). E como refere Peery (2002) “ (...) são cada vez mais as provas de que a música faz parte integrante do desenvolvimento humano e que a música pode incentivar e ser (...) catalisador de outras facetas do desenvolvimento (p. 486), como tenho vindo a indicar.

Diferentes estudos da autora Trainor revelam que, quando as mães cantavam ou canções de embalar, ou canções de brincar, com e sem a presença física dos bebés (de 4 a 7 meses de idade), estes distinguiram as canções de embalar, quando ouvidas posteriormente através de gravação (Trainor, 1996; 2000). As diferenças do tom de voz (mais suave na canção de embalar), do ritmo (mais lento que na canção de brincar), empregues pela mãe, contribuíram para essa diferenciação. Nestes mesmos estudos, salientava-se ainda que os bebés, emitiam vocalizos, quando a mãe cantava canções de embalar, ficando mais sossegados que com as canções de brincar. Estudos similares da mesma autora e colaboradores (1997, 2000), indicavam que os bebés reconheciam e distinguiram canções

<sup>1</sup> “Alguns aspectos prenunciadores da música, como o balbuceio, são a base da linguagem musical que o bebé assimila a partir do mundo que o envolve” (tradução livre).



de embalar, sendo que, o tom carinhoso, suave, a existência de mais pausas, na forma como a mãe cantava, contribuía para o seu apaziguamento e posterior adormecer.

Do exposto penso poder salientar que os bebés preferem canções de embalar sendo que este género vocal pode possibilitar momentos de maior aproximação com a mãe. Trehub (e colaboradores, 1997) reforça, nos seus trabalhos, a preferência dos bebés pelas canções de embalar, em relação às canções de brincar, ou canções de adultos. A forma de cantar aliado ao estilo das canções de embalar podem transmitir sentimentos muito fortes de amor maternal (Castro, 2014; Castro, 2017).

As canções de embalar são normalmente interpretadas nos períodos em que se pretende que o bebé adormeça. No entanto, algumas pessoas cantam este género musical, em períodos de alimentação aos bebés, para que estes fiquem tranquilos e adormeçam de seguida. Trevarthen (1999) relata um estudo com uma bebé cega de 5 meses, a quem a mãe cantou canções de embalar, enquanto lhe dava o biberão. À medida que a bebé ouvia a canção de embalar, movimentava as mãos, tocando ou nos botões (da mãe e dela), ou no biberão e, balbuciando diferentes sons. O autor refere que

“...she makes with it intricate and delicate gestures that match variations of both the pulse and melodic line with appropriate forms of arm waving and extensions and turns of the fingers” (1999, p. 190)<sup>1</sup>.

Num outro estudo (Rock e colaboradores, 1999), foram examinados os comportamentos de bebés (com 6 meses de idade), quando ouviam canções de embalar. Os autores detetaram que os bebés focavam a atenção neles próprios (olhavam mais para as mãos, para a própria roupa...), mais e em maior proporção de tempo, sempre que ouviam canções de embalar. Verificaram também que, os bebés vocalizavam mais no início da audição da canção de embalar, com progressiva diminuição dos vocalizos, dos comportamentos dos bebés iam diminuindo e, ficavam menos despertos. Alguns autores entendem assim que, a segurança e o conforto proporcionados pelo cantar de uma canção de embalar, são importantes para a regulação de diferentes estados emocionais (Trehub e colaboradores, 1993 a; Trainor, 1996; Rock e colaboradores, 1999), bem como um dos meios que os pais têm para definir os momentos de dormir (Rock e colaboradores, 1999). As canções de embalar resultam, também como ocasião de aprendizagem de formas de auto-regulação do comportamento (Kemp, 1993), bem como da apreensão de vocábulos linguísticos.

A autora Susana Maiello (in Reid, 1997), expõe uma situação passada num ambiente natural (observações relacionadas com procedimentos maternos e um bebé, em casa de uma família), durante o período que antecedia ao adormecimento de um bebé com 2 meses. Enquanto a mãe prestava cuidado à bebé (mudando-lhe a fralda, vestindo o pijama...), cantava-lhe canções de brincar, às quais ela respondia com balbuceios e movimentos corporais das pernas e dos braços. À medida que a mãe virava a bebé para um dos lados e a tapava, ia cantando uma canção de embalar. A bebé emitia alguns sons, fechando os olhos gradualmente até adormecer, ao som do cantar materno. Quando o tempo da licença de maternidade terminou, a mãe voltou ao trabalho, recorrendo a um familiar para a guarda da bebé. Nos períodos da adormecer a bebé (agora com 6 meses), a tia deitava-a, acomodava-a no berço, retirava-se do quarto, esperando que adormecesse. No entanto, a bebé, porque esperasse momentos idênticos aos que a mãe lhe proporcionava, ou seja, cantar uma canção de embalar e, tal não acontecia, passou a emitir sons como já fazia antes, quando a mãe cantava a canção de embalar. A aprendizagem

<sup>1</sup> “...ela fazia com gestos delicados e intrincados que coincidiam perfeitamente com as variações tanto da pulsação da linha melódica, quer fazendo com o braço movimentos de onda, apropriados, quer fazendo extensões e rotações com os dedos” (tradução livre).

que a bebé fez ao longo da audição da canção de embalar, além de lhe permitir uma estratégia de auto-adormecimento, implicou a aquisição de balbuceios e outros sons, que fazem parte do seu léxico vocal.

Uma referência curiosa advém dos trabalhos de Gordon que apontam no sentido de que os bebés, mesmo a dormir, *absorvem* sons de melodias que eventualmente lhe sejam colocadas, com *volumes* baixos (2000 a, p. 56).

Apesar de, neste trabalho, não ter explorado os processos da aprendizagem da música, entendo que, ouvi-la, quer por meio de gravações, quer interpretada ao vivo, em diferentes períodos do dia e, muito em especial, nos períodos de sono, pode constituir-se como ocasião para o contacto com a música. Gordon refere que

Quanto mais cedo uma criança começar a beneficiar de um ambiente musical rico, mais cedo a sua aptidão musical começará a aumentar em direcção ao nível do nascimento e mais próxima ficará de o atingir e dele permanecer através da vida (2000, p. 16).

Desta forma, os períodos de sono que são, frequentemente, entendidos como momentos *mortos*, podem pelo contrário, proporcionar situações nas quais aconteça *aculturação* musical (Rodrigues, 2005) e da fala.

O que fica exposto penso que reflete alguma escassez de investigação neste campo, sobre o efeito da música e, em particular, da canção de embalar, no comportamento do bebé em distintos processos. Ainda assim, este trabalho, permite, no meu ponto de vista, fazer sobressair alguns pontos que merecem a atenção e perspetivar que, a partir do mesmo, agentes educativos, pessoas que estejam a frequentar cursos de Formação Inicial, Instituições, empresas e outros possam, de algum modo compreender a importância da música no geral e das canções de embalar em particular, em diferentes contextos e situações. Os estudos que tenho apresentado apontam para a grande receptividade dos bebés à audição das canções de embalar.

Quer as características musicais inerentes, quer o tom de voz carregado de emoções positivas (carinho, acalentamento, e outras) com que são interpretadas, parecem contribuir para o serenar do bebé, bem como a progressiva diminuição dos comportamentos motores e posterior adormecimento.

Parece claro que o bebé não é um receptor passivo das canções de embalar. Quando estas são cantadas em períodos que não o de adormecimento, o bebé exhibe movimentos que acompanham adequadamente algumas das características musicais da canção de embalar que ouve, o que aponta para a importância da audição deste género, na apreensão de parâmetros musicais, entre outros, por parte do bebé<sup>1</sup>.

Salienta-se ainda que a emissão de balbuceios produzidos pelos bebés, durante a audição da canção de embalar, se reveste de interesses diversificados no desenvolvimento do bebé. Primeiro, e como aponta a experiência de Maiello (in Reid, 1997), o desenvolvimento de estratégias de auto-regulação do comportamento, de auto-adormecimento, certamente promotoras de estabilidade emocional. Segundo, a produção de vocalizações em simultâneo com a audição de música (ainda que não se reporte só à canção de embalar) constituir-se como um incentivo ao desenvolvimento da linguagem e da apreensão das características musicais dos estímulos sonoros.

---

<sup>1</sup> Não pretendo aqui afirmar que outros géneros musicais não cumpram objectivos semelhantes, mas apenas que estes podem encontrar-se facilitados, quer pela simplicidade da linha melódica, quer pela preferência que o bebé mostra em relação à canção de embalar. Pelo menos, este parece ser um género que também contribui para a prossecução desse objectivo.

De acordo com Rock (1999), o facto de existirem canções especiais para os bebés, em diversas culturas do mundo e, através delas, acontecerem modificações no comportamento deles, quando se lhes canta, leva-nos a concluir sobre o valor das mesmas para o seu desenvolvimento, quer ao nível das emoções, quer ao nível das aprendizagens em diferentes áreas.

## 5. Considerações finais

Creio que esta exposição, permite compreender, de uma forma geral, diferentes aspetos: 1) sobre a importância da canção de embalar como forma de adormecer o bebé; 2) que este é um género musical faz parte do repertório popular tradicional e que existem em distintos locais do mundo, em diferentes épocas; 3) que cantar canções de embalar, desde cedo, pode contribuir para a aquisição de competências linguísticas, reforçando a aprendizagem da língua materna.

Os testemunhos, chegados até nós, a partir dos termos encontrados em diferentes partes do mundo, sobre canção de embalar, indicam não só a existência das mesmas, como ainda reforçam serem utilizadas no ato de cantar ao bebé. O autor Sadie alude que, “*Como peça vocal, é encontrada na música folclórica de todos os países e na música erudita de todos os períodos* (1994, p. 553)<sup>1</sup>. Ou seja, cantar canções de embalar era uma prática integrada quer na vida familiar, quer na cultura popular, o que leva a acreditar tratar-se de um género musical com carácter disseminado em diferentes regiões do mundo. Como salienta Vasconcelos

Fica entretanto plenamente provado a antiguidade das nossas canções de berço e a importância que elas têm para o conhecimento do povo português, que aí deixa entrever caracteres morais, aptidões artísticas, operações psicológicas, linguagem, usos, crenças e sentimentos (in Bonito, 1957, p. 71).

Neste sentido refiro o facto de as canções de embalar apresentarem também características, na sua estrutura musical, únicas o que as torna num género de música apreciado e facilmente identificado por muitos, mesmo quando não apresenta texto e sendo interpretado com simples vocábulos. A este propósito, o autor Gordon refere que:

Dado que não se passa um dia sem que, duma forma ou doutra, as crianças ouçam ou participem em música, é-lhes vantajoso que a compreendam. Apenas então poderão aprender e apreciar, ouvir e participar na música que acham ser boa, e é através dessa percepção que a vida ganha mais sentido (2000, p. 6)<sup>2</sup>.

Os vários autores que aqui foram deixando o seu contributo sobre a temática abordada, reforçam que “ouvir” música, incidindo nas canções de embalar, é potenciadora de recursos que compreendem a base da linguagem. As palavras que constam dos textos e que envolvem as melodias, levam o pequeno ser à escuta das mesmas e embrenha-os nesse mundo de sons.

Pelas razões expostas e reflexão feita, em distintos campos, creio que é importante reforçar que a audição de canções de embalar pode proporcionar, à criança pequena, não

---

<sup>1</sup> Este género de música tem sido muitas vezes adaptado para outros instrumentos musicais, nomeadamente para o piano, surgindo peças como as *berceuses* de Chopin (1810-1849), Dvorák (1841-1904), Balakirev (1837-1910), Casella (1883-1947) e Moeran (1894-1950).

<sup>2</sup> Tradução livre (in Gordon, 2000, p. 6)

só momentos de bem-estar emocional, como influenciar e potenciar a audição de vocábulos que fazem parte da vivência e do aprender da língua materna.

## 6. Referências

- Abeles, H.F.; Hoffer, C.R.; Klotman, R.H. (1995). *Foundations of Music Education*, New York, Schirmer Books, 2.<sup>a</sup> edição.
- Blum, T. (1993). *Prenatal Experience and the Origins of Music, Prenatal Perception*, Berlin, Leonardo Publ., p. 252-277.
- Bonito, R. (1957). *Cancioneiro de Resende. Douro Litoral*. Edição da Junta de Província do Douro Litoral.
- Castro, M. I. (2003). *Cantar aos bebés - das práticas de cantar durante a prestação de cuidados e dos efeitos de uma canção de embalar no sono dos bebés*. Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciência de Educação - Universidade do Porto.
- Castro, M. I. (2004). *Cantando para adormecer*. *Revista Música, Psicologia e Educação (CIPEM)*, (6), p. 89-99.
- Castro, Maria Isabel Ribeiro de (2014). *O comportamento de bebés perante a audição de uma canção de embalar*. *Revista Científica da Universidade de Eduardo Mondlane. Série Ciências da Educação*. ISSN 2307-309X. 1:1, p. 25-47.
- Castro, Isabel de. (2017). *A canção de embalar na diminuição do choro de crianças pequenas*. *Eduser - Revista de Educação*, [S.l.], v. 8, n. 1. ISSN 1645-4774. Disponível em: <<https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/78>>.
- Deliège, I.; Sloboda, J., (1996). *Musical Beginning - Origins and development of musical competence*, Oxford, Oxford University Press.
- Deliège, I.; Sloboda, J. (1997). *Perception and cognition of Music*. United Kingdom, Psychology Press.
- Eibl-Eibesfelds, I. (1987). *Human Ethology*, New York, Aldine de Gruyter.
- Fernald, A. (1989a). *Intonation and communicative intent in mother's speech to infants: is the melody the message?*, *Child Development*, 60, p. 1497-1510.
- Fernald, A. (1989b). *A cross-language study of prosodic modifications in mother's and father's speech to preverbal infants*, *Journal Child Development*; 16, p. 477-501.
- Gallego-Andrés, J. (1993). *História da Gente pouco importante – América e Europa até 1789*. Lisboa, Editorial Estampa.
- Giaacometti, M. (1981). *Cancioneiro popular português*. Lisboa, Círculo de Leitores.
- Gordon, E.E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Graça, F.L. (1991). *A canção popular portuguesa*, Lisboa, Editorial Caminho, 4.a edição.
- Hargreaves, D.J. (1998). *Musica y desarrollo psicologico*. Barcelona, Editorial GRAÓ.
- Hohmann, M.; Weikart, D. P. (2007). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 4.<sup>a</sup> edição.
- Joaquim, T. (1983). *Dar à luz – Ensaio sobre as práticas e crenças da gravidez, parto e pós-parto em Portugal*. Publicações Dom Quixote.
- Kemp, A. E. (1993). *Music Education and Psychodynamic Theory – the manifestation of separation and loss in music*, *Bulletin 18*, Oxford Psychotherapy Society.
- Lopes dos Santos, P. *et al.* (1985). *Estudo das reacções do recém-nascido ao som de uma voz humana nas primeiras 48 horas de vida pós-parto*, *Jornal de Psicologia*, (4), 5, 3-10.
- Lopes dos santos, P. (1990). *Papel dos factores da interacção Mãe-filho no crescimento somático do recém-nascido*. Tese de Doutoramento apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, 1990.

- Michels, U. (1998). Atlas de Música, Madrid, Alianza Atlas, 10.a Edição, vol.1.
- Mourinho, A. M. (1984). Cancioneiro tradicional e danças populares Mirandesas, 1.º vol.
- Neves, R. C. (2010). Canção de Embalar, Canção. In Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX. Temas e Debates. Círculo de Leitores. 1.ª edi. A-C. p.220.
- Perry, J. (2002). A música na Educação de Infância. In B. Spodek (org.) *Manual de Investigação em Educação de Infância*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp 461-402.
- Pocinho, M. (2007). *A Música na Relação Mãe - Bebê*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Reid, S., (1997). *Developments in infant observation*, Routledge.1.a public.
- Rock, A.M.L.; Trainor, L.J.; Addison, T.L. (1999). Distinctive Messages in Infant-directed lullabies and play songs. *Development Psychology*, vol. 35, n.º 2, 527-534.
- Rocha, A. (2007). *As vocalizações de bebés de 9 a 11 meses face à música e à linguagem. Análise efectuada por juízes especializados*. Dissertação de mestrado em Ciências Musicais. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Rodrigues, H. (2005). A festa da Música na iniciação à vida: da musicalidade das primeiras interacções humanas às canções de embalar. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, 17, Lisboa, Edições Colibri, pp. 61-80.
- Rodrigues, H.; Rodrigues, P. (2010). Reconhecimento de canções por crianças de quatro a cinco anos de idade: palavra ou melodia?. *Revista de Educação Musical*, n.º 134, Janeiro a Junho. APEM (11-22).
- Sá, E. (2000). *Psicologia do feto e do bebé*, Fim de século, 2.ª edição.
- Sadie, S. (2000). *Dicionário Grove de Música*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1994.
- Schindler, K. (1991). *Música y poesía popular de España y Portugal*; Salamanca; Centro de Cultura Tyradicional. Disputación de Salamanca, 1.ª edición.
- Torres, R.M. (1998). As canções tradicionais portuguesas no ensino da Música, Lisboa, Caminho.
- Trainor, L. J. (1996). Infant preferences for infant-directed versus noninfant-directed playsongs and lullabies. *Infant Behavior and Development*, 19, p. 83-92.
- Trainor, L. J.; Austin, C.M.; Desjardins, R.N. (2000). Is Infant-directed Speech prosody a result of the vocal expression of emotion? *Psychological Science*, Vol. 11, n.º 3, may, pp. 188-195
- Trehub, S.E.; Unyk, A.M.; Trainor, L.J. (1993a). Adults identify infant-directed music across cultures. *Infant Behavior and Development*, 16, p.193-211.
- Trehub, S.E.; Unyk, A.M.; Trainor, L.J. (1993b) Maternal singing in cross-cultural perspective. *Infant Behavior and Development*. 16, p. 285-295.
- Trehub, S.E.; Schellenberg, G.; Hill, D. (1997). The origins of music perception and cognition: a development perspective, *Perception and cognition of music*. In Deliège and J.A. Sloboda (eds), Psychology Press. p.103-128.
- Trevarthen, C. (1999). *Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication*, *Musicae scientiae*, ESCOM-European Society for the cognitive Sciences of Music, p.155-215.
- Vasconcelos, J.L. de. (1907) Canções de berço - Estudo de Ethnografia Portuguesa, Lisboa, in *Revista Lusitana*, vol.X. Imprensa Nacional, p.1-86.
- Vasconcelos, J.L. de. (1986). *Tradições Populares de Portugal*, Vila da Maia; Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2.ª edição.
- Zenatti, A.; Castellengo, M.; Deutsch, D.; Dowling, W.J.; M., Manturzewski; Milaret, J.P.; Motte-Haber, H. De la; Risset, J.-C.; Samson, S. ; Shuter-Dyson, R.; Zatorre, R. (1997). *Psychologie de la Musique*. France. Press Universitaires de France, 1.ª edição.

## Notas sobre a história de Timor

António Pimenta de Castro<sup>1</sup>  
[castroacacia@gmail.com](mailto:castroacacia@gmail.com)

<sup>1</sup>*Agrupamento de Escolas, Dr. Ramiro Salgado, Torre de Moncorvo, Portugal*

### Resumo

Um olhar novo sobre a História (por vezes tão desconhecida) de Timor, a partir, sobretudo das memórias, relatórios, estudo, vivência local e investigação do seu ex-Governador, coronel Gonçalo Pimenta de Castro, que exerceu este cargo, por duas vezes. Dados recolhidos numa vasta investigação sobre a História, vida e costumes do seu ex-Governador, coronel Gonçalo Pimenta de Castro, que as narrou, sobretudo, através do seu livro *Timor*, publicado em 1943, que *foi autorizada por despacho de S. Ex.º o Ministro das Colónias, de 12 de Março de 1943*. Este autor e militar escreveu sobre a História e etnografia da população, desta parte longínqua do, então, Império Português. Este investigador possui uma larga folha de serviços militares prestados ao país e à causa bélica e “civilizacional” do (então) Império Português a que consagrou uma grande parte da sua vida. Este militar escreveu páginas de relatórios, de memória e de crónica, mas, sobretudo, escreveu sobre o que viu e, sobre alguns dos principais problemas de Timor. Diz o que pensa, de uma maneira desassombrada de imparcialidade, realismo e, até de algumas críticas à política colonial da época. Contributo indispensável para a compreensão da História de Timor.

**Palavras-Chave:** História de Timor; usos e costumes da população indígena, império colonial português da época.

### Abstract

A new look through Timor History (sometimes forgotten), by memories, reports, study, local way of living and investigation mainly done by the late Governor, Colonel Gonçalo Pimenta de Castro, who had that office, two times. Information collected in a great investigation about: the History, life and habits of its late Governor, colonel Gonçalo Pimenta de Castro, that had related them, mainly in his book *Timor*, published in 1943, which was authorized by the official communication of S. Ex<sup>o</sup> Colonies Minister, on 12th March 1943. This author and soldier wrote about this population History and ethnography, of this far place (by that time) of The Portuguese Empire. This investigator has got a great number of military services done to his country and the warlike cause and “civilizational” of (by that time) Portuguese Empire at which he dedicated a great time of his life. This soldier wrote pages of reports, memory and chronicle, but, mainly, he wrote about what he saw and, about some Timor problems. He says what he thinks, in a frankness way, fairness, realism and even some criticism to the colonial politics of that time. It was an essential contribution to the understanding of Timor History.

**Keywords:** Timor History, life and habits of the native population, Portuguese colonial Empire of that time.

### 1. Contributos para a (re)construção da história de Timor

A História de Timor, neste período que iremos essencialmente estudar, tem uma escassa bibliografia devido a uma “malevolência dos homens e do destino” (Castro, 1943, p.9),

como foi o caso do «desaparecimento» do arquivo dos Dominicanos (que, por um largo período, governaram Solor e Timor), arquivo esse que o Marquês de Pombal, que não simpatizava com esta Ordem, mandou encaixotar, trazer para Lisboa e, na sua quase totalidade, queimar. E no ano de 1790, um incêndio na casa da Residência, que era de madeira, com cobertura de palha, comunicando-se à Secretaria e à Fazenda, destruiu tudo, apenas escapando o cofre (...) E pouco adiantam os arquivos do Ministério das Colónias e da Sociedade de Geografia de Lisboa (...) Da Índia, os livros das monções quasi nada nos auxiliam e dos escritores antigos apenas julgamos particularmente interessante o que frei João dos Santos refere daquelas paragens, na Etiópia Oriental (Castro, 1943, p.10).

Tudo isto faz com que Timor seja a menos conhecida das nossas antigas colónias. Este estudo, no qual essencialmente me baseio, é escrito, pelo coronel Gonçalo Pimenta de Castro (meu tio-avô), sobretudo pela sua experiência como Governador de Timor, cargo que ocupou por duas vezes. Após a sua experiência, estudo e conhecimento direto, organizou, na sua opinião, a História de Timor, do ponto de vista cronológico, nas seguintes etapas:

Cinco períodos podemos considerar na história de Timor: o 1.º corresponde ao governo dos dominicanos e dos primeiros capitães-mores militares até à mudança do governo de Lifau para Dili, em 10 de Outubro de 1769. O 2.º vem desde o estabelecimento da sede do governo em Dili até à administração de J. J. Lopes de Lima; Inicia-se o 3.º com o governo de Afonso de Castro, primeiro governador verdadeiramente notável, até ao do coronel José Celestino da Silva, exclusive: o 4.º abrange os catorze anos que durou este governo e estende-se até à administração de Filomeno da Câmara; o 5.º e último tem começo no Governo de Filomeno da Câmara e vem até aos nossos dias. [obviamente, do tempo em que o autor foi Governador de Timor] (Castro, 1943, p.10).

Timor é a ilha mais oriental do arquipélago de Sonda, entre o grande Oceano e o arquipélago das Molucas. Como ele escreveu, “Pode dizer-se que liga a Ásia à Austrália” (Castro, p.11). A superfície então (portuguesa) de Timor é de 19.000 quilómetros quadrados, aproximadamente. A população era, nesta época, de cerca de 450 mil habitantes. Esta ex-colónia tem

(...) como em quase todas as ilhas da Malásia e Polinésia, apenas duas estações; a da monção do Este, das chuvas e trovoadas; e a que decorre entre Outubro e Março, das ventanias, em que é raro chover. Na época das chuvas, há dias de calor asfixiante, sobretudo nas povoações do litoral (Castro, 1943, p.12).

Não nos esqueçamos que Timor tem origem vulcânica. E, em Timor não existiam animais ferozes; o búfalo e o veado substituem a vaca na alimentação. Ainda segundo o mesmo autor: “além das frutas próprias do seu clima – Manga, jacá, papaia, banana, ananás, turanga – dão-se em Timor outras, que levámos da Europa: figo, melão, pêssago, ameixas, uvas, melancia” (Pimenta de Castro, 1943, p.12). Quanto a um dos produtos mais ricos que atualmente se cultiva em Timor, o cultivo e exportação do café, escreveu Paulo Braga:

A chegada do café a Timor é recente [para o tempo em que ele escreveu, entre os anos 1935 e 1937], (...) Na primeira metade do século XIX, ele apareceu, transportado nos porões dos navios. Fizeram-se as experiências das espécies, dos terrenos, das altitudes, das médias de pluviosidade. Semearam-no. Aqui nem sequer nasceu. Mais adiante nasceu, foi transplantado, cresceu, mas secou antes de florir. Noutros lugares floriu, mas as flores não se transformaram em frutos. Noutros, porém, os frutos apareceram. E isto era a realidade desejada era a realidade de um sonho, era o futuro de Timor (1930, pp. 171-172).

E, hoje em dia, o café é, como se sabe, um produto de grande exportação e riqueza de Timor. Ainda segundo este mesmo autor, Ermera «é a pátria do café de Timor». Ainda segundo Braga, importa destacar que:

Quando os portugueses aportaram a Timor, encontraram a ilha dividida em dois Impérios: o de Leste, de Bahale, na região de Belos, que nunca deixou de ser portuguesa; o de Oeste, de Senobai, no território do Servião. A ilha achava-se ainda repartida em reinos e em povoações de menor importância, chamados sucos (sucos são povoações). (...) São línguas principais: o tétum (falado em Dili) e em todos os reinos de Oeste e centro, até Batugadé; e o golili, corrente nos reinos de Leste; qualquer uma delas pobre, sem gramática, sem escrita, sem parecenças com a língua malásica: - língua culta, que conta com prosadores e poetas (1930, pp.12-13).

Além destes dois dialetos, há muitos outros, cerca de 15, falados no resto do território. Sabemos que foi Fr. António Taveiro (franciscano) o primeiro sacerdote que desembarcou em Timor.

Como afirma Braga:

Timor!...Fica lá para os confins do Oriente, junto à Austrália, nos antípodas...Chamou-lhe Osório de Castro – A Ilha Verde e Vermelha de Timor...outros, cognominaram-na de Antecâmara do Inferno e de Fantasma do Oriente, talvez porque não a tivesses compreendido; e a maioria dos portugueses não possui uma mínima ideia do que seja aquela partícula dos (no seu tempo) nossos domínios coloniais. (...) Entretanto, Timor vale um mundo de sugestões (Braga, 1930, p.14).

Naquele tempo o Bazar de Díli era o centro comercial de Timor. O Bazar era o mercado onde os timorenses que descem as montanhas para ali venderem os seus produtos, quase sempre a comerciantes chineses, que os exploravam, e onde se convivia. Aqui apareciam as nonas (nona Mulher indígena que vive com europeu ou indiano). As mulheres timorenses, vestem as suas cabaia (espécie de blusa do vestuário indígena), ou, mais vulgarmente as suas lipas (o mesmo que cambati, ou seja, uma espécie de saia do vestuário indígena de seda), com os seus belos cabelos pretos e brilhantes que caem sobre as costas ou apertam em penteados originais. No final do dia, regressam novamente às suas casas, nos montes, para aguardar o próximo Bazar. Segundo Paulo Braga:

Os timorenses eram muito agarrados à guerra e às suas tradições entre eles os estilos (juramentos de sangue), têm como arma preferida a catana e depois da vitória entoavam uma canção lúgubre, a lorçá. Ainda, na guerra, O timorense não faz (fazia) escravos. Os prisioneiros são chamados «filhos da guerra» e integram-se na família, herdando como os do casamento (barlaque), ainda que em menores proporções. Na morte, havia os chamados Estilos acoimados, onde se conservava o cadáver insepulto até estarem presentes todos os parentes de longe. “Hoje esses estilos, ao contacto dos elementos civilizadores (como escreveu o autor), estão bastante modificados. A higiene interveio e assim o cadáver deixou de permanecer insepulto todo o tempo necessário à reunião dos doridos metidos a caminho (Braga, 1930, p.15).

Numa descrição sobre Timor, escreveu Paulo Braga:

Extensas, em anfiteatro, as Baías de Díli e Tíbar impressionam pela beleza que encerram. E Tíbar, com as suas ilhas de verdura, e Díli, com os fundos de coral, uma e outra espelhando a aridez ou a exuberância dos montes, são a glória da capital de Timor. (...) No fundo, Díli é uma transigência forçada da selva com a colonização. É uma cidade adormecida na floresta. Só se vê quando estamos dentro dela. De resto, árvores, árvores. Escondida debaixo das árvores, imersa nas sombras, prolonga as ruas extensas entre as casas, entre os Pagares floridos e os quintais. (...) Mas Timor, Timor sugestivo não é somente Díli. Mais do que Díli é a Montanha, são os horizontes, é a paisagem e a vida



indígena, as povoações e a floresta, as ribeiras e as cascatas e os cafezais. E nisto, Timor é um mundo de motivos, um universo de sugestões (Braga, 2006, pp. 47-48).

Muito há ainda para explorar e descobrir sobre toda e a verdadeira História de Timor, pelo que esta reflexão constitui-se como mais um modesto contributo para a sua re(construção). Contudo, este estudo ficaria muito mais incompleto se não se fizesse uma referência à excelente obra *A Revolta de 1959 em Timor-Leste – uma história desconhecida sobre o início da Guerra do Ultramar*, escrita por João Luís Gonçalves e que inclui o testemunho pessoal de D. Ximenes Belo, Bispo Emérito de Díli e Prémio Nobel da Paz em 1996. Este livro é um depoimento pouco conhecido, mas que é imprescindível conhecer. Todos nós pensamos que a dita “Guerra Colonial” começou em 1961, em Angola, contudo isto é um pouco falso, pois temos conhecimento que houve revoltas anteriores a esta data, embora no meu tempo de estudante (durante o Estado Novo), não se estudasse, ou melhor, não se pudesse saber disto.

## 2. Referências

- Braga, P. (2006). *País de Sonho e Encantamento – Timor 1930*. Díli: Editora Crocodilo Azul.
- Brandão, C. C. (1946). *Funo – Guerra em Timor*, 2ª Edição, Porto: Edições «aou».
- Belo, D. C. F. X. (2014). *Díli a cidade que não era*. Porto: Porto Editora.
- Castro, G. P. (1943). *Timor*. Lisboa: Divisão de Publicações e Biblioteca da Agência Geral das Colónias. Esta publicação foi autorizada por despacho de S. Ex<sup>a</sup> o Ministro das Colónias, de 12 de Março de 1943.
- Gonçalves, J. L. (2018). *A Revolta de 1959 em TIMOR-LESTE, Uma história desconhecida sobre o início da Guerra do Ultramar – inclui testemunho pessoal de D. XIMENES BELO, Bispo Emérito de Díli e Prémio Nobel da Paz em 1996*. Lavra, Portugal: Edição Letras e Coisas.
- Moreira, A. (1976). *O Drama de Timor (Relatório da ONU sobre a Descolonização Intervenção*. Braga, Composto, Impresso e Brochado nas Oficinas de Barbosa & Xavier, Lda, Braga, 6 de Fevereiro de 1977: Publicação do Departamento de Assuntos Políticos, Administração Fiduciária e Descolonização da Nações Unidas.
- Ramos-Horta, J. (1998). *Timor Leste Amanhã em Díli*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

## A brief history of the teaching and learning of Portuguese in the kingdom of Eswatini

Maria Armanda Morais<sup>1</sup>, Karen Ferreira-Meyers<sup>2</sup>, Joana Martins<sup>3</sup>  
[macmmorais@yahoo.com](mailto:macmmorais@yahoo.com), [karenferreirameyers@gmail.com](mailto:karenferreirameyers@gmail.com),  
[joanasilvamartinspvz@gmail.com](mailto:joanasilvamartinspvz@gmail.com)

<sup>1</sup>University of Eswatini, Kwaluseni, Eswatini

<sup>2</sup>Camões, Instituto da Cooperação e da Língua and University of Eswatini, Kwaluseni, Eswatini

<sup>3</sup>Montessori Life Primary, Mbabane, Eswatini and University of Eswatini, Kwaluseni, Eswatini

### Abstract

In this research article we discuss the teaching and learning of Portuguese as a second and/or foreign language at school and university level, subsequently linking this process to our experiences as lecturers/tutors/teachers of Portuguese in Eswatini. In view of answering the research question (why, how and where is Portuguese taught in the Kingdom of Eswatini?), we consider the objectives of learning a foreign language, in adults and school students, followed by the objectives of the *International General Certificate of Secondary Education* or IGCSE syllabus. Our research methodology is mixed, as we look at existing documents and interviewed some of the persons learning and teaching Portuguese. We describe some aspects of our lessons, discussing the teaching methods, as well as student successes and challenges. Lastly, we mention briefly the celebrations of the Day of Camões, of Portugal and of the Portuguese Communities held at one of the local semi-private schools. We believe this analysis will be useful for lecturers/tutors/teachers, providing information that can be used to improve teaching and learning. It is our hope that it will also inform the readers of this article of the teaching and learning of Portuguese as a mother tongue, as a second language and as a foreign language in Swaziland from 1998 until 2018 and also provide some clarification concerning the teaching of Portuguese before 1998, by teachers employed by the Portuguese government. It is noted that this research is limited as it does not contain much quantitative data. This could be part of subsequent research in this field.

**Keywords:** Mother tongue, second language, foreign language and Portuguese descendants.

### Resumo

Neste artigo de investigação, discutimos o ensino-aprendizagem de Português enquanto segunda língua e/ou Língua Estrangeira ao nível do ensino secundário e superior, ligando subsequentemente este processo às nossas experiências enquanto leitores/tutores/professores de Português em Eswatini. Tendo em vista a pergunta pesquisa (porquê, como e onde se ensina português no Reino de Eswatini), considerámos os objetivos de aprendizagem de uma língua estrangeira, com adultos e estudantes do ensino secundário, segundo os objetivos do Certificado Internacional Geral de Ensino Secundário ou Programa IGCSE. A nossa metodologia de pesquisa é diversa e cruzada, visto que analisamos documentos existentes e entrevistamos algumas pessoas que aprendem e ensinam português. Descrevemos parcialmente as nossas aulas, discutimos metodologias e algumas características de aprendizagem dos alunos. Por fim, fazemos uma breve referência às celebrações do Dia de Camões, de Portugal e das Comunidades portuguesas que

decorrem numa das escolas semi-privadas do país. Acreditámos que esta análise será útil para leitores/tutores/professores, ao prover informação que pode ser usada para melhorar o ensino-aprendizagem. É nosso intuito também informar o leitor deste artigo sobre o ensino-aprendizagem de Português língua materna, língua segunda e língua estrangeira na Suazilândia de 1998 a 2018 e também contribuir para o esclarecimento sobre o ensino de Português antes de 1998 com professores empregues pelo governo português. É de referir que esta pesquisa é limitada, tendo em conta a reduzida análise quantitativa tínhamos poucos dados. Isto poderá fazer parte de uma futura pesquisa nesta área.

**Palavras-chave:** Língua materna, língua segunda, língua estrangeira e descendentes de Português.

## 1. Introduction

In this paper, we seek to find out how Portuguese came to be taught in the Kingdom of Eswatini (formerly known as the Kingdom of Swaziland). A historical overview will precede a discussion of what occurs on the ground, namely the various institutions and organisations where teaching and learning of Portuguese occurs.

The Portuguese language arrived in the Kingdom when the first Lusophone speakers immigrated. In 1969, there was already an operational Portuguese school, located on the premises of the Portuguese club in the capital city. It closed down around 1974, and reopened on a smaller scale a few years later, briefly. Home schooling and intergenerational transmission of language skills has occurred since those first days of the presence of Portuguese nationals. Over the years, families requested formal classes for their children and as soon as 1998 classes were introduced in selected schools, one of which is Sifundzani High School (located in Mbabane, the capital city), where Portuguese has been taught since that year. While the main mandate of the Alliance Française is to teach French, there is provision in its statutes to encourage intercultural exchange and thus Portuguese was also introduced, in addition to French and siSwati, as a teaching and learning subject. The Department of Modern Languages of the University of Swaziland (which changed its name to University of Eswatini in June 2018 to follow the country's general name change announced by King Mswati III on 19 April 2018) thought it useful to add a Portuguese section to the existing French section at the beginning of the new millennium. This translated in the design and implementation of a Certificate in Portuguese programme for which classes started in 2009.

In order to understand the importance of the teaching and learning of Portuguese in Eswatini, it is necessary to look at the objectives of foreign language teaching and learning, with particular reference to students of the University of Eswatini and learners at Sifundzani High School. This article will also provide a brief overview of the challenges related to this teaching and learning will be highlighted below.

## 2. Brief historical overview

According to an informal interview which the first author had with a Portuguese national, when the latter arrived in Swaziland (now Eswatini) in 1969 there was already a Portuguese school. It was situated on the premises of the Portuguese Club in Mbabane. Its syllabus was similar to the one implemented in Portugal. There were approximately twenty-five students, whose ages varied between six and twelve years. The tuition fees were minimal. The school closed in 1974-1975. Several years later classes resumed,

although only Portuguese was taught. One of the teachers of that period informed us that she had approximately thirty students, for whom she developed her own syllabus, according to the students' knowledge of the language.

In 2008 António Braga ([www.lusojournal.com/archives/unebe44.pdf](http://www.lusojournal.com/archives/unebe44.pdf)), who by then had been Secretary of State for the Portuguese Communities since 2005, visited Swaziland during the celebrations of the Day of Camões, of Portugal and of the Portuguese Communities, on the 10th of June. After the matter of the lack of teachers for the Portuguese descendants was raised, Braga took it upon himself to remedy this situation, and in June 2009, the Ministry of Education in Portugal sent a teacher to provide Portuguese instruction in the country. The teacher was posted to St Mark's Primary School, a government school in Mbabane. In 2010, the Camões Institute, under the Ministry of Foreign Affairs, assumed responsibility for the teaching of Portuguese abroad.

By 2012, there were two teachers in Eswatini, sent by the Camões Institute. These teachers taught at primary and high schools, at government and semi-private schools. Two of these schools were St Mark's Primary School and a second government school, Sydney Williams Primary School, in Manzini, another city in Eswatini. Gradually, over the years, only one teacher remained and in 2017 she resigned. Currently, there is no Portuguese teacher employed by the Camões Institute to teach at the schools in the country. There is, however, a Portuguese lecturer from the Institute working at the University of Eswatini.

### **3. Objectives of foreign language teaching and learning**

Csizer and Dörnyei (2005) have identified five factors related to motivation in language learning: 1. Attitude toward the language speakers/community encompasses students' desire to meet the speakers of the language they intend to learn and travel to their country. 2. "Cultural interest" reflects students' appreciation of cultural products associated with the linguistic community and conveyed by the media (e.g., films, videos, television programs, music, magazines, and books). 3. "Vitality of the language community" refers to how important and wealthy that community is considered to be. Giles and Byrne (1982) explain that this factor can be subdivided into three sociocultural elements: status (economic, political, social); demographic (size and distribution of the group); and institutional support (representation of the group in the media, education, government, and similar institutions). 4. "Milieu" refers to the influence that significant others, such as parents, family and friends have on students, which affects their willingness to continue studying a language and how hard they work to learn it. 5. "Linguistic self-confidence," a concept introduced by Clément (1980), refers to "a confident, anxiety-free belief that the mastery of the new language is well within the learner's means" (Csizer & Dörnyei, 2005, p. 22). It encompasses students' beliefs about their abilities to finish tasks and reach their goals.

#### **3.1. General objectives as seen through the lens of some of the Swazi learners**

What are the objectives of foreign language teaching and learning? For some adults, it is a matter of practicality, that is, being able to communicate with people in their language. For others, the language is necessary in their line of work. Student A, a Swazi engineer (with siSwati as his mother tongue and English the language in which he received his education and which he uses in the professional domain), wanted to learn the language because he needed to obtain professional information in Brazil. The student in question has been studying Portuguese for a few years, first by taking classes at the Alliance

Française, subsequently registering at the University of Eswatini, in addition to having individual lessons. Being an engineer, he travels to Brazil on a regular basis and requires adequate linguistic knowledge to understand the information, which he then uses during the course of his work in Eswatini. Student A realizes that he will need to study the language for years to come to achieve fluency.

Over the years, staff members of the University have enrolled in the Certificate course because they do not have to pay the fees (taking classes in university courses for free is one of the employee benefits at Uneswa). Of course, they have intrinsic motivation to do the course (similar to paying students), otherwise they would be unable to put in the effort to obtain the certificate. In some cases, students wish to communicate with the Mozambican community when visiting Mozambique as tourists. Furthermore, learning a foreign language assists with the learners' general 'language development' (our translation<sup>1</sup>), according to Cristina Martins and Isabel Pereira (2010, p. 16), not only of the foreign language, but also of the mother tongue, additionally providing 'social inclusion' (op.cit.) (our translation<sup>2</sup>) in the foreign language society in which they live. This opinion is echoed by Tavares, mentioned by Carvalho (2010, p. 5). It is therefore important, when teaching a foreign language, to demonstrate those links to the learners.

In her article, Vera L. M. de Oliveira e Paiva (2000, p.25) discusses the relevance of multilingualism, citing Génese and Cloud (1998, p. 63) in an essay published in ASCD (Association for Curriculum Development) (our translation of Associação para o Desenvolvimento de Currículo), who state the following:

*To promote competence in other languages and cultures as part of basic education is a question of economic survival. ...Proficiency in other languages allows people to expand their world. Communication leads to greater intercultural understanding and tolerance.*

These objectives are among those described by Wilga M. Rivers in her book (1981, p. 8). In addition, Rivers mentions these aims:

- *to develop the students' intellectual powers through the study of another language;*
- *to increase the students' personal culture through the study of ... great literature ...;*
- *to teach students to read another language with comprehension so that they may keep abreast of modern writing, research, and information;*
- *to give students the experience of expressing themselves within another framework, linguistically ... and culturally;*
- *to bring students to a greater understanding of people across national barriers, by giving them a sympathetic insight into the ways of life ... of the people who speak the language they are learning;*
- *to provide students with the skills that will enable them to communicate orally, and ... in writing, in personal or career contexts, with the speakers of another language and with people of other nationalities who have also learned this language.*

<sup>1</sup> 'desenvolvimento linguístico' in the original text.

<sup>2</sup> 'inclusão social'.

### 3.2. Objectives of adult learners

The objectives mentioned above apply to all the students whose objectives we analysed for this paper. The adult UNESWA students wish to learn Portuguese for professional reasons mainly, or, in other words, they think they will benefit professionally and financially from the proximity to Mozambique. A smaller number merely wish to communicate with friends and form new friendships or participate on social media, and also to travel to Mozambique and communicate in Portuguese. Those who study Portuguese at the Alliance Française choose this activity more casually, at times as a hobby or even to expand their social life and for personal development. Below we discuss high school learners' objectives in more detail.

### 3.3. Objectives of the Sifundzani High School students

Sifundzani High School students (and their parents) have specific objectives. Portuguese as a Foreign Language is one of three options, including siSwati and French, available to the learners. They have to choose one of the three languages. Usually, they study French in primary school, choosing Portuguese when they enter high school. These learners have some basic knowledge when they begin learning Portuguese, due to the similarity between Portuguese and French, as opposed to students who previously studied siSwati or Afrikaans. A limited number of students are Portuguese descendants who, as stated by Rosa F. de Oliveira (2011, p. 60), study Portuguese to 'facilitate their eventual insertion in Portugal without extensive linguistic trauma' (our translation<sup>1</sup>) or simply to perfect the mother tongue spoken at home. The remaining learners sometimes choose Portuguese because their parents prefer that they do so, owing to the proximity of Mozambique to Eswatini, or due to the belief that Portuguese is more accessible than French.

### 3.4. Objectives IGCSE syllabus

Sifundzani High School implements the *International General Certificate of Secondary Education (IGCSE)*, which originates from the University of Cambridge, United Kingdom. Consequently, for the *IGCSE* examination there are certain objectives and skills, which apply to each subject. For foreign language, the objectives are as follows (www.cie.org.uk):

- *develop the ability to communicate effectively using the target language*
- *offer insights into the culture and society of countries where the language is spoken*
- *develop awareness of the nature of language and language learning*
- *encourage positive attitudes towards speakers of other languages and a sympathetic approach to other cultures and civilisations*
- *provide enjoyment and intellectual stimulation*
- *develop transferable skills (e.g. analysis, memorising, drawing of inferences) to complement other areas of the curriculum*
- *form a sound base of the skills, language and attitudes required for progression to work or further study, either in the target language or another subject area.*

Furthermore, when the students are assessed, they should fulfill the following objectives: to understand the spoken and written language and to respond; to communicate orally and in writing, demonstrating knowledge of a variety of vocabulary and grammar.

---

<sup>1</sup> 'facilitar a (sua) eventual reinserção em Portugal sem grandes traumatismos linguísticos'.

### 3.5. Teaching High School Portuguese

Sifundzani High School – a semi-private school located in the capital city, where teaching started in 1998<sup>1</sup> to a small group of Portuguese descendants at first, implements the University of Cambridge *IGCSE* syllabus. The *Portuguese as a Foreign Language 0540* course extends over a period of three years (3 hours per week) and a term, since the oral examination takes place in April and the written examinations occur in June of the fourth year. The syllabus consists of two levels, *Core*, in which there are two examinations, a written paper and an oral paper, and *Extended*, which requires two written examinations and an oral section. The students begin studying Portuguese when they enter high school in Form 1 and complete the *IGCSE* examination in Form 4. The highest mark obtainable at *Core* level is **C**, whereas at *Extended* level the student may achieve **A\***.

There is also the University of Cambridge *Portuguese – Language (AS Level only (8684))* course, which is studied in Form 5, the final year of high school. It is equivalent to *First Language Portuguese*. This syllabus consists of three written papers and an oral examination. The top mark obtainable in this examination is **A**.

When Portuguese was introduced at Sifundzani in 1998, the school only accepted Portuguese descendants because the students began studying the *IGCSE* course in Form 3. Later on, when Portuguese started in Form 1, Sifundzani accepted students who had no Portuguese background.

The textbooks used are *Colloquial Portuguese* by João Sampaio and B. McIntyre, 2002 and *Gramática Activa 1* by O. M. Coimbra and I. Coimbra, 2002. Occasionally, other books are used, such as *Navegar em Português*, from the Department of Basic Education, North Westminster School of London, 2001, *Português XX1* by A. Tavares 2004, *Bem-Vindo 1* by M.F. Menezes e Cunha, M. J. Neves e Cunha e M. T. R. Rainho, 1999. Past *IGCSE* examination papers also assist in revision.

### 3.6. Teaching methods

English is used to explain certain concepts. Learners are exposed to basic vocabulary before they begin using *Colloquial Portuguese*. This is accompanied by *Gramática Activa 1*. A test is administered after each chapter or unit.

### 3.7. Challenges

Student B is 13 years old. He encounters difficulty when pronouncing consonants like *r*, in *rato* (he had difficulty with the strong *r*, not the one in *caro*), diphthongs like *lh* in *lhes*, *nh* in *minha*, and the nasal sounds, like *cão*, *Camões*). Biological factors such as his brain and his auditory and articulatory apparatuses that are still developing at his age assist the student to correct these errors. Student B speaks English and Afrikaans, Portuguese being the third language he is learning, so linguistic versatility is applicable in his case, enabling him to acquire the new language. However, Student B encounters difficulties with the Portuguese word order of noun and adjective, for instance, which differs from English: *um menino esperto*, as opposed to *a clever boy*, when to correctly use *ser* and *estar*, which nouns require the definite article before it, for example, before a proper noun: *a Helena*, or before a country: *a Suazilândia*. The existence of three verbal conjugations, *-ar*, *-er*, *-ir*, is a foreign concept for this student, since he has never studied a Romance language.

<sup>1</sup> Mrs. Maria Armanda Morais was the first teacher of Portuguese at Sifundzani. This is what she had to say when asked about the reasons for its introduction: "I believe it was chosen to be added to French and siSwati, which were already being taught there. There were a few students of Portuguese descent and I believe it made financial and educational sense to the administrators of the school." (10 September 2018)

Therefore, mastering the conjugation of verbs proves challenging for the student. Further challenges are the inexistence of the neuter pronoun *it*, and the fact that it is not compulsory to use personal pronouns before the verb in Portuguese. The student also has difficulty with the agreement of gender (masculine and feminine) and number (singular and plural), as well as the fact that all nouns are either masculine or feminine and there is no neuter.

In order to assist the student, he is encouraged to memorise the verbs and to use them in sentences. The student also attempts to guess the meaning of unfamiliar vocabulary. Vanessa Cristiane Rodrigues Bohn (2006, p. 3) refers to this as ‘the strategy of compensation’ (our translation<sup>1</sup>).

Sifundzani’s only *Portuguese – Language advanced (Advanced Level (AS Level only))* student is Mozambican. Her mother tongue is Portuguese. She wrote the AS examination in 2010. She was the only student who sat for this examination at Sifundzani until 2018. She obtained an **A** in *IGCSE* but nevertheless she experiences certain challenges. The vocabulary and grammar requirements for the *AS Level* are considerably higher than those for the lower levels. The comprehension texts in Paper 1 demand a superior linguistic competence, in addition to a thorough knowledge of grammar. In order to perform well in the oral examination, the student must be well versed in information pertaining to the current society of a Portuguese-speaking country.

### **3.8. Extra-curricular activities to enhance the learning: the Day of Camões, of Portugal and of the Portuguese Communities**

Every year, on the 10th of June, the Day of Camões, of Portugal and of the Portuguese Communities is celebrated during assembly. It is an opportunity for the Portuguese students to display their knowledge of the Portuguese language and culture. The students explain what this day represents for the Portuguese-speaking countries, and then recite poems or read texts related to the language or culture. The assembly hall is decorated by the students with posters, the Portuguese flag and other cultural artifacts. Videos are shown and on one occasion, a Form 4 female student wore one of the traditional attires from Minho, in Portugal. Guest speakers from the Portuguese community in Swaziland are invited to address the assembly, which subsequently ends with the rendition of the Portuguese national anthem, *A Portuguesa*. During break, the students, guest speakers and the teachers enjoy Portuguese snacks brought by the students, in the Portuguese classroom, which is appropriately decorated for this auspicious occasion.

## **4. Teaching Portuguese at the University of Eswatini**

The University of Swaziland, now University of Eswatini, took the decision, after a period of planning and programme design of more than five years, to introduce Portuguese in the Department of Modern Languages. The Certificate of Portuguese was implemented in 2008 in the same Department and teaching started in 2008; in 2010, the Certificate ‘migrated’ to the Institute of Distance Education, but the same teaching methods were continued until 2018 when the blended learning approach was introduced to ensure a more ‘distance’-like/ way of teaching and learning.

The certificate is a two-year course with sixteen modules (POR 101- POR 108 (first year) POR 201-POR208 (second year)). Classes take place on Saturdays and Sundays as the

---

<sup>1</sup> ‘a estratégia de compensação’.



great majority of students are employed on a full-time basis. The students are expected to do ten hours of autonomous study per module. Each module also includes asynchronous auto-regulated learning, synchronous interactions in virtual environments, classroom lessons, and several other learning strategies. When enrolling in the course the students are given modules (specifically designed by the lecturers for them), with an audio cd for specific modules. During the course, grammar books and links are shared with the students. WhatsApp and email are the main online channels used, but in addition to this, students are encouraged to use tandem learning<sup>1</sup> (see Little, 1996). Currently, we are also working on the university's Moodle platform to enhance the teaching and learning opportunities.

Using the blended learning approach has brought on more collaborative learning, not just because geographical distance or time management problems can be erased by working online but also because this constitutes examples of self regulating study. Each student looks for the information s/he needs, internalising and transforming it, and at the same time when the students get back to the group transformed as they already are they also create transformations in the group. Through this method students' learning conditions are taken into consideration by focusing on ways to intensify the process to achieve the stipulated language learning goals. This collaboration happens within the team: two lecturers who are responsible for instructional material design and the teaching of four classes per module, and two tutors responsible for three classes and to support student work in the university's language laboratory. Tutors use the communicative method in class, giving the students opportunities to interact with each other and with the instructor in the target language. In the digital environments we encourage students to share their thoughts, concerns, learning processes, to make decisions, dialogue, share information and experiences, and produce knowledge.

Finally, the programme also has a field trip component. Once a year, the students go to Maputo (Mozambique) and attend their classes there. The lecturers, in consultation with the Coordinator of Linguistics and Modern Languages of the University of Eswatini, prepare a cultural programme which includes visits to museums and interaction with Mozambican students. This gives the learners a boost as they can practice their language competencies in a country where Portuguese is spoken.

#### **4.1. Main blended learning implementation difficulties**

Synchronous interactions have been an issue as not all students can afford internet access easily and freely. Access is not good enough (limited bandwidth) and is still quite costly (financial constraints). We are also trying to instill consciousness that as learners we are "being read", we need to share ideas, knowledge and feelings and we should not write only to be corrected. This has been rather problematic as not all students feel comfortable enough to share in the group. Often they merely text or email the teacher in private to clarify their doubts. In this process the relationship of camaraderie between teachers, tutors and students is of utmost importance and we feel we need to work harder towards this.

---

<sup>1</sup> "In tandem language learning two people with different mother tongues work together in order to learn each other's language, learn more about each other's character and culture, and perhaps exchange additional knowledge – i.e. about their professional life...it is important to emphasise that a successful tandem partnership is not simply a convenient way of getting conversation practice: it is explicitly a learning partnership. Each meeting should be devoted to the collaborative performance of agreed learning activities, and each partner should be intent on helping the other to identify and find solutions to learning problems" (Little, 1996).

At the moment, a form of tandem learning is being used by one student with some Mozambican colleagues. They communicate in Portuguese and English. This student has revealed more motivation than the majority of other students; s/he participates more actively in the group discussions and has showed quicker progress and better results.

While we understand the advantages of using Moodle, we also realise that this approach demands more time and dedication from the teacher, as s/he not only has to structure the online learning environment and update the webpages but also to correct and comment on each student assignment weekly. For this reason the process of effectively using the platform is taking some time.

#### **4.2. A recent development: the Portuguese primary school teachers' programme**

Approved in 2008 by the University of Eswatini, the Portuguese Primary School Teachers' Programme aims to prepare teachers to meet the teaching demands (for Portuguese) in response to the current and future society's needs. Over the last five years around 500 students were attending Portuguese classes in Eswatini's primary schools. More learners have shown interest in enrolling in Portuguese classes but as pointed out above only one teacher has been available until now. This is because there are no Swazi teachers for the job.

At the University of Eswatini, the Bachelor in Primary Education programme is divided in three specialisations: arts education, science education, and language and arts education. Portuguese was integrated in the language and arts education specialisation. The Portuguese programme was added as a third language option, the other two being English and African languages. Students choose two of these three options. The programme can be completed in four years, and includes courses like Portuguese language, Portuguese culture, Portuguese literature, and Didactics of Portuguese as a foreign language for children/primary school learners.

#### **4.3. Main constraints faced**

Eswatini, being a post-colonial, country is still facing some problems. Regarding education, for example, revision on curriculum and programmes is taking place. This state of instability has created some difficulties when researching the state of the education in the country and real needs, as everyone seemed to be unsure about the *what* and the *how* of new policies related to curriculum development. Currently, the Primary Teachers' Bachelor in Portuguese programme could not yet be implemented, as major curricular restructuring is ongoing in Primary Education Department. No students were allowed to enroll this year. Therefore, the study of Portuguese in this particular primary education programme has not yet begun. Nobody is sure what it will imply for the Portuguese programme, but an interest to include it in the new curriculum was shown.

### **5. Conclusion**

In this paper, our main focus was on the history of the teaching and learning of Portuguese in the Kingdom of Eswatini. Portuguese has been taught in the Southern African kingdom since the end of the 1960s, with some interruptions along the way. Today, there are primary and secondary/high schools where Portuguese is taught. The University of Eswatini offers two programmes: a Certificate in Portuguese (where Portuguese is taught as a Foreign Language) and a Bachelor in Primary Education with specialisation in Portuguese. It is noted that the Blended Learning approach, implemented at the University

of Eswatini since 2018, offers some interesting perspectives and it is hoped that this approach will assist the teaching and learning of Portuguese in the country.

## 6. References

- Bohn, V.C. R. (2006). *As Estratégias de Aprendizagem de Professores de Língua Inglesa*. Accessed on 12 July 2018: <http://veramenezes.com/amfale.htm>.
- Carvalho, J. (2010). *Ensino-aprendizagem do PLE em modalidade híbrida*. Accessed on 12 July 2018: <http://anae.biz>.
- Castro, I. (1991). *Curso de História da Língua Portuguesa*, Lisboa: Universidade Aberta.
- Little, D. (1996). *Learner autonomy and the challenge of tandem language learning via the internet*. Trinity College Dublin, IE.
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching Foreign-Language Skills*, Chicago: the University of Chicago Press.
- Martins, C. & Pereira, I. (2010). *Metodologias de ensino de PL2 à medida dos aprendentes*. Accessed on 12 July 2018: <http://www.uc.pt>.
- Oliveira, R. F. de (2011). *Aprendizagem e representações da língua portuguesa por lusodescendentes*. Ph.D thesis Accessed on 12 July 2018: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4306/1/tese.pdf>.
- Paiva, V. O. (2000). O Lugar da Leitura Na Aula de Língua Estrangeira, *Vertentes*. N. 16 – Julho/Dezembro, 24-29. Accessed on 12 July 2018: <http://www.veramenezes.com/leitura.htm>.

## Da integração social e académica dos alunos Erasmus em Bragança: estudo diacrónico

Lídia Machado dos Santos<sup>1</sup>, Manuel Luís Pinto Castanheira<sup>2</sup>  
[lidia.flavie@ipb.pt](mailto:lidia.flavie@ipb.pt), [luiscastanheira@ipb.pt](mailto:luiscastanheira@ipb.pt)

<sup>1</sup>*Instituto Politécnico de Bragança. Portugal*

<sup>2</sup>*Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

### Resumo

No contexto académico e cultural europeu, dentro do qual o programa de Mobilidade Estudantil Erasmus se pretende destacar, são muitos os desafios que se impõem, não só aos alunos que por ele optam, mas também às instituições de ensino superior que os acolhem e que se debatem pela sua integração a vários níveis. Tratando-se de um programa de reconhecida importância académica, é cada vez menos questionável o seu pendor cultural nacional e principalmente local, social e intelectual na formação desses alunos. Sobre este aspeto, os objetivos gerais do programa Erasmus são claros, uma vez que se pautam pelo desenvolvimento de competências nos domínios da educação, da formação, da juventude e do desporto, bem como pelo desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. O multilinguismo é uma das pedras angulares do programa Erasmus e um símbolo da União Europeia para a união e para a diversidade. As competências linguísticas, sociais e culturais desempenham um papel de destaque entre todas as que ajudarão a preparar os alunos para o mercado de trabalho. A promoção do ensino das línguas e da diversidade cultural e social é um dos objetivos principais desta mobilidade de alunos. Assim, no estudo proposto agora para discussão estabelecem-se como objetivos: a) conhecer a realidade de mobilidade Erasmus dos alunos *Incoming* provenientes de outros países para frequentarem o Instituto Politécnico de Bragança; b) averiguar o seu processo de integração na instituição e ao nível local; c) perceber as dificuldades sentidas ao nível social, linguístico e cultural. Como metodologia do trabalho recorreu-se à aplicação de um inquérito (aplicado entre abril e junho de 2018) com questões abertas e fechadas aos alunos em mobilidade Erasmus *Incoming* em Bragança para o ano letivo 2017/2018 para se perceber o seu processo de integração no Instituto Politécnico de Bragança e na cidade. Para análise e apresentação dos resultados privilegiamos a análise de conteúdo, cujas categorias emergiram dos dados apurados. Exploram-se, assim, neste estudo, cada uma das dimensões referidas e demonstra-se que, entre outros aspetos, a diversidade cultural poderá ser encarada, em primeiro lugar, como fator de desenvolvimento e mobilidade social e humano e, em segundo lugar, mas sem menos importância, como desenvolvimento de competências académicas, culturais e linguísticas que preparam os alunos para as exigências da integração no mercado de trabalho.

**Palavras-Chave:** Erasmus, integração, cultura, língua, sociedade.

### 1. Introdução

Não sendo um fenómeno novo, tal como os meios de comunicação têm vindo a divulgar, a internacionalização de alunos tem adquirido relevância em consequência da globalização, do desenvolvimento tecnológico e da criação de redes e da crescente interconexão e interdependência das Instituições de Ensino Superior (IES). Ora, a identidade nacional, a história e a cultura são os elementos-chave para a

internacionalização das IES. As principais razões que ativam a internacionalização das IES são, para a OECD (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), bem como para os autores do estudo consultado - Hénard, Diamod e Roseveare (2012), o incentivo à superior preparação de estudantes, à internacionalização dos currículos e da instituição, ao fortalecimento da investigação, à produção de conhecimento e à diversidade de recrutamento dos recursos humanos. Por outro lado, a Unesco refere que a internacionalização é vista como forma de inserção dos países num contexto global. As IES têm aqui um papel fundamental, quer por via da mobilidade de estudantes, docentes e funcionários, quer através de parcerias diversas no âmbito do ensino e da investigação.

## **2. Enquadramento teórico**

No Instituto Politécnico de Bragança o projeto de internacionalização pretende promover a cooperação, a mobilidade e a transparência no espaço de ensino superior europeu e mundial através de diversas linhas de ação de entre as quais se destacam: a) a consolidação da mobilidade internacional de estudantes, docentes e colaboradores no espaço de ensino superior europeu e mundial; b) a implementação de boas-práticas, promovendo a transparência e o reconhecimento académico e profissional das formações; c) o fomento da realização de estágios, projetos e dissertações em ambiente empresarial, promovendo a empregabilidade dos estudantes e a abertura ao mercado de trabalho europeu e mundial; d) a cooperação com instituições de países de expressão portuguesa com vista ao desenvolvimento do ensino superior, à qualificação técnica e científica de quadros técnicos e corpo docente de IES destes países e ao desenvolvimento de projetos de investigação e desenvolvimento. Por isso, está integrado em vários programas de Mobilidade de docentes e alunos, como o programa de Mobilidade Internacional e Erasmus+. O programa de Mobilidade internacional trata-se da mobilidade de estudantes de licenciatura e de mestrado e ainda a frequência de unidades curriculares, realização de estágios curriculares e profissionais e realização de trabalhos de investigação em coorientação, incluindo dissertações de mestrado em Instituições de Ensino Superior de fora da Europa com as quais o IPB tenha estabelecido protocolo de colaboração. Neste programa destacam-se essencialmente a mobilidade de alunos de países da Lusofonia.

O Programa de Mobilidade Erasmus+ é um programa da União Europeia (EU) nos domínios da educação, da formação, da juventude e do desporto. Vem substituir os anteriores programas da UE nos domínios da educação, da formação, da juventude e do desporto, incluindo o programa Aprendizagem ao Longo da Vida (Erasmus, Leonardo da Vinci, Comenius, Grundtvig), o programa Juventude em Ação e cinco programas de cooperação internacional (Erasmus Mundus, Tempus, Alfa e Edulink e o programa de cooperação com os países industrializados). Apostar fortemente na Educação, na formação, na juventude e no desporto é fundamental para ajudar a sociedade a adaptar-se melhor às mudanças socioeconómicas que se fazem sentir na contemporaneidade face ao emprego, justiça social e a inclusão.

Combater os níveis crescentes de desemprego (em especial, entre os jovens) tornou-se uma das tarefas mais urgentes para os governos europeus. Demasiados jovens abandonam os estudos prematuramente e correm um sério risco de ficar desempregados e socialmente marginalizados. O mesmo risco impende sobre um elevado número de trabalhadores adultos com poucas qualificações. As tecnologias estão a mudar o modo como a sociedade funciona, sendo necessário assegurar que delas se faz o melhor uso. As empresas da UE têm de se tornar mais competitivas, pelo talento e a inovação.

A Europa precisa de sociedades mais inclusivas e coesas que permitam aos cidadãos desempenhar um papel ativo na vida democrática. A educação e o trabalho com jovens são elementos chave para promover valores europeus comuns, fomentar a integração social, melhorar a compreensão intercultural e o sentido de pertença a uma comunidade, e prevenir a radicalização violenta. O Erasmus+ é um instrumento eficaz para promover a inclusão de pessoas oriundas de meios desfavorecidos, incluindo os migrantes recém-chegados. (Comissão Europeia, 2018, p.8)

A preocupação com a melhoria substancial das relações e interações sociais dos jovens aliada com uma melhor formação para uma intervenção mais capacitada na sociedade democrática na Europa e no mundo. Os jovens em mobilidade formam-se não só de uma maneira formal e em meio académico, mas também em meio informal na vida fora da Universidade, através do desenvolvimento de competências para uma cidadania mais ativa. As sociedades mais desenvolvidas são aquelas que apostaram em bons sistemas de educação e de formação e políticas de juventude eficazes.

Os objetivos mais importantes do Programa Erasmus+ são o reconhecimento e validação de competências e qualificações:

Os objetivos da Estratégia Europa 2020, incluindo o grande objetivo em matéria de educação; os objetivos do Quadro Estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação 2020 («EF 2020»), incluindo os correspondentes critérios de referência; o desenvolvimento sustentável de Países Parceiros no domínio do ensino superior; os objetivos gerais do «Quadro renovado da cooperação europeia no setor da juventude» (2010-2018); o objetivo de desenvolvimento da dimensão europeia no desporto, em particular no desporto de base, em consonância com o plano de trabalho da UE para o desporto; a promoção dos valores europeus, nos termos do artigo 2.º do Tratado da União Europeia<sup>3</sup>. (Comissão Europeia, 2018, p.10)

Numa sociedade cada vez mais multicultural, também há necessidade de acautelar a formação da nova juventude. Por isso, o Multilinguismo adquire papel de destaque nos programas de mobilidade de estudantes.

O multilinguismo é uma das pedras angulares do projeto europeu e um símbolo forte da aspiração da UE a alcançar a união na diversidade, assim o afirmam vários autores, nomeadamente Silman (2018). As línguas estrangeiras desempenham um papel de destaque entre as competências que vão ajudar a preparar melhor as pessoas para o mercado de trabalho e a tirar o maior proveito das oportunidades disponíveis. O objetivo da UE é que todos os cidadãos tenham a oportunidade de aprender, pelo menos, duas línguas estrangeiras desde uma idade precoce (Comissão Europeia, 2018, p.11)

O IPB, consciente desta necessidade de preparação linguística dos estudantes como garante para o sucesso da mobilidade Erasmus e Internacional e uma mais-valia para a sua empregabilidade em ambos os contextos nacional e internacional, disponibiliza aos estudantes *Incoming* cursos de diferentes níveis de português e para os alunos *Outgoing* conforme as suas preferências e necessidades cursos de Inglês, francês, espanhol, alemão ou mandarim.

A falta de competências linguísticas constitui uma das principais barreiras à participação nos programas europeus em matéria de educação, formação e juventude. As oportunidades criadas para oferecer apoio linguístico visam tornar a mobilidade mais eficiente e eficaz, melhorar o desempenho da aprendizagem e, por conseguinte, contribuir para o objetivo específico dos Programas de mobilidade (Comissão Europeia, 2018, p.12)

## 2.1. Objetivos

O estudo encetado ao longo do ano letivo 2017/2018 teve como principal objetivo conhecer a realidade da mobilidade Erasmus *Incoming* ao nível social, linguístico e cultural. Para além deste objetivo de maior amplitude, salientam-se outros: a) averiguar o processo de integração dos alunos na instituição e ao nível local (na cidade de Bragança); b) perceber as suas dificuldades sentidas ao nível social, linguístico e cultural.

## 3. Metodologia

Para a recolha de dados foi elaborado um inquérito com 19 questões, maioritariamente fechadas e em inglês para que a língua não representasse qualquer obstáculo no momento do preenchimento do documento. O mesmo inquérito foi dirigido a 212 alunos em regime *Incoming* a representar o top sete dos países com mais estudantes Erasmus no Instituto Politécnico de Bragança, ou seja, a Polónia, a Roménia, a Espanha, a República Checa, a Hungria, a Ucrânia e o Brasil. Depois de recebidos, verificámos que 152 inquéritos não tinham sido preenchidos completamente e que 60 estavam totalmente preenchidos. Decidiu-se, portanto, basear os resultados nos 60 documentos recebidos com todas as questões respondidas.

O inquérito, dividido em cinco grupos, forneceu dados relativos: a) informações pessoais do aluno *Incoming* inquirido (nacionalidade, idade, número de meses a viver em Portugal, número de vezes que o inquirido já teria estado a estudar em Portugal); b) cultura (conhecimentos prévios sobre a língua portuguesa antes da chegada a Portugal, conhecimentos prévios sobre a cultura portuguesa antes da chegada a Portugal, diferenças culturais sentidas nos primeiros dias após a sua chegada e se, de alguma forma o “choque” cultural sentido o poderia impedir de viver em Portugal); c) sociedade (diferenças sentidas na forma como as pessoas se relacionam/interagem do ponto de vista social, diferenças sentidas ao nível das rotinas diárias das pessoas) d) alimentação (diferenças sentidas ao nível da alimentação/refeições, nomeadamente ao nível dos horários praticados no país, reações positivas/negativas em relação aos alimentos mais comuns em Portugal); e) comunicação (bloqueio sentido por falta de conhecimentos linguísticos).

Acrescenta-se, ainda, que nas questões - a) 6 (“Did you have any knowledge about Portuguese culture before arriving in Portugal?”); b) 7 (“Did you feel any cultural difference in the early days?”); c) 8 (“Have you ever felt that the cultural chock would prevent you from living in Portugal?”); d) 10 (“Have you ever felt any difference in people’s daily routines?”); e) 11 (“Have you ever felt any difference in food or meals?”) e f) 12 (“Have you ever felt blocked because you could not communicate?”) -, os inquiridos deveriam pronunciar-se através de opções de escolha múltipla para que as informações, por si proporcionadas, fossem ainda mais detalhadas.

## 4. Apresentação e Discussão dos resultados

Depois de recolhidos os dados, procedeu-se à sua análise em forma de gráfico. Assim, percebemos através dos resultados que, entre os países que mais contribuíram para a realização do estudo estão o Brasil, a Roménia e a Ucrânia, 48,3% dos inquiridos tinham entre 18-21 anos, 43,3% já estavam há um semestre a frequentar o IPB enquanto que 40% frequentá-lo-iam entre 6-12 meses. Auferimos também que para 90% dos inquiridos a experiência *Incoming* em Portugal era completamente nova e 58,3% não tinham tido qualquer contacto com a língua portuguesa antes da sua chegada ao IPB.

No que respeita à cultura portuguesa, 60% afirmaram já possuir algum conhecimento, o qual foi possível repartir pela gastronomia (55,6%), pela História do país (55,6%), pela língua e pela música (50%), estilo de vida dos portugueses (33,3%), tradições e património (22,2%).

Apesar das percentagens expostas acima, 90% dos inquiridos afirmaram ter sentido diferenças culturais nos primeiros dias após a sua chegada. Essas diferenças distribuem-se pelo estilo de vida e pela língua (75,9%), maneira de pensar (64,8%), tradições (63,0%), gastronomia (57,4%), comportamentos sociais (33,3%) e História (31,5%). Assim sendo, e questionados sobre o choque cultural eventualmente sentido, 96,7% dos inquiridos responderam negativamente.

Em relação à integração social, nomeadamente no que respeita à forma como as pessoas se relacionam/interagem, 75,0% dos inquiridos responderam ter sentido, grosso modo, essa diferença, assim como 88,3% se aperceberam de diferenças nas rotinas das pessoas, nos horários praticados (74,5%), na alimentação (69,1%), nos tempos livres (38,2%), transportes públicos e formas de convívio (23,6%), frequência de espaços públicos (36,4%) e na prática de desporto (10,9%).

Concretamente sobre a alimentação, 93,3% sentiram alguma vez diferenças, assim como ao nível das refeições. Essas diferenças manifestam-se na forma como os alimentos são confeccionados, nos temperos e em pratos como a *francezinha* ou que incluem determinados ingredientes, como por exemplo, o *bacalhau*.

Chegados à parte dedicada às questões sobre a comunicação, 47,5% responderam que nunca se sentiram impedidos de comunicar, contudo, verificámos que a diferença entre o número de respostas afirmativas e negativas foi apenas de 5%. Ora, curiosamente, entre as situações que mais e maiores problemas comunicacionais representaram para os inquiridos estão as que incluíram colegas portugueses (58,6%), a ida ao supermercado (41,4%), perguntar algo na rua e no restaurante (34,5%), mas também se registam problemas comunicacionais com colegas estrangeiros (24,1%), no café e na escola (20,7%), na utilização dos transportes públicos (24,1%), no cinema, (10,3%) e no teatro (6,9%).

## 5. Conclusão

Se por um lado são muitos os fatores que contribuem para a integração dos alunos Erasmus (independentemente da modalidade em que insiram), uma vez que as comunidades se sentem bem acolhidas no IPB e na cidade, é de salientar que há também na retaguarda todo um trabalho de divulgação da instituição, protocolos estabelecidos, a vontade de integrar diferentes culturas e estilos de vida, línguas e formas de pensar e de estar em sociedade.

Por outro lado, é notório que este inquérito veio revelar que há ainda dados que precisam de ser melhorados, sobretudo os que dizem respeito à divulgação da língua portuguesa e à divulgação das tradições gastronómicas. A justificar a nossa posição está o facto de a diferença entre a possibilidade de comunicação (em qualquer uma das situações acima apontadas) ou a impossibilidade total de comunicação ser de apenas 5%. Para além deste número, registou-se, ainda, o facto de ser apontada uma percentagem elevada para as dificuldades ao nível da comunicação entre alunos Erasmus *Incoming* e alunos portugueses a frequentar a instituição, na verdade o mais elevado entre todas as restantes opções de resposta apontadas.



Assim sendo, verifica-se que, não só se revela pertinente incrementar o estudo/divulgação da língua portuguesa entre os alunos incluídos nesta modalidade, como também se sugere, atendendo aos dados, que os alunos portugueses a frequentar a instituição sejam incentivados e sensibilizados para este género de questões.

Apesar da grande limitação do estudo se prender com a baixa percentagem de respostas por parte dos inquiridos, parece-nos claro que o Instituto Politécnico de Bragança, localizado numa região caracterizada pela fraca densidade populacional, onde há pouca mão de obra especializada e muitos poucos empregos, foi ao encontro desta necessidade de formação dos seus jovens através da internacionalização. Por isso, enveredou por esta política de programa de Mobilidade internacional quer enviando os seus alunos para a sua formação em Universidades estrangeiras quer recebendo alunos de diferentes partes do mundo. Desta forma o conhecimento circula e beneficiam todos à sua volta.

## 6. Referências

- Comissão Europeia (2018) Erasmus +: Guia do Programa. Omissão Europeia. Versão 1 (2018)
- Hénard, F., Diamod, L. & Roseveare, D. (2012). Approaches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice: A Guide for Higher Education Institutions. OECD, Higher Education Programme, 2012.
- Silman, F., Aksal, F. & Gazi, Z. (2018). Policies and Initiatives for the Internatiolization of Higher Education. Hershey: IGI Global Dissemination of Knowledge.
- Wit, H, Ávila J. & Jones, H. & Jooste N. (2017). The Globalization of Integration. Emerging Voices and Perspectives. London: Routledge Taylor & Francis Group.

## **Secção 4. Cooperação e Desenvolvimento no mundo lusófono**

## O potencial socioeconómico da literatura em contexto lusófono

Isabel Garcez  
[isabelgarcez@campus.ul.pt](mailto:isabelgarcez@campus.ul.pt)

*Gabinete de Investigação em Edição Literária em Língua Portuguesa (GIELLP-CLEPUL-FLUL) Universidade de Lisboa, Portugal*

### Resumo

As indústrias culturais e criativas (ICC) são um privilegiado motor de desenvolvimento, pois a economia criativa “oferece caminhos mais resilientes, inclusivos e sustentáveis” (AA.VV., 2012, p. 17). No entanto, o valor dos produtos culturais e criativos não é apenas comercial, é também um valor “artístico, cultural, mítico” (Lipovetsky & Serroy, 2014, p. 124). Por outro lado, estes produtos “são acessíveis apenas aos consumidores dotados da disposição e da competência que são a condição necessária de sua apreciação” (Bourdieu, 2010, p. 169), o que implica que só surgem num tempo-espço com elevados níveis de literacia estética. O subsector editorial é um dos mais complexos, já que a sua cadeia de produção, divulgação e comercialização é muito ramificada e transversal em muitas atividades culturais e comerciais. Por esta razão, é também um subsector com uma rede de mediação alargada e muito diversificada. Uma vez que a jurisprudência desta mediação se exerce “sobre contemporâneos” (Bourdieu, 2010, p. 169), a ação do mediador cultural detém uma intransmissível responsabilidade social, inerente ao impacte de publicar uma obra de arte. Reconhecendo que, no contexto da edição literária em língua portuguesa atual, 1) “el conformismo de los hechos es un auténtico fundamentalismo paralizante” (Cortina, 2001, p. 237), 2) “pequenas causas podem provocar grandes efeitos” (Furtado, 2009, p. 180) e 3) “o grau de interconhecimento [...] ainda é reduzido” (Reto, 2012, p. 19), o recentemente criado Gabinete de Investigação em Edição Literária em Língua Portuguesa (GIELLP-CLEPUL-FLUL) tem como um dos seus principais objetivos reunir e estimular a investigação nas áreas da edição literária de expressão portuguesa. Desta forma, este Gabinete poderá contribuir para aumentar e elevar o nível de inter e intra compreensão da realidade atual, assim como perspetivar o futuro das condições para a criação, a divulgação e a receção da literatura lusófona. O GIELLP dará especial destaque aos novos autores e à forma como o seu trabalho é tratado, do ponto de vista da mediação e da receção, pois defende que serão estes autores a marcar o tom do desenvolvimento e do enriquecimento da literatura em língua portuguesa, contribuindo para o seu maior reconhecimento nacional e internacional.

**Palavras-Chave:** potencial socioeconómico, língua portuguesa, literatura, indústrias culturais e criativas, mediação cultural.

### Abstract

Cultural and creative industries (CCI) are a privileged motor of development, because creative economy "offers more resilient, inclusive and sustainable ways" (AA. VV., 2012, p. 17). However, the value of cultural and creative products is not just commercial, it is also "artistic, cultural, mythical" (Lipovetsky & Serroy, 2014, p. 124). On the other hand, these products "are accessible only to consumers endowed with disposition and competence which are the necessary condition of their appreciation" (Bourdieu, 2010, p. 169), which implies that they only emerge in a time-space with high levels of aesthetic literacy. The editorial subsector is one of the most complex, since its production, dissemination and commercialization chain is very branched and transversal to many cultural and commercial activities. For this reason, it

is also a sub-sector with an enlarged and diversified mediation network. Since the jurisprudence of this mediation is exercised "over contemporaries" (Bourdieu, 2010, p. 169), the action of the cultural mediator has an untransmissible social responsibility inherent to the impact of publish a work of art. Recognizing that, in the context of the literary edition in Portuguese language, 1) "the conformity of the facts is a real paralyzing fundamentalism" (Cortina, 2001, p. 237), 2) "small causes can cause great effects" (Furtado, 2009, p. 180) and 3) "the degree of inter knowledge [...] is still reduced" (Reto, 2012, p. 19), the recently created Research Office of literary edition in Portuguese (GIELLP-CLEPUL-FLUL) has as one of its main objectives to gather and stimulate research in the areas of Literary edition in Portuguese expression. In this way, this Office can contribute to increase and raise the level of inter and intra understanding of the current reality, as well as to prospect the future of the conditions for the creation, dissemination and reception of Lusophone literature. The GIELLP will give special emphasis to the new authors and how their work is treated, from the point of view of mediation and reception, because we argue that these authors will mark the tone of the development and enrichment of the literature in Portuguese language, contributing to its greater national and international recognition.

**Keywords:** Socio-economic potential, Portuguese language, Literature, Cultural and creative industries, Cultural mediation.

## 1. Introdução

As ICC pertencem a uma economia extremamente dinâmica, e, para compreendermos o seu funcionamento, é necessário avaliar um conjunto muito alargado de agentes. Toda a cadeia de valor das ICC está refém do reconhecimento do seu real impacte socioeconómico, até porque, se este impacte é já considerável, pode ainda ser incrementado. Não é, portanto, de estranhar que tanto países desenvolvidos como em desenvolvimento estejam a dedicar uma atenção cada vez maior às ICC. No entanto, quando se junta o consumo de *experiências de vida*, que são característica dos produtos das ICC com a industrialização da arte e da cultura, estamos a abrir portas à criação de produtos que só na sua aparência são culturais e que são, na sua essência, apenas *produtos criativos*, cujo contributo para um alargamento do conhecimento e da informação dos consumidores é, também ele, aparente. *Produtos culturais* são os produtos que veiculam mensagens simbólicas não utilitárias e cuja propriedade intelectual seja atribuída ao indivíduo ou a um grupo; são igualmente produtos com uma estreita relação com o ambiente económico-social em que os seus diferentes atores se movimentam.

A edição de livros é o cerne do dinâmico crescimento da economia do conhecimento global, mas está fortemente dependente da quantidade e da qualidade da restante produção cultural existente, ou seja, dos hábitos de consumo ou da existência de valores como a liberdade de expressão e a diversidade cultural. Mesmo estando totalmente adaptada às regras de um mercado liberal, a indústria do livro mantém a sua condição intrínseca de adjuvante para aumentar a democratização no acesso ao conhecimento. Esta indústria permite ainda que autores e mediadores detenham um lugar de destaque no contexto económico, cultural e social em que se inscrevem, sendo-lhes atribuído um papel determinante na construção de hábitos e gostos culturais. No entanto, no momento presente, o papel desempenhado por estes agentes precisa de ser permanentemente questionado e avaliado, pois as forças transformadoras da globalização e digitalização deixaram claro que o futuro dos livros e da leitura, e respetivos formatos e natureza, será muito complexo e diversificado. Neste contexto, o recém-criado Gabinete de Investigação – Edição Literária em Língua Portuguesa (CLEPUL/FLUL) propõe-se reunir e estimular a investigação acerca da realidade atual e das possibilidades de futuro nas áreas da edição

literária de expressão portuguesa e da mediação cultural em contexto lusófono. O principal objetivo do GIELLP é, assim, perspetivar o futuro da criação, divulgação e receção da literatura lusófona, e o seu maior desafio consiste em fazê-lo dando especial destaque às novas vozes e aos diferentes tons que adotam.

## 2. As indústrias Culturais e Criativas e a língua portuguesa

Citamos Augusto Santos Silva, no seu prefácio ao *Novo Atlas da Língua Portuguesa* (Silva, 2016): “a língua não apenas representa a estrutura lógico-simbólica e o ambiente social [...] mas informa ainda a realidade que queremos construir” (Silva, 2016, p. 10). Uma realidade que deverá ser, a um tempo, diversa e una, pois a língua portuguesa corresponde, e ainda segundo o mesmo autor “a histórias, patrimónios, vizinhanças linguísticas, estruturas gramaticais, pragmáticas, referências culturais e usos sociais diferentes” (Silva, 2016, p. 10).

No caso português, e no respeito às indústrias culturais e criativas (ICC), Luís Reto (2012, pp. 76-77), indica que o setor cultural e criativo foi responsável por 2,8% de toda a riqueza, sendo que os subsectores da rádio, televisão e edição constituem o principal domínio, com metade desse valor. Convirá realçar que esta riqueza é superior à das indústrias de alimentação e bebidas, ou à do setor dos têxteis e vestuário. Com estes valores, Portugal ocupa uma posição intermédia no contexto europeu, pois no período 1996-2005 contribuiu com 1% das exportações e 1,5% das importações da União Europeia (Reto, 2012, p. 78), talvez devido, e ainda segundo Luís Reto, à “dificuldade em articular as fases de produção e distribuição de muitos bens culturais e criativos” (Reto, 2012, p. 78). Defende este autor que, e citamos, “parte significativa das responsabilidades nesta matéria deve ser imputada a certas lógicas, tanto públicas como privadas, que privilegiam a eficiência económica e ignoram as externalidades de uma política de incentivo a produção cultural” (Reto, 2012, p. 78).

Visto que dependem das competências técnicas e culturais dos seus colaboradores, as ICC têm uma forte ligação à educação. Neste sentido, estas indústrias contribuem para a formação de *cidadãos de excelência* que, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento da sociedade. Uma sociedade que estimula “a procura de conteúdos e produtos mais diversificados e sofisticados” (AA. VV., 2010, p. 3), abrindo “a porta a um futuro mais imaginativo, mais coeso, mais ecológico e mais próspero” (AA. VV., 2010, p. 3). O desenvolvimento cultural e criativo proporcionado pelas ICC cria um ambiente que estimula o aparecimento de “subculturas que resultam numa combinação pluridisciplinar de formas e conteúdos artísticos novos e tradicionais” (AA. VV., 2010, p. 4), o que promove “sementes da curiosidade” (AA. VV., 2010, p. 6) que proporcionam uma relação íntima com a cultura ao longo da vida. É neste quadro que os mediadores ganham especial relevo, pois a sua função, aparentemente *dispensável* numa época que permite a relação direta entre produtores e consumidores, é aquela que pode (e deve) ser o garante de uma colaboração de qualidade, tanto com criadores como com recetores. São eles que operam nas ICC e permitem a construção e divulgação de um “património cultural valioso e diversificado” (AA. VV., 2010, p. 7).

Consideramos, como José Afonso Furtado, que o meio editorial, em particular, e as ICC, em geral, devem ser analisados a partir da *teoria da complexidade*, pois complexidade significa “variedade e variabilidade [...] e flexibilidade na adesão a situações ou contextos diferenciados. [...]. Num mundo complexo, pequenas causas podem provocar grandes efeitos (Furtado, 2009, p. 180). Assim é porque as ICC pertencem a uma economia extremamente dinâmica, e, para compreendermos o seu funcionamento, é necessário

avaliar um conjunto muito alargado de agentes, “considerando, por exemplo, não só as atividades que uma empresa controla num determinado momento, mas também o conjunto das atividades no sistema de criação de valor de que essa empresa faz parte” (Furtado, 2009, p. 270). Toda a cadeia de valor das ICC está refém do reconhecimento do seu real impacto socioeconómico.

Portanto, são *produtos culturais* os produtos que resultam da criatividade humana, que veiculam mensagens simbólicas não utilitárias e cuja propriedade intelectual seja atribuída ao indivíduo ou a um grupo. Como nas restantes atividades económicas, também as atividades culturais são valorizadas “tanto por aqueles que os fabricam quanto por aqueles que os consomem” (AA. VV., 2012, p. 35), consoante o ambiente económico-social em que os diferentes atores se movimentam. Atualmente, as sociedades destinam um espaço cada vez maior à cultura e ao entretenimento e, em sentido mais lato, uma maior preocupação com os chamados estilos de vida. Esta realidade cria grandes desafios para as indústrias de serviços, no geral, e para as ICC, em particular, e a economia criativa segue estas mudanças. Aquilo a que podemos chamar *consumo simbólico* é agora uma área fundamental nos hábitos de consumo.

Por um lado, os modelos de negócio inclinam-se para valorizar produtos e profissionais inovadores, pois um mercado marcadamente caracterizado pela criação de tendências de consumo precisa de um fluxo constante de novos produtos. Por outro lado, o alto grau de imprevisibilidade na receção desses produtos aumenta exponencialmente o risco de negócio, e por isso a tendência de grande parte das empresas – ICC incluídas – é para apostar em produtos orientados para as tendências do mercado do momento. Este formato, embora compreensível, acaba por se mostrar deveras pernicioso, pois privilegia-se a inovação em pequena escala em vez de uma inovação total. Com *inovação em pequena escala*, pretendemos identificar as opções empresariais que, por exemplo, procuram novos títulos de um género literário na moda em vez de apostar em novas linguagens estéticas ou em autores desconhecidos. Estas opções representam um grave problema para as artes e para os investimentos culturais a médio e a longo prazo, pois o que é disponibilizado no mercado não são, de facto, novas artes ou novas obras mas artes e obras com níveis comedidos de inovação e criatividade. Assim, as empresas minimizam o investimento e os custos de produção, procurando apenas aproveitar marés de consumo em vez de criarem novas correntes estéticas.

O processo de globalização acabou por chamar a atenção para o valor da diversidade cultural e as ICC têm sido fundamentais na sua promoção. A diversidade cultural está estreitamente relacionada com a dimensão imaterial do conhecimento e essa riqueza é gerada por pessoas criativas com competências e ideias. Por si só, “creativity constitutes a response to some of the economic challenges raised by globalisation, it requires initiative and organisation at a local level “glocality”: helps retain talent (and corresponding jobs) locally” (AA. VV., 2006, p. 38). Assim se compreende porque a globalização tem de dar lugar à glocalização, que não é um regresso à economia local mas sim a possibilidade de o local se relacionar saudavelmente com o global.

As ICC têm obtido um crescente reconhecimento em todos os círculos políticos, mas só poucos compreendem o desenvolvimento cultural local além do óbvio turismo. É necessário alargar horizontes e estimular “a more entrepreneurial approach to the arts and culture, encouraging innovation and creativity [...] and stimulating cultural diversity and democracy” (Hesmondhalgh & Pratt, 2004, p. 6). O universal não pode excluir o local e o local não pode excluir o universal, porque ambos coexistem simultaneamente num mesmo tempo e espaço. Os *locais* da cultura são sempre heterogêneos e híbridos, mesmo

que as relações sociais e económicas impostas na pós-modernidade tenham como consequência a homogeneização cultural.

A *hibridização cultural* promove outros dois processos: a desterritorialização e reterritorialização e, segundo Néstor Canclini, esses processos correspondem, respetivamente, à “perda da relação “natural” da cultura com os territórios geográficos e sociais e, ao mesmo tempo, certas relocalizações territoriais relativas, parciais, das velhas e novas produções simbólicas” (Canclini, 2008, p. 309). Portanto, as ICC, sejam elas locais, gloais ou globais, e as migrações de classes criativas e de criadores artísticos não desvanecem, por si só “perguntas pela identidade e pelo nacional, pela defesa da soberania, pela desigual apropriação do saber e da arte” (Canclini, 2008, p. 326).

### 3. O setor editorial e a literatura

Todo este retrato das ICC é, grosso modo, transportável para cada um dos seus subsectores. O setor editorial é um dos principais, sendo considerado um “mature market” (AA. VV., 2017, p. 3). Dentro do setor editorial, o subsector do livro continua também a ser muito forte. O relatório da International Publishers Association (2017) defende que a edição de livros é o cerne do dinâmico crescimento da economia do conhecimento global, mas está fortemente dependente da quantidade e da qualidade da restante produção cultural existente, ou seja, dos hábitos de consumo ou da existência de valores como a liberdade de expressão e a diversidade cultural. Mesmo estando totalmente adaptada às regras de um mercado liberal, a indústria do livro mantém a sua condição intrínseca de adjuvante para aumentar a democratização no acesso ao conhecimento. Esta indústria permite ainda que autores e mediadores detenham um lugar de destaque no contexto económico, cultural e social em que se inscrevem, sendo-lhes atribuído um papel determinante na construção de hábitos e gostos culturais. No entanto, no momento presente, o papel desempenhado por estes agentes precisa de ser permanentemente questionado e avaliado, pois as forças transformadoras da globalização e digitalização deixaram claro que o futuro dos livros e da leitura, e respetivos formatos e natureza, será muito complexo e diversificado.

O livro é, portanto, um bem cultural de grande relevância e elevado potencial económico-financeiro, embora seja também consensual que “o valor do livro não pode ser reduzido ao de mera mercadoria. A relação com a leitura, de que é suporte nobre, em particular tratando-se de literatura, contribui largamente para o seu valor cultural” (Beja & Santos, 2014, p. 15). Este facto não invalida que o setor do livro, principalmente enquanto suporte e veículo de literatura, tenha de assumir um duro combate pela sua sobrevivência, pela manutenção do *status quo* ou pela conquista de um lugar no *pódio* das suas congéneres indústrias de conteúdos. A literatura sofre, assim, diretamente, com as notórias falhas de literacia dos leitores, mas também com a ausência de responsabilidade social por parte dos mediadores que decidem acerca do que está disponível no mercado. As escolhas literárias advêm sempre um jogo de comparações entre o que se escreve e o que se lê, entre o que já se escreveu e já se leu, pelo que a literatura representa “um futuro bem enraizado no passado cultural e nas memórias sempre atuais (isto é, continuamente projetadas no futuro) dos grandes *discursos vigilantes* da nossa cultura ocidental.” (Martins, 2014, p. 176)

O *meio literário*, ou seja, o lugar onde circulam todos os participantes do facto literário, desde o escritor ao leitor – passando pelo editor, o livreiro, o crítico literário, o mediador de leitura, etc. –, relaciona-se intimamente com o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu, que pressupõe a ideia dos esquemas e das disposições socialmente constituídos. A qualidade, tanto do *habitus* como do meio literário, está assim dependente da qualidade

da ação de todos os intervenientes, dos valores presentes em todos os esquemas e disposições existentes, tanto entre os atores do meio literário como entre estes e o resto da sociedade. Este processo concretiza-se, por exemplo, através da educação. É através da educação que se conquista “um sentimento pessoal de importância (de autoestima elevada) [...] a todos aqueles que a ela se conformam” (Lahire, 2005, p. 23), o que terá obrigatoriamente reflexo em toda a sociedade. Na base da grande literatura está, naturalmente, o *belo*. Manuel Frias Martins defende que a “palavra *belo* será inseparável de uma escrita forte, sem compromissos à facilidade, rica de sugestões e profunda no conhecimento da experiência” (Martins, 2014, p. 31). O estado poético, primeira exigência para produzir e reconhecer o belo é, por sua vez, “uma *forma bela de existência das coisas*, ou a uma busca da beleza, de toda e qualquer beleza, onde quer que ela se manifeste ou se dê a ver” (Martins, 2014, p. 56).

Os estudos parecem indicar que é a partir dos 14 anos (Neves et al., 2012, p. 58) que desenvolvemos ou não uma prática de leitura que será determinante para o nosso futuro de *leitores adultos e sérios*. Em conjunto, currículos e professores vão incutir nos alunos as necessárias aptidões críticas, culturais e técnicas, ou seja, a literacia, pois esta “is above all a social nature, it is culturally sensitive, and it is always embedded in a specific situation and context” (Baleiro, 2011, p. 17). O contexto em que ocorre determina a consolidação da literacia, incluindo outras dinâmicas já existentes, tais como a experiência, a herança e o historial de leituras do indivíduo. Um texto literário caracteriza-se pelos seus *diferentes níveis de sentido* que podem ser conjugados de múltiplas formas e, por isso, oferecem múltiplas possibilidades de significados. Não obstante esta *liberdade*, o que tem de estar sempre presente no ato da leitura literária é uma *literacia estética* capaz de contextualizar os textos literários, seus autores e os respetivos códigos estéticos de que se valem. Continuaremos a descobrir nos livros, sejam eles em papel ou digitais, “a poesia e o pensamento requintado, personalizado, voluntariamente atípico” (Jouanard, 2013, p. 17).

#### 4. O GIELLP, o setor editorial e a literatura em língua portuguesa

A literatura não está, no entanto, em risco de extinção, por muito que as formas e fórmulas de que se reveste sejam experimentadas, descartadas e alteradas a cada dia. Como afirma Manuel Frias Martins, “o homem terá sempre necessidade de literatura [...]. Contudo, a questão que hoje se nos coloca é exatamente a do *regime da verdade* do que foi, é ou será poesia e literatura.” (Martins, 2014, p. 7).

Ambicionando contribuir para a definição deste “regime de verdade” do que foi, é e será poesia e literatura, o recém-criado Gabinete de Investigação – Edição Literária em Língua Portuguesa (CLEPUL/FLUL) propõe-se reunir e estimular a investigação acerca da realidade atual e das possibilidades de futuro nas áreas da edição literária de expressão portuguesa e da mediação cultural em contexto lusófono. O principal objetivo do GIELLP é, assim, perspetivar o futuro da criação, divulgação e receção da literatura lusófona e o seu maior desafio consiste em fazê-lo dando especial destaque às novas vozes e aos diferentes tons que adotam. Assim é porque defendemos que serão estas novas vozes o motor para um maior e melhor reconhecimento nacional e internacional do valor patrimonial e económico que a literatura em língua portuguesa representa (ou pode vir a representar) no meio editorial literário, em particular, e nas ICC, em geral. Os argumentos que sustentam esta ambição remetem para os números apresentados no início do presente estudo (Santos, 2016), assim como para o retrato feito por L. Reto (2016), pois é urgente contrariar “certas lógicas, tanto públicas como privadas, que privilegiam a eficiência



económica e ignoram as externalidades de uma política de incentivo a produção cultural” (Reto, 2012, p. 78). Se o valor dos produtos culturais e criativos não é apenas comercial e é também “artístico, cultural, mítico” (Lipovetsky & Serroy, 2014, p. 124) é fundamental revestir o valor comercial dos produtos culturais com este conjunto de valores patrimoniais. Por outro lado, se 1) “el conformismo de los hechos es un auténtico fundamentalismo paralizante” (Cortina, 2001, p. 237), 2) “pequenas causas podem provocar grandes efeitos” (Furtado, 2009, p. 180) e 3) “o grau de interconhecimento [...] ainda é reduzido” (Reto, 2012, p. 19), é particularmente pertinente fortalecer a ligação entre o saber académico e o saber empresarial e assim otimizar o potencial económico da literatura em língua portuguesa.

## 5. Conclusões

Este ainda novo ambiente das indústrias culturais e criativas tem inerente um problema na avaliação económica, tanto dos produtos como dos profissionais que os criam, produzem, promovem e comercializam. Por um lado, os modelos de negócio inclinam-se para valorizar produtos e profissionais inovadores, pois um mercado marcadamente caracterizado pela criação de tendências de consumo precisa de um fluxo constante de novos produtos. Por outro lado, o alto grau de imprevisibilidade na receção desses produtos aumenta exponencialmente o risco de negócio, e por isso a tendência de grande parte das empresas – ICC incluídas – é para apostar em produtos orientados para as tendências do mercado do momento. Este formato, embora compreensível, acaba por se mostrar deveras pernicioso, pois privilegia-se a inovação em pequena escala em vez de uma inovação total. Com *inovação em pequena escala*, pretendemos identificar as opções empresariais que, por exemplo, procuram novos títulos de um género literário na moda em vez de apostar em novas linguagens estéticas ou em autores desconhecidos. Estas opções representam um grave problema para as artes e para os investimentos culturais a médio e a longo prazo, pois o que é disponibilizado no mercado não são, de facto, novas artes ou novas obras mas artes e obras com níveis comedidos de inovação e criatividade. Assim, as empresas minimizam o investimento e os custos de produção, procurando apenas aproveitar marés de consumo em vez de criarem novas correntes estéticas.

O livro é, portanto, um bem cultural de grande relevância e elevado potencial económico-financeiro. Este facto não invalida que o setor do livro, principalmente enquanto suporte e veículo de literatura, tenha de assumir um duro combate pela sua sobrevivência, pela manutenção do *status quo* ou pela conquista de um lugar no *pódio* das suas congéneres indústrias de conteúdos. O setor do livro subsiste agora num ambiente polarizado e muitas vezes caótico, no qual os seus atores tradicionais concorrem com novos agentes económicos. Estes novos agentes ocupam grande parte no mercado digital e, embora estejam no negócio editorial e livreiro, dificilmente poderemos considerar que pertencem ao mercado da cultura. O livro, seja ele físico ou digital, é um suporte inócuo, e o que o transforma, ou não, num bem cultural são os conteúdos que transmite, pelo que a produção e o consumo de livros não constituem, em si mesmo, um ato cultural.

A literatura sofre, assim, diretamente, com as notórias falhas de literacia dos leitores, mas também com a ausência de responsabilidade social por parte dos mediadores que decidem acerca do que está disponível no mercado. Neste contexto, o livro vê a sua função enquanto veículo de conhecimento e cultura ser (irremediavelmente?) fragilizada. As práticas de literacia são modeladas por instituições económicas e sociais com o poder de dominarem as escolhas culturais feitas pelos consumidores, porque estes só podem escolher entre o que existe e, de entre o que existe, o que lhes é dado a conhecer. A

educação é um fator determinante para a legitimação dos produtos culturais, entre eles, a literatura, e, consequentemente para a distinção entre *pequena e grande literatura*.

Por isso, o recém-criado Gabinete de Investigação – Edição Literária em Língua Portuguesa (CLEPUL/FLUL) tem dois objetivos principais: perspetivar o futuro da criação, divulgação e receção da literatura lusófona, e dar especial destaque às novas vozes, à chamada literatura hipercontemporânea. Assim é porque defendemos que serão estas novas vozes o motor para um maior e melhor reconhecimento nacional e internacional do valor patrimonial e económico que a literatura em língua portuguesa representa (ou pode vir a representar) no meio editorial literário, em particular, e nas ICC, em geral.

## 6. Referências

- AA. VV. (2006). *The Economy of Culture in Europe*. s/l. European Commission.
- AA. VV. (2010). *Livro Verde. Realizar o potencial das indústrias culturais e criativas*. Acedido em 15-07-2018. Disponível em: <http://addict.pt>.
- AA. VV. (2012). *Relatório das Nações Unidas de Economia Criativa 2010*. Brasília: Secretaria da Economia Criativa.
- AA. VV. (2017). *The Book Sector in Europe: Facts and Figures*. s/l.: Federation of European Publishers.
- Baleiro, R. (2011). A definition of literary literacy: a content analysis of literature syllabuses and interviews with Portuguese lecturers of literature. *TOJNED: The Online Journal of New Horizons in Education*. Outubro.
- Beja, R. & Santos, J. (2014). *Comércio Livreiro em Portugal. Estado da arte na segunda década do século XXI*. Lisboa: APEL e CIES-IUL.
- Bourdieu, P. (2010). *As Regras da Arte*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Canclini, N. (2008). *Culturas Híbridas*. São Paulo: EDUSP. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Rezza Cintrão.
- Cortina, A. (2001). *Ciudadanos del Mundo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Furtado, J. (2009). *A Edição de Livros e a Gestão Estratégica*. Lisboa: Booktailors.
- Hesmondhalgh, D. & Pratt, A. (2004). Cultural industries and cultural policy. *International Journal of Cultural Policy*, n.º 11. Londres.
- Jouanard, G. (2013). *Do Livro e da Cultura*. Lisboa: Gradiva. Trad. Miguel Graça Moura.
- Lahire, B. (2008). Diferenças ou desigualdades: que condições socio-históricas para a produção de capital cultural? *Fórum Sociológico*, II Série, n.º 18. Lisboa: FCSH-UNL. Trad. Sofia Lai Amândio.
- Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2014). *O Capitalismo Estético na Era da Globalização*. Lisboa: Edições 70. Trad. Luís Filipe Sarmiento.
- Martins, M. (2014). Literatura, regimes da verdade e cibercultura. *Suplemento Colóquio/Letras* n.º 186 (mai-ago). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Neves, J. et al. (2012). *Estatísticas Culturais do Ministério da Cultura 2010*. Lisboa: Gabinete de Estratégia, Planeamento e Avaliação Culturais (GEPAC) e Observatório das Atividades Culturais (OAC).
- Reto, L. (2012). *Potencial Económico da Língua Portuguesa*. Alfragide: Texto.
- Silva, A. (2016). Da língua como solo e como horizonte. In L. Reto, F. Machado & J. Esperança (Coord.), *Novo Atlas da Língua Portuguesa* (pp. 8-29). Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

## **Benefícios e impasses na internacionalização do português enquanto língua de negócios**

Eduardo Alves Vieira  
[e.alves.vieira@hum.leidenuniv.nl](mailto:e.alves.vieira@hum.leidenuniv.nl)

*Faculdade de Humanidades / Leiden University Centre for Linguistics - LUCL /Leiden University, Países Baixos*

### **Resumo**

Este artigo tem como intuito principal avaliar as políticas linguísticas desenvolvidas pela Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e seus Estados Membros para a divulgação do português enquanto língua de trabalho. Para que o idioma tenha o reconhecimento internacional enquanto língua de negócios, é necessário desenvolver políticas linguísticas éticas que favoreçam a todos os envolvidos no seu processo de internacionalização profissional. Neste sentido, através de uma abordagem discursiva e histórica, o presente trabalho discute os pros e os contras na empreitada de oficializar o idioma em organizações internacionais, bem como de expandi-lo a contextos de aprendizado universais nos quais a língua gerará oportunidades de negócios e mobilidade socioeconômica. Com a intenção de entender a expansão do idioma no cenário mundial, neste trabalho sobre as políticas linguísticas para o português, avaliamos também os possíveis impasses nesta projeção, os quais podem ser explicados pela falta de coerência discursiva que existe dentro da própria CPLP, já que muitos de seus Estados não se veem completamente representados pelos ideais da entidade. Tal análise histórico-discursiva reafirma os benefícios que podem ser obtidos uma vez que a língua seja ferramenta de comunicação profissional em entidades, empresas e organizações internacionais de grande relevância no contexto mundial. Concluindo, nossos resultados evidenciam que a agenda da CPLP para a promoção da língua contradiz as expectativas de alguns de seus membros. Ao relativizar o impacto econômico do idioma enquanto língua de trabalho e as políticas linguísticas para alcançar dita visibilidade, fornecemos parâmetros e debates sobre a pertinência da presente argumentação.

**Palavras-Chave:** políticas linguísticas, português, língua de negócios, língua internacional, lusofonia.

### **Abstract**

The main purpose of this article is to evaluate the language policies developed by the Community of Portuguese-speaking Countries and its Member States to promote Portuguese as an international business language. In order to grant Portuguese such a status, it is necessary to develop ethical language policies which favor all those involved in this internationalization process. Thus, through a Discourse-Historical Approach, this study looks at the pros and cons of the venture to make the language official in international organizations, as well as to expand it to contexts in which it will be seen as an asset for professional and socioeconomic mobility. Therefore, to understand the diffusion of the language worldwide, we also estimate the impasses in this international projection, which can be clarified by the lack of coherence among different discourses within that community; as many of its Member States fell underrepresented by some of the entity's ideas. Such a Discourse-Historical Approach helps us to reassure the benefits and drawbacks of expanding Portuguese as a professional language in relevant international

organizations and companies. Finally, our results show that the agenda of Community of Portuguese-speaking Countries does not meet the expectations of some of its stakeholders. By relativizing the economic potential of Portuguese as a business language, and the language policies to project it worldwide, we offer the reader insights on the debate abovementioned.

**keywords:** language policy, Portuguese, business language, international language, lusophony.

## 1. Introdução

Spolsky (2018) ressalta a importância de se discutir políticas linguísticas para um determinado idioma a nível nacional, bem como de entender as práticas locais, familiares ou internacionais que preveem a presença e expansão da mesma língua. Assim como faz aquele autor, também nos propomos neste estudo a relativizar o processo expansionista do português através das ações realizadas pela CPLP e o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP). Com o intuito de entender o efeito da expansão do português enquanto língua internacional e de trabalho, oferecemos uma análise histórico-discursiva de certas Políticas e Planejamentos Linguísticos (PPLs) a favor do português. Do mesmo modo, nos atemos a refletir sobre a falta de engajamento de algumas partes interessadas no processo de expansão da língua, nomeadamente, os próprios Estados Membros da comunidade. Assim sendo, a seguinte pergunta motiva a exploração teórica e metodológica deste estudo: Até que ponto a realidade socioeconômica e pluricultural dos países da CPLP afetam as políticas linguísticas para a internacionalização do português enquanto língua de trabalho? Para responder a tal questionamento, trabalhamos sob a hipótese de que há uma dissonância na participação de alguns países membros da comunidade com relação às políticas expansionistas desenvolvidas.

## 2. Metodologia

Usamos como método de análise a abordagem histórico-discursiva proposta por Wodak (2006; 2012), a fim de avaliar as políticas de expansão da língua portuguesa enquanto língua internacional e de trabalho. Ao empregarmos a metodologia escolhida, avaliamos a expansão do idioma, as políticas criadas pela CPLP para tal difusão e algumas das contradições existentes entre os estados membros da comunidade. Para aferir tais políticas, escolhemos como objetos de estudo três diferentes tipos de textos e fontes que nos oferecem maior compreensão sobre o debate sugerido. Ao seguir as orientações de Wodak (2012), primeiramente, contextualizamos o ideal desenvolvido pela CPLP para promover a língua portuguesa internacionalmente, nos valendo de fontes acadêmicas sobre o tema e documentos oficiais da entidade. Em seguida, nos atemos a validar a ideia de língua internacional que é reforçada pelo IILP. Isto é feito através da observação da intertextualidade daquela ideia, encontrada nas postagens feitas no blogue do instituto. Logo, contrastamos a internacionalização da língua defendida pela comunidade através de uma *recontextualização* do tópico. O que fazemos na última seção deste estudo ao revisar fontes acadêmicas que nos permitem questionar o papel de alguns dos membros da CPLP na empreitada a favor da língua. A fim de se apreciar o *tópico* em discussão (internacionalização do português como língua internacional) e as *estratégias discursivas* utilizadas pela CPLP na divulgação do idioma, avaliamos todas as fontes e textos com o software *Atlas.ti*. Ao utilizar o software sugerido pela metodóloga, criamos conexões textuais que nos permitem refletir sobre as atitudes e contextos sociais de certos agentes promotores do idioma. De tal forma, exploramos como os discursos mudam de acordo

com o contexto sociopolítico e quais são os efeitos de dita mudança (Wodak, 2012, p. 529). Automaticamente, seguimos pelos caminhos da Análise do Discurso Crítica que não tem como pressuposto dizer o que é ‘correto’ ou ‘errado’ em um determinado contexto, mas sim tornar transparente o que se analisa (Wodak, 2006, p. 174). Finalmente, nos propomos a entender algumas das práticas sociopolíticas e linguísticas da CPLP assumindo uma relação dialética entre diferentes fontes e textos. Sendo que estes últimos são vistos aqui como representações de características do grupo e/ou situações investigadas (Titscher *et al.*, 2000, citados por Wodak, 2006).

### 3. Português como língua internacional

Ao contemplar discussões acerca da expansão de grandes línguas, Calvet (1997) verificou a necessidade de se refletir sobre as PPLs de línguas majoritárias. Desse modo, nos preparou o terreno para que pudéssemos avaliar as políticas expansionistas para a língua portuguesa. Afinal, o idioma se encontra na lista de línguas mais faladas no mundo, precisamente ocupando a sétima colocação de acordo com o *Ethnologue* (Summary by language size, s.d.). Neste sentido, expomos agora um panorama sobre a divulgação da língua portuguesa e a tentativa de concretizar sua internacionalização enquanto língua de comunicação social e profissional. Para esta seção, adotamos as formulações de Wodak (2012, p. 531) e nos valemos da intertextualidade entre textos acadêmicos e textos oficiais da CPLP. Fazemo-lo para entender os *bastidores* das políticas expansionistas do português e como estas são apresentadas à comunidade internacional. Da mesma forma, apresentamos dados sobre o quão relevante o idioma se faz no mundo hoje.

Assim como faz o ex-diretor executivo do IILP, Gilvan Müller (Oliveira, 2013), usamos a feliz metáfora de Laponce (2001, p. 58) ao comparar as línguas com folhas ao vento. Enquanto algumas línguas majoritárias possuem respaldo político para controlar seu processo expansionista, outras acabam deixando a desejar neste quesito e ficam ‘solitas’, ‘à deriva’, como se não tivessem um ‘piloto’ para guiá-las. No caso do português, a CPLP realiza o papel de ‘piloto’ e através do IILP formula e investe em políticas para que o idioma atinja o estatuto de língua internacional e de negócios. Afinal, como mostrado por Reto (2012), a língua possui um potencial econômico que não pode ser negado. Igualmente, ‘a geração lusofonia’ que é composta por profissionais que falam o idioma como língua materna ou segunda também tem se mostrado peça fundamental na economia internacional (Monocle, 2012). Autores como Reto (2012), Oliveira (2013), Oliveira & Morello (2013) e Galito (2016) destacam a expressividade e a expansão do português em diferentes áreas: diplomática, empresarial e virtual. E como comprova Oliveira (2013, p. 412), o idioma não cresce a cada ano apenas na *web* e no mundo digital. O mesmo se oficializa em organizações internacionais, como por exemplo: na União Europeia, Mercosul, União Africana, União Postal Internacional, entre outras. Devido ao crescimento da língua portuguesa e sua relevância no cenário mundial, políticas linguísticas que favoreçam a sua expansão têm sido prioridade na agenda da CPLP. Ao se expandir o português como língua internacional, diplomática e de negócios, o idioma acaba por beneficiar a mobilidade social e profissional de seus falantes, sobretudo daqueles que pertencem aos países membros da comunidade (Vieira, 2017). Pois, como consta nos próprios estatutos da entidade, a mesma é entendida como “o foro multilateral privilegiado para o aprofundamento da amizade mútua, da concertação político-diplomática e da cooperação entre os seus membros” (CPLP, Estatutos da CPLP (Rev. 2007), 2007). Ademais, entre os seus principais objetivos, se destaca avigorar sua presença no cenário internacional.

Com base nas informações anteriores, destacamos neste momento dois documentos da CPLP que evidenciam a necessidade de consolidar a identidade econômica, política e linguística da comunidade. Ditos documentos são os Estatutos há pouco citados e a Declaração de Brasília aprovada em novembro de 2016 por seus chefes de Estado e de Governo. Logo no artigo 3.º dos Estatutos, se definem os principais objetivos da organização, dos quais ressaltamos:

- o acordo político-diplomático entre seus membros para reforçar sua presença nos fora internacionais;
- a cooperação em todos os domínios, principalmente nos da educação, saúde, ciência e tecnologia;
- a materialização de projetos para promover e difundir o Português através do IILP.

Outrossim, no documento de Brasília consta a aprovação da Nova Visão Estratégica da CPLP que determina a continuidade da cooperação vantajosa entre seus membros nas áreas citadas acima (CPLP, 2016).

Como recomenda Wodak (2006, 2012), ao focarmos em um *tópico* específico dos documentos revisados, confirmamos que umas das metas primordiais da CPLP são a promoção do idioma e fazer com que a comunidade tenha uma maior relevância no cenário econômico global. Tais objetivos continuam sendo pautas principais na agenda da entidade depois de mais de 20 anos de existência. Portanto, o que permitiu a criação da CPLP, ou seja, a língua comum e um passado histórico que aproxima culturas, permanece como pilar no discurso do grupo.

#### **4. Um idioma de trabalho pela ótica do IILP**

Nesta seção, focamos na divulgação e no debate proposto pelo IILP através da análise das postagens feitas em seu blogue. Para comprovar a intertextualidade metodológica adotada, analisamos o tópico principal desta pesquisa (a expansão do português enquanto língua internacional e de trabalho) e as estratégias discursivas da CPLP reforçadas pelo instituto. Escolhemos tais postagens por se tratarem de textos midiáticos, já que política e mídia são *interdependentes* (Wodak, 2012, p. 531). Ademais, justificamos a seleção deste tipo textual porque nos permite refletir sobre a desigualdade social presente entre os países da CPLP, já que alguns dos interessados na expansão do português ainda não têm acesso à internet ou à alfabetização digital (Vieira, 2017). Portanto, para corroborar a hipótese deste estudo, discutimos seu tema principal que nos permite questionar o quão popular é a promoção da língua portuguesa pela entidade e a participação das partes interessadas neste processo.

Segundo a descrição encontrada em seu site, o instituto é “[...] um instrumento para a gestão comum da Língua Portuguesa, envolvendo todos os Estados Membros da CPLP. O IILP promove um contato mais estreito entre os países e suas equipes técnicas, permitindo a execução de uma política linguística consensuada.” (Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), s.d.). Partindo deste pressuposto, de que a política linguística é um comum acordo, selecionamos algumas postagens para confirmar que o discurso deste se alinha ao da comunidade. Por uma questão de viabilidade da análise aqui levada a cabo, selecionamos 8 postagens para mostrar que o tópico aqui debatido é um ideal recorrente nas discussões do IILP. O número de textos selecionados se justifica pelo fato de que o blogue entrou em funcionamento no ano de 2011, e assim sendo, um texto por ano até a presente data é o suficiente para verificar os esforços para a consolidação do projeto de expansão do português. Igualmente, limitamos a quantidade

de registros do blogue a fim de oferecer uma análise mais focada. Para acesso ao conteúdo geral compartilhado pelo instituto, aconselhamos a visitar o blogue da língua portuguesa.

Na postagem de 2011, vemos uma clara conexão entre a expansão do idioma e as atividades acadêmicas que permitem uma melhor discussão com relação ao espaço da lusofonia no cenário mundial. Ao participar do XVI Congresso Internacional da ALFAL (Associação de Linguística e Filologia da América Latina), na Universidade de Alcalá de Henares, Espanha, o então diretor do IILP, Gilvan Müller de Oliveira, apresentou o trabalho intitulado “Políticas linguísticas internacionais do português no século XXI”, *focalizando sobretudo as linhas estratégicas em andamento naquele momento* (Instituto Internacional da Língua Portuguesa, 2011). Vê-se, portanto, que para se desenvolver políticas linguísticas eficientes ou entendê-las melhor, é necessário privilegiar esta área de estudos, o que justifica a participação do IILP em eventos acadêmicos sobre o tema.

Em 2012, o embaixador da Angola no Brasil, Nelson Cosme, reafirmou a necessidade de se expandir o idioma às organizações internacionais. O que foi reforçado pela diretora do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação de Moçambique, Albertina Moreno. Assim como outras partes da CPLP interessadas, ambos representantes reconheceram a importância de que o idioma fosse instrumento de comunicação e trabalho em tais organizações, como na respeitada Organização das Nações Unidas (Instituto Internacional da Língua Portuguesa, 2012).

Como propomos em nossa hipótese, Mário Pinto de Andrade, especialista em Política Internacional, expressou em 2013 o seguinte com relação à expansão do Português na União Africana e na recém citada ONU: “Se houver essa união entre os países, conseguiremos alcançar a meta que queremos, o que é necessário é o consenso de todos”. Claramente, analisando as palavras de Mário, evidenciamos que falta, de fato, uma consonância no discurso da CPLP e seus países membros para atingir o ideal de difusão da língua (Instituto Internacional da Língua Portuguesa, 2013).

Para 2014, quando a CPLP cumpriu seu 18.º aniversário e quando o livro *18 anos CPLP: Os desafios do futuro* foi lançado, selecionamos a postagem na qual o Ex-secretário executivo, Murade Murargy, também confirma nosso raciocínio:

Estamos num grande processo de reflexão sobre qual deve ser o papel da CPLP no futuro, sobretudo uma CPLP que se aproxime cada vez mais do cidadão. Esse é o ponto central [...] novos espaços de atuação, como a cooperação empresarial, o reforço do potencial económico da língua portuguesa, a criação de redes de conhecimento e a formação de recursos humanos qualificados para intervirem no crescimento económico e no desenvolvimento social (Instituto Internacional da Língua Portuguesa, 2014).

No entanto, quando as políticas da CPLP *se confinam apenas* à expansão do idioma, são colocados à margem *outras potencialidades* que a comunidade possui, como afirma Murargy na postagem anterior. Assim, validamos a ideia de que enquanto alguns privilegiam a expansão do idioma, outros países membros da entidade e suas necessidades primárias são colocadas em segundo plano pela CPLP, o que gera ainda mais descompasso entre as sociedades lusófonas.

Ao anunciar o seminário que ocorreu em fevereiro de 2015 em Lisboa intitulado “Projeção Internacional da Língua Portuguesa: Presente e Futuro”, o blogue discutiu as novas possibilidades de negócios em certas áreas profissionais devido à língua. Entre estas, destacamos a dos *recursos naturais, como o petróleo e o carvão*, e o interesse da Noruega em aprender português *ao nível das ciências petrolíferas*. Igualmente, nesta postagem, o IILP ressaltou a adesão de alguns países como membros associados da CPLP, por exemplo: Namíbia, Turquia, República Checa, Japão e Geórgia. Além disso, o

instituto lembrou de alguns projetos para facilitar a expansão e ensino do idioma, respectivamente, Vocabulário Ortográfico Comum (VOC) e o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE). Porém, na mesma postagem, identificamos que apesar dos esforços da CPLP e do IILP para expandir o idioma, alguns membros da comunidade não atendiam tais expectativas. Pois como exposto, alguns países *membros da CPLP tinham ritmos diferentes neste processo* que ainda estavam *em fase de concertação e de desenvolvimento dos seus vocabulários nacionais*. O que nos permite questionar o discurso ‘uníssono’ da CPLP (Instituto Internacional da Língua Portuguesa, 2015).

Em 2016, ao citar as estimativas de crescimento do português no cenário mundial, previstas para o final do século XXI pela ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o administrador da Fundação Calouste Gulbenkian, Guilherme d’Oliveira Martins, reforçou o potencial das humanidades para resolver problemas socioeconômicos. Do mesmo modo, Martins confirmou a pluralidade linguística e sociocultural presente na CPLP e os prós advindos da expansão do idioma:

Transformar a informação em conhecimento e o conhecimento em inovação é, afinal, garantir a resposta relativamente aos constrangimentos que a crise financeira nos traz. Não será através de instrumentos exclusivamente financeiros que a crise vai se resolver, é através da valorização das humanidades, da criação cultural e da capacidade de nos compreendermos uns aos outros (Instituto Internacional da Língua Portuguesa, 2016).

Evidencia-se que existem crises econômicas dentro da CPLP e que as mesmas precisam ser vencidas através de uma unicidade, neste caso, através da língua portuguesa.

No ano de 2017, o IILP compartilhou o quão importante economicamente a língua é para a CPLP. Segundo o ministro das relações exteriores de Portugal, Augusto Santos Silva, o português correspondia a 17% do Produto Interno Bruto do país e que por isso, promovê-lo como *uma das grandes línguas globais de hoje é objetivo essencial*. Com esta afirmação, constatamos um dos pontos de análise propostos neste estudo, o de que a expansão do idioma enquanto língua internacional traz benefícios à sociedade e à economia, neste caso ao país em questão (Instituto Internacional da Língua Portuguesa, 2017).

Finalmente, para o ano de 2018, continuamos com as palavras de Silva que compilou as estratégias de expansão do português ao citar a importância de se difundir o idioma em diversas áreas: no ensino secundário de outros países, em universidades internacionais, através de cursos para falantes de herança nas diásporas lusófonas, entre outros. Acredita-se que de tal forma, a CPLP, através do Instituto Camões, seguirá realizando o trabalho modelar na promoção da língua (Silva, 2018).

Ao lermos as postagens feitas pelo IILP, confirmamos que o discurso deste se alinha com o da CPLP e que assim como previsto, a expansão do idioma é meta da comunidade e do instituto e tem os seus prós. Controversamente, ainda que as PPLs desenvolvidas pela CPLP possam beneficiar alguns dos falantes do português, as mesmas acabam sendo ocultadas de alguns outros falantes do idioma. Devido à desigualdade socioeconômica existente entre os países da entidade e à falta de conhecimento sobre os temas aqui abordados, por exemplo, muito do que se discute no *backstage* ou no *frontstage* sobre a expansão do português não chega ao conhecimento de todos. Tal discussão se mostra pertinente porque como adverte Wodak (2012, p. 531) esta forma de ‘*e-democracy*’ da informação pode tanto aumentar a participação democrática das partes interessadas em dada discussão política, ou até mesmo reproduzir desigualdades e exclusão. Logo, faz sentido que todos os interessados na difusão do português estejam cientes das



oportunidades socioeconômicas advindas de dito processo. Apenas assim, se poderá afirmar que o potencial econômico e cultural da língua portuguesa é democraticamente distribuído entre os países que têm o idioma como língua oficial. Por debates como este e como os que apresentamos na seção seguinte, nos propomos a responder à pergunta que serve de mote a este artigo.

## 5. Uma perspectiva acadêmica

A escolha dos textos acadêmicos consultados para esta última seção se deve ao fato de que os mesmos nos permitem debater e questionar as políticas linguísticas desenvolvidas pela CPLP discutidas anteriormente. Desta maneira, podemos *recontextualizar* o tópico principal da pesquisa e finalizar o debate proposto neste estudo através da análise argumental dos textos aqui observados (Wodak, 2006, p. 171-172).

Como mostrado há pouco, o português tem alcançado mais expressividade mundial enquanto língua de trabalho devido ao seu potencial econômico (Reto, 2012; Reto *et al.*, 2016). Do mesmo modo, devido a isso e à necessidade de se desenvolver pesquisas em e para a língua portuguesa, muitos estudos sobre o assunto têm sido realizados para melhor entender o processo expansionista do idioma (Moita-Lopes, 2014). Adicionalmente, pela diversidade cultural e socioeconômica dos países membros da CPLP, se faz necessário desmiuçar os contextos nos quais a língua se expandiu e tem se expandido, sobretudo dentro da própria comunidade que conta com uma realidade vastamente pluricultural e plurilíngue. Assim como é importante entender as PPLs advindas de vários governos em pró do português, também é importante conhecer as políticas e planejamentos linguísticos que acontecem em outros níveis, e a favor de outras línguas nacionais, já que estas também estão presentes na lusofonia (Spolsky, 2018). Consideramos importante reconhecer que a realidade socioeconômica de alguns países membros da CPLP é precária e necessita focar em outros planos sociais antes de atender a demanda da entidade de promover o português. Ao considerarmos que a CPLP é uma comunidade multicultural e multilíngue, podemos afirmar que o idioma não tem o mesmo valor para um português que para um brasileiro, africano ou asiático. Por mais que esteja presente em 4 diferentes continentes e que tenha um valor econômico inestimável para alguns, sua expressividade e importância não é a mesma para todos os países que o têm como língua oficial. A fim de comprovar que a pluralidade cultural, linguística e socioeconômica dos países da CPLP afeta o plano expansionista da língua portuguesa, nos apoiamos em fontes acadêmicas para concluir este estudo. Desta forma, oferecemos ao leitor um breve *insight* do complexidade da internacionalização do português fora e dentro de sua comunidade.

Como discutido por Spolsky (2018), Makoni & Severo (2015), Severo (2016), Caffery *et al.* (2016), Miyamoto (2009), entre outros, a agenda expansionista do português não é prioridade para muitos falantes de alguns países da CPLP e seus governos. Um exemplo disso pode ser visto em Caffery *et al.* (2016) que relativiza a expansão do idioma no Timor Leste. Os mesmos autores constatarem que tais políticas expansionistas em prol da língua portuguesa, causam um efeito inversamente proporcional nas línguas nacionais do país. Em outras palavras, por mais que a língua portuguesa possa unir seus falantes devido à familiaridade histórica e cultural, a mesma pode enfraquecer políticas linguísticas locais, como também acontece no Brasil. Mesmo que o português seja a língua oficial dominante nesse último país, as PPLs para as línguas locais e minoritárias são desfavorecidas pela presença do português, já que se acredita que o Brasil é uma ‘vila monolíngue’ (Massini-Cagliari, 2004). Ainda com relação a participação desse país na promoção do português, enquanto língua internacional e de trabalho, confirmamos que

por causa das diferenças socioeconômicas e culturais, como os problemas na educação pública, a agenda da CPLP acaba ficando para segundo plano (Miyamoto, 2009). Consequentemente, as ações para a expansão da língua portuguesa também se veem preteridas (Vieira, 2017). Na Angola, por exemplo, as diferenças sociais são marcadas pelo primeiro idioma de um falante. Segundo Makoni & Severo (2015, p. 157), menos de 20% da população angolana fala português e este número é representativo de uma elite urbana. Portanto, podemos assegurar que a língua portuguesa na Angola não é o idioma de mais prestígio entre os nativos do país. Conforme apontam aqueles autores, o governo do país acaba por privilegiar o ensino do português, o que pode vir a prejudicar o ensino escolar de outras línguas nacionais com maior relevância para os cidadãos de Angola. Logo, se pensamos em prioridades nas políticas linguísticas de alguns países da CPLP, veremos que há outras urgências educacionais, sociais e econômicas a serem atendidas, antes de se investir mais na difusão internacional do português.

## 6. Considerações finais

Ressaltamos acima apenas algumas das diferenças socioeconômicas, culturais e educacionais presentes na CPLP. Todavia, ao pontuarmos alguns dos possíveis conflitos de interesses no processo expansionista do português como língua de trabalho internacional, abrimos espaço para mais diálogos dentro da lusofonia. Com o intuito de prestigiar a pluralidade cultural e linguística da CPLP, recomendamos que mais análises sobre os interesses e participação na difusão do português sejam facilitadas em pesquisas futuras. Quisemos com este artigo promover uma discussão que ao nosso ver é cabal na promoção da língua portuguesa: *para usufruir do potencial econômico da língua de forma democrática, temos que entender primeiramente as diferenças socioculturais dos estados membros da comunidade que é porta-voz de várias identidades mundo à fora*. Afinal, de todas estas identidades depende a visibilidade do idioma, que só será internacionalmente projetada uma vez que desafios sociais e econômicos forem superados (Ilharco & Murargy, 2014).

## 7. Referências

- Calvet, L. J. (1997). Las políticas lingüísticas. Buenos Aires: Edicial.
- CPLP (2007). Estatutos da CPLP (Rev. 2007). Lisboa. Fonte: CPLP Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.
- CPLP (2016). XI Conferência de Chefes de Estado e de Governo da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Brasília.
- Gaivão, L. M. (2010). CPLP – Estratégias de uma língua global.
- Galito, M. S. (2006). Impacto econômico da língua portuguesa enquanto língua de trabalho. CI-CPRI.
- Generation Lusophonia: why Portuguese is the new language of power and trade (2012). MONOCLE: A BRIEFING ON GLOBAL AFFAIRS, BUSINESS, CULTURE & DESIGN, 6(57). London.
- Ilharco, A., & Murargy, M. (2014). 18 anos CPLP: Os desafios do futuro. Lisboa: Sersilito. Acesso em 12 de Setembro de 2018. Disponível em <https://www.cplp.org/id-4431.aspx>
- Instituto Internacional da Língua Portuguesa (2011). Políticas linguísticas internacionais do português no século XXI. Acesso em 12 de Setembro de 2018. Disponível em: <https://iilp.wordpress.com/2011/05/27/diretor-do-iilp-marca-presenca-em-congresso-de-la-alfal/>

- Instituto Internacional da Língua Portuguesa (2012). Embaixador de Angola defende uso do português nas Organizações Internacionais. Acesso em 12 de Setembro de 2018. Disponível em: <https://iilp.wordpress.com/2012/05/07/embaixador-de-angola-defende-uso-do-portugues-nas-organizacoes-internacionais/>
- Instituto Internacional da Língua Portuguesa (2013). Expansão da Língua Portuguesa depende do consenso dos Estados membros. Acesso em 12 de Setembro de 2018. Disponível em: <https://iilp.wordpress.com/2013/08/12/expansao-da-lingua-portuguesa-depender-do-consenso-dos-estados-membros/>
- Instituto Internacional da Língua Portuguesa (2014). Desafio da CPLP é aproximar-se dos cidadãos. Acesso em 14 de Setembro de 2018. Disponível em: <https://iilp.wordpress.com/2014/11/07/desafio-da-cplp-e-aproximar-se-dos-cidadaos/>
- Instituto Internacional da Língua Portuguesa (2015). “Português está na moda” e atrai muitos países. Acesso em 17 de Setembro de 2018. Disponível em: <https://iilp.wordpress.com/2015/02/19/portugues-esta-na-moda-e-atrai-muitos-paises/>
- Instituto Internacional da Língua Portuguesa (2016). Português terá grande crescimento de falantes no final do século. Acesso em 5 de Outubro de 2018. Disponível em: <https://iilp.wordpress.com/2016/04/21/portugues-tera-grande-crescimento-de-falantes-no-final-do-seculo/>
- Instituto Internacional da Língua Portuguesa (2017). Língua vale 17% do PIB, economia e universidades devem promovê-la. Acesso em 5 de Novembro de 2018. Disponível em: <https://iilp.wordpress.com/2017/11/03/lingua-vale-17-do-pib-economia-e-universidades-devem-promove-la/>
- Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP). (s.d.). Acesso em 12 de Novembro de 2018, disponível em Instituto Internacional da Língua Portuguesa IILP: <http://iilp.cplp.org/iilp.html>
- Laponce, J. (2011). Babel and the market: Geostrategy for minority languages. Em J. Maurais, & M. A. Morris (Eds.), *Languages in a globalizing world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Massini-Cagliari, G. (2004). Language policy in Brazil: Monolingualism and linguistic prejudice. *Language Policy*, 3(1), pp. 3-23.
- Miyamoto, S. (2009). O Brasil e a comunidade dos países de língua portuguesa (CPLP). *Revista Brasileira de Política Internacional*, 52(2).
- Moita-Lopes, L. P. (2014). *Global Portuguese: linguistic ideologies in late modernity*. Routledge.
- Oliveira, G. M. (2013). Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos em linguística aplicada*, pp. 409-433.
- Oliveira, G. M., & Morello, R. (2013). *A Língua Portuguesa na Internet e no Mundo Digital*. Colóquio Internacional de Guaramiranga. Cidade da Praia: Editora do IILP.
- Reto, L. A. (2012). *Potencial económico da língua portuguesa*. Leya.
- Reto, L. A., Machado, F. L., & Esperança, J. P. (2016). *NOVO ATLAS DA LÍNGUA PORTUGUESA. NEW ATLAS OF THE PORTUGUESE LANGUAGE*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Silva, A. S. (2018). É crescente o valor da língua portuguesa como língua internacional. Acesso em 2 de Novembro de 2018. Disponível em: <https://iilp.wordpress.com/2018/10/26/e-crescente-o-valor-da-lingua-portuguesa-como-lingua-internacional-augusto-santos-silva/>
- Spolsky, B. (2018). Language policy in Portuguese colonies and successor states. *Current Issues in Language Planning*, 19(1), pp. 62-97.
- Summary by language size. (s.d.). Acesso em 8 de Novembro de 2018. Disponível em *Ethnologue Languages of the World*: <https://www.ethnologue.com/statistics/size>
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R., & Vetter, E. (2000). *Methods of Text and Discourse Analysis*. London: Sage.

- Vieira, E. A. (2017). O português brasileiro no contexto internacional: um estudo sociolinguístico, educacional, cultural, econômico e geopolítico. Madrid, Spain.
- Wodak, R. (2006). Linguistic Analyses in Language Policies. Em T. Ricento, An Introduction to Language Policy Theory and Method (pp. 170-193). Blackwell Publishing.
- Wodak, R. (2012). Politics as usual: Investigating political discourse in action. Em The Routledge handbook of discourse analysis (pp. 525-540). Routledge.

## Os indicadores de performance social e de liderança como fatores de desenvolvimento

Ana Raquel Coutinho Alves<sup>1</sup>, Amélia Oliveira Carvalho<sup>2</sup>  
[anaraquel82@iol.pt](mailto:anaraquel82@iol.pt), [acarvalho@estg.ipp.pt](mailto:acarvalho@estg.ipp.pt)

<sup>1</sup>*Investigadora no CIICESI, Politécnico do Porto – ESTG-P. Porto*

<sup>2</sup>*Professora Adjunta, Politécnico do Porto – ESTG-P. Porto, CIICESI, Portugal*

### Resumo

Esta investigação estuda os indicadores de performance social e de liderança das instituições que trabalham com a 3ª idade no Concelho de Felgueiras e analisa os fatores que estão diretamente relacionados com o desenvolvimento social destas organizações. A revisão da bibliografia sugere que foram elencadas algumas características específicas dos líderes, contudo, nem sempre no terceiro setor é claro que indicadores de performance regem o seu trabalho. Este estudo pretende, assim, identificar os indicadores de performance social e as características dos elementos que se encontram na liderança destas instituições. O objetivo geral é perceber se os fatores elencados contribuem para o desenvolvimento das instituições, o que permitirá uma maior facilidade relativamente à escolha dos membros que compõe os órgãos sociais. Pretende ainda clarificar os indicadores em que estes se devem focar para atingir maior performance. Os objetivos específicos passam por desenvolver os indicadores que têm impacto na performance social, bem como as características de liderança adequadas a estas instituições. A metodologia utilizada é qualitativa e descritiva, recorrendo à entrevista semiestruturada. A informação recolhida foi tratada com a utilização de um software de análise de dados qualitativos. Este estudo é pertinente e inovador e foi aplicado a uma área geográfica cuja população é jovem e empreendedora. Esta investigação será certamente um excelente instrumento estratégico para a Rede Social de Felgueiras, como entidade da autarquia promotora do desenvolvimento social, e poderá ainda ser extensível a outros municípios que apresentem características sociodemográficas semelhantes. Os resultados obtidos com este estudo permitem uma melhor compreensão da realidade de Felgueiras, no que respeita aos indicadores de performance social, bem como das características dos líderes que se encontram nestas instituições.

**Palavras-Chave:** indicadores de performance social, liderança.

### Abstract

This research studies the indicators of social performance and leadership of the institutions that work with the third age in the Municipality of Felgueiras and analyzes the factors that are directly related to the social development of these organizations. The literature review suggests that some specific characteristics of the leaders were listed, however, it is not always in the third sector that performance indicators clearly govern their work. This study intends to identify the social performance indicators and the characteristics of the elements that are in the leadership of these institutions. The general objective is to understand if the factors listed contribute to the development of the institutions, which will make it easier to choose the members that make up the governing bodies. Intend also to clarify the indicators

that should be focused to achieve higher performance. The specific objectives are to develop the indicators that have an impact on social performance, as well as the characteristics of leadership appropriate to these institutions. The methodology used is qualitative and descriptive, using the semi-structured interview, and the information collected was treated with the use of qualitative data analysis software. This study is relevant and innovative and has been applied to a geographic area whose population is young and enterprising. This research will certainly be an excellent strategic tool for the Felgueiras Social Network, as an entity of the social development promoting agency, and may also be extended to other municipalities that present similar sociodemographic characteristics. The results obtained with this study allow a better understanding of the reality of Felgueiras, regarding the social performance indicators as well as the characteristics of the leaders that are in these institutions.

**Keywords:** social performance indicators, leadership.

## 1. Introdução

Com esta investigação pretende-se estudar as características da liderança e os indicadores de performance social das organizações, focalizando para a área do terceiro setor que trabalha com a 3ª idade no Concelho de Felgueiras, verificando a sua influência no desenvolvimento social destas organizações. Estes são temas escolhidos para estudo uma vez que contribuem para o desenvolvimento e evolução do setor em questão. A evolução de qualquer região ou setor depende sempre do diagnóstico que é feito e, sobre o qual, a investigação nos indicará o que se deve melhorar ou atuar prioritariamente. Este estudo poderá, ainda, ser pertinente para facilitar e compreender a realidade de Felgueiras no que respeita aos fatores em estudo, que poderão ser uma mais-valia para a Rede Social, implementada em 2002 e cujo principal objetivo é a promoção do desenvolvimento social local. Esta entidade conta com a adesão livre de organizações públicas ou privadas que nela queiram participar. A promoção do desenvolvimento social consegue-se potenciando sinergias, competências e recursos ao nível local, garantindo assim uma maior eficácia no conjunto das respostas sociais do concelho. O objetivo geral deste estudo é aferir se os indicadores de performance social e a liderança são fatores de desenvolvimento nas instituições que trabalham com a 3ª idade no concelho de Felgueiras. Os objetivos específicos são desenvolver e identificar os indicadores que têm impacto na performance social, bem como as características dos líderes destas instituições.

## 2. Revisão da literatura

As organizações do terceiro setor são cada vez mais representativas na sociedade de hoje e contribuem largamente para o desenvolvimento dos países, quer ao nível económico quer ao nível social, e esse desenvolvimento deve-se, enquanto fornecedoras de serviços, por serem próximas dos cidadãos, eficientes nos custos, flexíveis, inovadoras, dedicadas e sensíveis (Lopes, 2007). Contudo, e apesar do desenvolvimento e proliferação deste tipo de organizações, considera-se que ainda estão muito orientadas para o modelo empresarial, sendo necessário desenvolver novas ideias e modelos de gestão adequados ao setor, no fundo criar uma identidade própria das organizações do terceiro setor, como entidades fundamentais para o desenvolvimento social de qualquer país ou região (Lopes, 2007). Assistimos, atualmente, a uma renovação e recomposição do terceiro setor e são cada vez mais os interessados nesta área, olhando para o número de investigadores, estudantes, voluntários e outros elementos que colaboram e estudam este setor, podemos afirmar que o interesse é eminente e que se deve aos novos movimentos sociais e de

reafirmação identitários em que há toda uma mobilização civil para a resposta a necessidades básicas e comuns a todas as sociedades (Quintão, 2011). Neste contexto, e por este motivo, tem surgido cada vez mais organizações do terceiro setor e o seu impacto no desenvolvimento social é inegável, já que a forma como estão economicamente organizadas e desenvolvem os seus serviços e atividades, surgem como resposta às mais diversas situações. Existem contudo grandes assimetrias neste setor, e é prática comum nas políticas existentes em Portugal, que se subcontratem e financiem a prestação de serviços sociais através de protocolos de cooperação pelas instituições do terceiro setor (Carvalho, 2010). A evolução e a proliferação, ainda que um pouco desequilibrada, das instituições do terceiro setor em Portugal tornam estas organizações um marco importante na economia e na Sociedade Portuguesa, embora a dependência do financiamento público seja um constrangimento para a sustentabilidade. Em Portugal ainda se utiliza neste setor o modelo empresarial, por falta de modelos de gestão e tipologias de informação adequadas ao terceiro setor, no entanto, é inegável o poder que emerge deste, sobretudo em termos económicos, devido ao número de empregos pelo qual é responsável (Carvalho & Braga, 2010). De acordo com alguns autores existem cinco características que as organizações do terceiro setor devem cumprir: serem organizadas, privadas, não distribuidoras de lucros, auto-governadas e voluntárias e o principal objetivo de existirem é para satisfação e conhecimento das necessidades da sociedade (Salamon & Helmut, 1997). O grande desafio que se impõe, é a criação e o desenvolvimento de um modelo de *governance* próprio para as organizações do terceiro setor, que possibilite a sobrevivência e o sucesso das mesmas, e que se satisfaçam os interesses de todas as partes envolvidas. Este mecanismo seria potenciador da identidade das organizações do terceiro setor e seria o mote para a sua identidade.

As instituições do terceiro setor apresentam características particulares relativamente às restantes organizações, já que existem com o propósito de criar mudanças nos indivíduos e na sociedade. Por este motivo os líderes devem em primeiro lugar pensar e trabalhar sobre a missão destas instituições. No terceiro setor ainda existe alguma ambiguidade no desempenho do papel do líder, já que nem sempre é claro que indicadores de performance regem o seu trabalho, assim como também não se compreende claramente a responsabilidade da liderança destes elementos (Doherty & Hoye, 2011). A importância do estudo do *governance* é uma realidade atual, particularmente porque as instituições do terceiro setor tiveram que se reinventar com a crise financeira que se instalou ainda recentemente; o colapso das empresas aumentou a pressão sobre todos os *stakeholders* e o papel do líder ficou em relevo, no sentido da tomada das melhores decisões, até porque a estratégia de uma organização é não só o que se pretende fazer, mas, sobretudo, o que se decide não fazer (Kaplan, 2001). Estudos recentes indicam que existem algumas características dos líderes que estão positivamente associadas ao seu desempenho social, nomeadamente: serem independentes, influentes na comunidade e do sexo feminino (Mallin & Michelon, 2010). A importância destes fatores é que as instituições, muitas vezes na pessoa dos seus gestores, adotem ações socialmente responsáveis. Estudos indicam ainda que as competências técnicas são muito importantes, mas existe um fator nos gestores de topo que é altamente influenciador do seu desempenho: a inteligência emocional, e esta está diretamente relacionada com a performance do líder. A inteligência emocional manifesta-se através dos seguintes componentes, e é através destes que o desempenho e a performance dos líderes marcam a diferença: autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e competências sociais (Goleman, 1998). Liderar significa lidar com a mudança, ter a capacidade de se adaptar a novas circunstâncias fazendo os alinhamentos necessários relativamente ao pessoal e aos serviços. Envolver o outro em objetivos partilhados, a capacidade de seduzir, integridade e capacidade de

adaptação e mudança são ainda competências descritas por alguns autores como essenciais para a liderança (Bennis & Thomas, 2002). O líder é ainda um elemento privilegiado pela visão global da organização que detém, que resulta do facto de estar em contacto com a grande maioria dos *stakeholders*. Também é o elemento com acesso privilegiado à informação e oportunidades que vão surgindo, sendo por isso um dos principais potenciadores da inovação da organização (Ferreira, 2005). A importância do estudo da liderança prende-se também com o facto de o líder de uma organização ter de estar constantemente orientado e informado, para que o processo de tomada de decisão seja mais facilitado e orientado para o benefício público, que as organizações do terceiro setor operam. As decisões e opções dos líderes das organizações sem fins lucrativos refletem o desempenho da organização, e essas opções e decisões envolvem interpretação e enquadramento do meio ambiente para um desempenho ótimo da mesma. É com base nestas perceções, e também das características da organização, que o líder consegue estruturar e melhorar o desempenho da organização atingindo assim os objetivos da sua missão (Brown & Iverson, 2004). Contudo, é necessário ter em atenção que os modelos de gestão de uma organização podem não ser os mais adequados para outra, logo as decisões precisam ser baseadas na configuração de cada organização (Bradshaw & Hayday, 2007). Este aspeto, conjugado com a ambiguidade e a incerteza que muitas vezes os líderes enfrentam na tomada de decisões, podem ser uma dificuldade no desempenho destes, podendo ainda surgir dúvidas relativamente às estratégias mais eficazes para potenciar o desempenho da organização. Cabe ao líder de qualquer organização fornecer as ferramentas e a informação para que a governação seja eficaz e se desenvolva (Wright & Millesen, 2008), no entanto este necessita de ter também toda uma estrutura de suporte e uma rede de conexões dentro da organização que facilite este processo. A comunicação é outra ferramenta importantíssima, que deve ser utilizada e potenciada na organização, sobretudo pelo líder, ao qual cabe a difícil tarefa de informar os *stakeholders* dos objetivos e expectativas de desempenho para a organização.

### 3. Metodologias da Investigação

A metodologia utilizada neste estudo é qualitativa e descritiva. A recolha de dados foi feita através de entrevista semiestruturada e aplicada às 14 instituições que trabalham com a 3ª idade no Concelho de Felgueiras, especificamente à Direção das mesmas. Tem ainda um formato descritivo, uma vez que procura descrever a realidade segundo os trâmites selecionados para estudo e no contexto próprio. A metodologia qualitativa permite ainda retratar a realidade tal como é observada pelos atores de um sistema social predefinido (Sampieri *et al.*, 2006). Trata-se também de um estudo do tipo exploratório e descritivo (Bogdan & Biklen, 1994). Define-se como exploratório uma vez que se procurará analisar uma problemática pouco estudada (Sampieri *et al.*, 2006) e onde se pretendem definir questões para esta investigação e investigações posteriores. É descritivo porque se procura uma descrição exaustiva do fenómeno, integrado no seu contexto (Meirinhos & Osório, 2010). Estes métodos permitem uma melhor visualização do contexto social em que o objecto de estudo se insere. Para Kaplan (2001), grande parte da investigação de campo é descritiva e ajuda a desenvolver teoria sobre a realidade, explicando-a e pondo à prova algumas teorias que predizem a actuação dos indivíduos ou das organizações. As questões definidas para estudo foram as seguintes: 1) que indicadores de performance social se identificam nas organizações que trabalham com a 3ª idade no concelho de Felgueiras; 2) que características de liderança possuem os responsáveis por estas organizações; 3) de que modo os indicadores de performance social e a liderança contribuem para o desenvolvimento de uma organização. Relativamente ao procedimento



para recolha de informação foi, num primeiro momento solicitada a colaboração via e-mail, com a formalização da marcação de uma entrevista. As instituições foram ainda contactadas via telefone, com o objetivo de confirmar a receção do e-mail bem como agendar a data da entrevista. No e-mail referiu-se a importância e pertinência deste estudo para o Terceiro Setor, no geral, e o Concelho de Felgueiras, em particular. Após a autorização da Direção das instituições os responsáveis e membros das mesmas foram entrevistados pessoalmente e as entrevistas gravadas sob formato áudio, igualmente mediante autorização, para garantir a preservação da informação. A informação recolhida foi posteriormente transcrita e importada para o software de análise de dados qualitativos IRAMUTEQ, que facilitou a leitura e a organização dos dados.

## 4. Resultados

### 4.1. Indicadores de Performance Social e Desenvolvimento

A primeira questão da entrevista foi a seguinte: “*O que é que esta instituição tem/faz que possibilita o seu desenvolvimento?*”. O objetivo da colocação desta questão às instituições foi apurar quais os indicadores de performance que existem efetivamente nas instituições, e de que modo estes contribuem para o desenvolvimento das mesmas. Os resultados obtidos a esta questão foram analisados com recurso ao IRAMUTEQ, uma vez que se tratam de dados qualitativos.

Conforme ilustra a *Figura 1*, o software agrupa em clusters as palavras que estão relacionadas entre si, e de acordo com a significância que adquirem no texto. Assim, pode verificar-se que a palavra “*instituição*” surge em maior relevo, pois é o centro de toda a atividade e orgânica de funcionamento dos serviços. As palavras “*social*” e “*apoio*” surgem também com grande destaque, pois a maioria das instituições inquiridas respondeu que é o apoio social que prestam que faz com que a instituição se desenvolva e cresça. “*Idoso*” é também uma palavra de destaque, uma vez que toda a entrevista se focalizou neste público-alvo em específico. Apuradas as palavras com maior significado surgem associadas as restantes que compõe o esquema, onde se podem destacar indicadores como a atividade da instituição, o fator económico, a comunidade e a família, a qualidade dos serviços e os recursos humanos. Algumas instituições referem que os projetos a que se candidatam também acabam por ser importantes para o desenvolvimento das instituições, sobretudo projetos de financiamento que ajudam a cumprir determinados objetivos. Os resultados obtidos a esta questão vão de encontro ao que está descrito na literatura por Kuratko *et al.* (2017), uma vez que afirmam que as organizações do terceiro setor procuram maximizar e enfatizar a criação de valor social, procurando equilibrar o valor social e financeiro. O apoio à comunidade é ainda efetivado no campo social com o desempenho de funções sociais e culturais importantes para a comunidade.

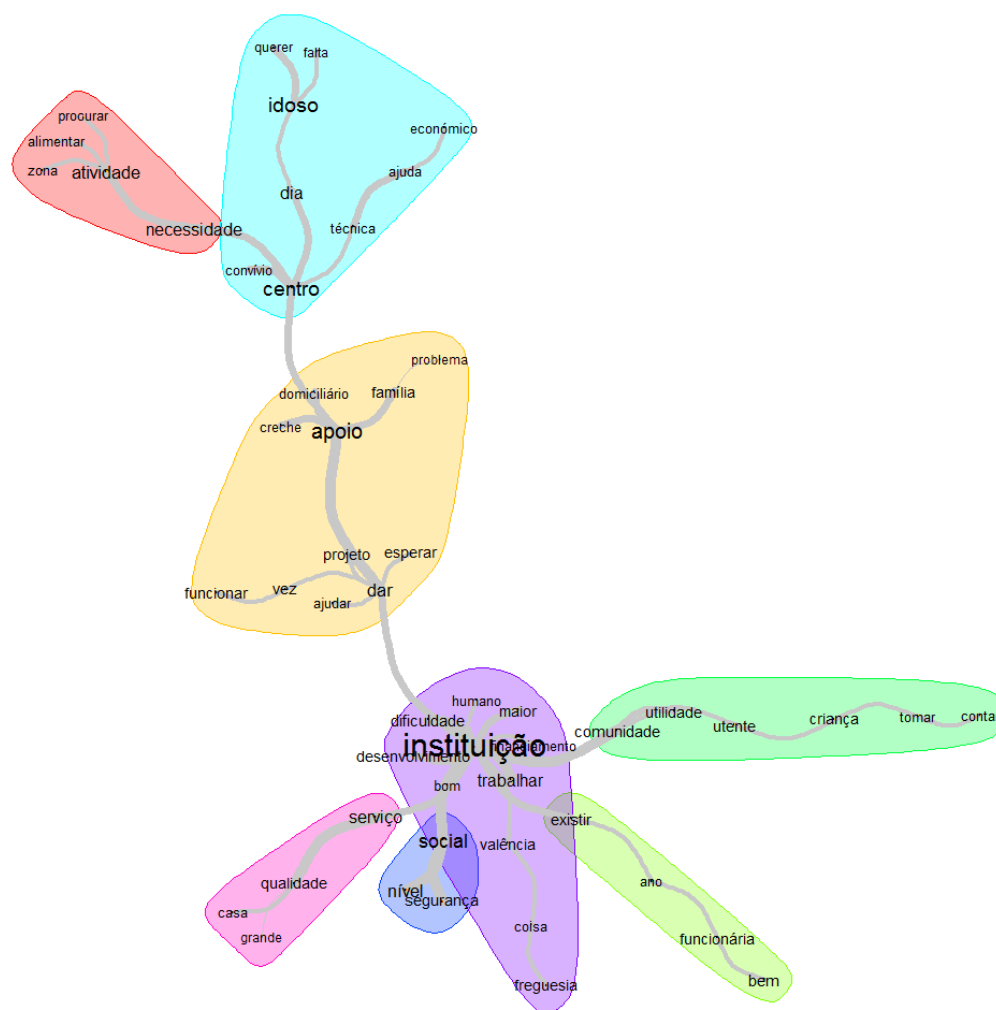


Figura 1. Indicadores de Performance Social e Desenvolvimento

[Fonte: Entrevista]

Segundo Alexander e Weiner (1998) as organizações sem fins lucrativos assentam sobretudo em valores como a filantropia, o voluntarismo e a independência, sempre com a intenção de ir ao encontro dos serviços que atendam às necessidades dos clientes mas também para que sejam garantidos os recursos necessários para melhorar a qualidade e quantidade desses serviços, indicadores também descritos pelos entrevistados como importantes para o desenvolvimento das instituições, e que aparecem evidenciados no esquema da *Figura 1* com palavras como “ajuda”, “humano”, “qualidade”, “serviço” e “comunidade”. Nesta questão pode também comprovar-se que o tamanho da instituição e as características internas da mesma constituem fortes indicadores de performance social e desenvolvimento (Iecovich, 2005) pois, analisando a figura, é claro o número de pessoas que aparecem identificadas, desde o idoso, à funcionária, à comunidade, à família, à técnica e à freguesia são todos os elementos que, de algum modo, estão ligados às instituições e dela fazem parte integrante e ativa. De acordo com Bai (2013) o sentido de “ajudar” e “dar” são também descritos como estando positivamente associados ao desempenho social das instituições, já que grande parte do trabalho é voluntário, particularmente dos órgãos da Direção. Todos os elementos descritos, e que aparecem mencionados na figura, são responsáveis pela criação de valor da instituição, potenciando deste modo as suas capacidades e competências. Pode concluir-se deste modo, e para esta

questão, que as instituições que trabalham com a terceira idade no concelho de Felgueiras, apresentam fortes indicadores de performance social e desenvolvimento no que respeita aos elementos descritos como influentes na criação de valor e desenvolvimento das instituições.

## 4.2. Inovação Social

Relativamente à segunda questão da entrevista: “*O que é que distingue esta instituição das restantes existentes no concelho?*”, pôde constatar-se neste estudo que o fator inovação, descrito na literatura como sendo um importante indicador de performance social e desenvolvimento, nas instituições entrevistadas não é significativo. Houve inclusive alguns entrevistados que referiram: “*...penso que fazemos todos um pouco do mesmo.*”, o que por si só induz ao facto de que, efetivamente, não existem fatores de inovação. A análise obtida com o software IRAMUTEQ pelo método “*Nuvem de Palavras*” evidencia isso mesmo. Como se pode constatar na *Figura 2* a palavra “*Instituição*” surge mais uma vez em destaque pela razão mencionada na análise da questão anterior. A qualidade dos serviços prestados aos utentes foi o que a esmagadora maioria considerou como sendo o fator “*inovação*”, mas, em boa verdade, não se pode considerar como tal, já que a prestação do serviço para o qual é suposto a existência de uma determinada estrutura não se pode considerar inovadora por si só, se não existir nenhum elemento que a diferencie das demais. A implementação de práticas de inovação traduz-se num impacto muito positivo na performance, potenciando o desenvolvimento e o aumento das competências organizacionais, e como se pode constatar neste estudo, essa analogia é nula para as instituições do Concelho de Felgueiras, já que nada apresentam de inovador umas relativamente às outras. A palavra Direção também aparece com algum destaque na nuvem de palavras o que, segundo Ferreira (2005) sugere, é que estes elementos, como tem acesso privilegiado à informação e oportunidades que vão surgindo, são os principais potenciadores da inovação da organização. Claramente que a inovação e desenvolvimento de uma instituição dependerá em grande escala dos órgãos de Direção, e é com eles que se encontra o poder para tal.

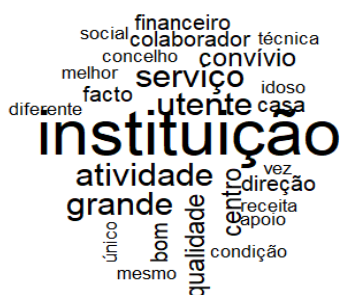


Figura 2. Fatores de Inovação

[Fonte: Entrevista]

Fica em aberto o porquê de as instituições do Concelho de Felgueiras que trabalham com a terceira idade não apresentarem indicadores de inovação, e em que é que este fator interferirá com o impacto na performance e desenvolvimento da instituição; que estratégias e medidas é necessário que se tomem para que se implementem medidas de inovação em prol do desenvolvimento das instituições.

### 4.3. Liderança

A questão formulada para esta temática, procura dar resposta a um tópico muito vasto e estudado. Os resultados obtidos a esta pergunta “*Que características deve ter um bom líder?*”, foram analisados com recurso ao software IRAMUTEQ, e cujo resultado se encontra na *Figura 3*.

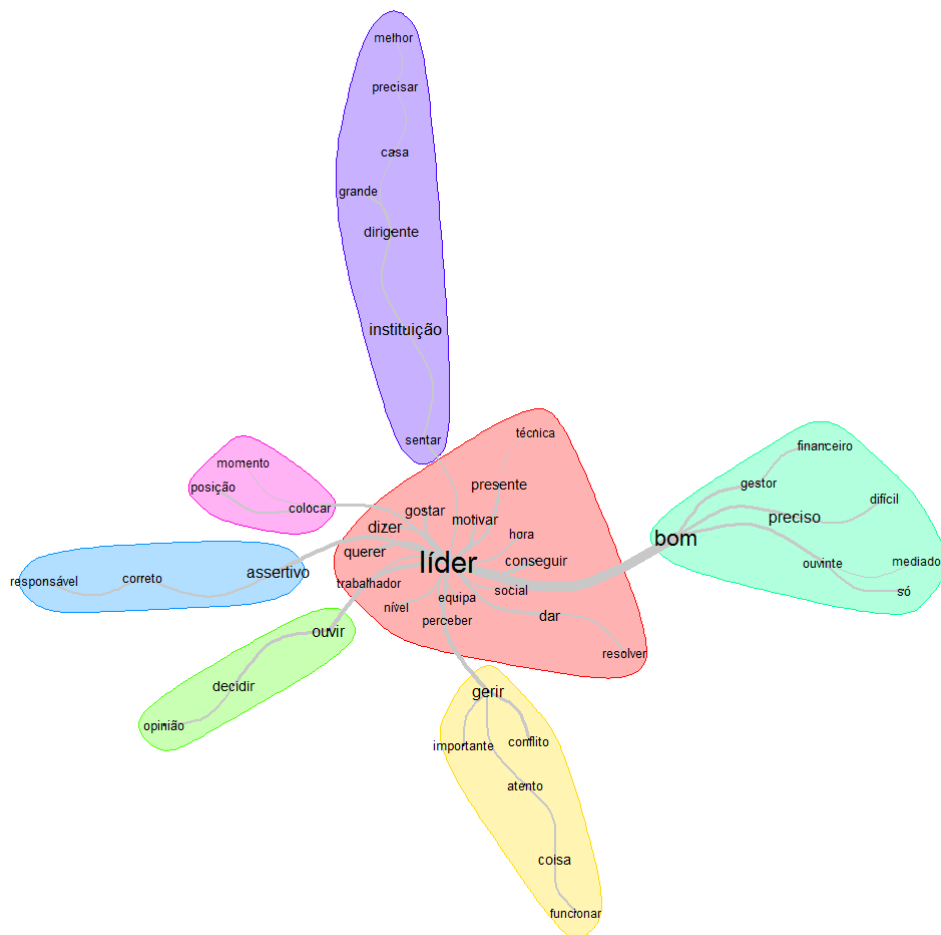


Figura 3. Liderança

[Fonte: Entrevista]

A palavra “*Líder*” surge em destaque, pois é a que tem maior significância e relevo nas respostas dadas. A palavra “*Bom*” também está destacada porque a pergunta foi feita pela positiva. Assim sendo, a maioria das instituições respondeu que um bom líder tem características que são universais: tem de saber motivar os outros; tem de gostar do que faz; perceber a equipa que trabalha consigo; sobretudo tem de ter a capacidade de resolução dos problemas e estar sempre presente. Estes são os indicadores mais significativos relativamente ao líder e sua posição dentro da instituição. Muito relacionados com o tópico central, e com uma correlação muito significativa, aparecem características como: bom ouvinte; bom mediador e bom gestor financeiro. Saber ouvir é uma característica muito destacada, e a capacidade de decisão para resolução dos problemas também. Todas as respostas dadas foram, ainda, unânimes para a característica “*assertividade*”, o que demonstra que é importante que o líder demonstre autoconfiança e não tenha dificuldades em expressar a sua opinião. Assertividade é uma competência

emocional que determina que um indivíduo consegue tomar uma posição clara, correta e responsável, é uma pessoa que mostra segurança e sabe o que quer e o que pretende alcançar. Elencados os indicadores de liderança e o impacto que estes podem ter nas instituições, todos os respondentes às entrevistas consideram que estas são as características ideais, mas que nem sempre é fácil pô-las em prática, ou seja, estão conscientes e informados do que deve ser um bom líder, mas não foi claro se aplicam o que referem.

Como foi referido anteriormente, a “*Liderança*” é um fenómeno amplamente estudado, sobretudo pelos investigadores das ciências sociais e humanas, deste modo são variadíssimos os autores que se podem referir relativamente a este tema. Callen *et al.* (2003) referem que a eficácia de uma organização depende sobretudo dos líderes, uma vez que são estes que detêm a capacidade de efetuar planeamento estratégico, desenvolver recursos, gestão financeira e resolução de conflitos. Liderar significa ter de lidar com a mudança e ter a capacidade de se adaptar a novas circunstâncias (Kotter, 2001) mas, para isso, é importante que se desenvolvam determinadas características de personalidade que vão de encontro a essas competências. Goleman (1998) destaca algumas dessas características que influenciam a performance dos líderes: autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e competências sociais. Yukl *et al.* (1990) vão mais longe e identificam catorze categorias para que o comportamento do líder seja capaz de influenciar os outros e atingir o máximo de performance: planeamento e organização; resolução de problemas; clarificação; informação/motivação; monitorização; consultoria; reconhecimento; apoio; gestão de conflito e *team building*; *networking*; delegação; desenvolvimento de competências; e recompensa. Algumas destas competências podem ser desenvolvidas ao longo da vida, ou seja, não são inatas, no entanto existem evidências fortes de que as dimensões da personalidade interferem também com a liderança eficaz. Para Bennis e Thomas (2002) a capacidade de envolver o outro em objetivos partilhados, a capacidade de seduzir, de integridade e adaptação à mudança são, ainda, essenciais para a liderança. A assertividade, o domínio, o nível de atividade e energia, a fluência no discurso, a sociabilidade, a estabilidade emocional, a consciência como: responsabilidade, objetividade, iniciativa, integridade e conduta ética e a familiaridade (amizade, proximidade social e apoio) estavam relacionados com uma liderança eficaz. Estes factos suportam a ideia de que existe uma forte relação entre liderança e personalidade (Hogan *et al.*, 1994).

Relativamente ao perfil de liderança, pode concluir-se que os líderes das instituições em estudo sabem quais as características ideais de um líder. Partindo do princípio que aplicam no seu dia-a-dia o que referem nas entrevistas, pode concluir-se que em Felgueiras existem bons líderes nas instituições que trabalham com a 3ª idade.

## 5. Conclusões

O objetivo deste estudo passou por compreender melhor a realidade do Concelho de Felgueiras na área da 3ª idade no que diz respeito aos indicadores de performance social e de liderança, e o modo como estes fatores potenciam o desenvolvimento social destas organizações.

No que respeita aos indicadores de performance efetivamente percecionados pelas Direções das instituições do estudo, e de que forma estes contribuem para o desenvolvimento da instituição, bem como para a criação de valor social, foram apurados e identificados aspetos relacionados com a comunidade e a atividade da instituição. Neste ponto pode concluir-se que valores como a filantropia e o voluntarismo são um importante

fator que contribui para o desenvolvimento das instituições, valores estes que são atribuídos na sua maioria à comunidade onde se insere a instituição e aos familiares dos utentes que usufruem dos serviços disponibilizados. A qualidade dos serviços prestados e os recursos humanos efetivos das instituições são também elementos percecionados e descritos como de extrema importância para o desenvolvimento das instituições. São essencialmente estes indicadores que são percecionados pelas Direções como sendo os mais importantes para que as instituições se desenvolvam. O fator económico é também descrito como importante, bem como os financiamentos que são atribuídos. Todas as instituições do estudo recebem apoios financeiros da Segurança Social, já que são IPSS. Algumas recorrem, ainda, a projetos e fundos comunitários, que possibilitam o desenvolvimento das mesmas e a concretização de alguns planos e obras.

Relativamente ao fator inovação, descrito na literatura como um forte indicador de performance social e desenvolvimento, verifica-se que as instituições do estudo não apresentam indicadores de inovação significativos. As respostas obtidas a esta questão revelam que todas as instituições do Concelho de Felgueiras fazem o mesmo, por este motivo pode concluir-se que não existem aspetos inovadores nas instituições que trabalham com a 3ª idade no Concelho de Felgueiras.

Uma das temáticas centrais do estudo é a liderança. A questão final da entrevista procura elencar as características que deve ter um bom líder. As respostas obtidas vão de encontro ao que sugere a literatura: ter a capacidade de motivar a equipa; gosto pelo trabalho que desenvolve; capacidade de entender a equipa; ter a capacidade de resolução dos problemas; ser bom ouvinte; bom mediador; bom gestor financeiro e assertivo. Um bom líder tem de saber lidar com a mudança e ter a capacidade de se adaptar a novas circunstâncias, para isso é necessário desenvolver determinadas características de personalidade que vão de encontro a essas competências. Pode concluir-se com esta questão que, em Felgueiras, os líderes das instituições em estudo sabem quais as características que deve ter um bom líder. O que não foi possível apurar junto de cada instituição foi se os líderes aplicam efetivamente o que sabem relativamente a esta temática da liderança.

Posteriormente, em estudos futuros, seria pertinente apurar outros indicadores de performance social e trabalhar nas instituições a aplicação das práticas da liderança.

## 6. Referências

- Alexander, J. & Weiner, B. (1998). The Adoption of the Corporate Governance Model By Nonprofit Organizations. *Nonprofit Management & Leadership*, 8(3), 223–242. <https://doi.org/10.1002/nml.8302>
- Bai, G. (2013). How Do Board Size and Occupational Background of Directors Influence Social Performance in For-profit and Non-profit Organizations? Evidence from California Hospitals. *Journal of Business Ethics*, 118 (1), 171–187. <https://doi.org/10.1007/s10551-012-1578-x>
- Bennis, W. & Thomas, R. (2002). Crucibles of Leadership. *Harvard Business Review*. HBR's 10 Must Reads on Leadership
- Bradshaw, P. & Hayday, B. (2007). Nonprofit Governance Models: Problems and Prospects. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*. Volume 12, nº 3
- Bogdan, R. C. & Biklen, C. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora

- Brown, W. & Iverson, J. (2004). Exploring Strategy and Board Structure in Nonprofit Organizations. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, vol. 33, nº 3
- Callen, J., Klein, A. & Tinkleman, D. (2003). Board Composition, Committees and Organizational Efficiency: The Case of Nonprofits. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, Vol. 32, nº 4
- Carvalho, A. (2010). Quantifying the Third Sector in Portugal: An Overview and Evolution from 1997 to 2007. *Voluntas*, 21(4), 588–610. <https://doi.org/10.1007/s11266-010-9157-1>
- Carvalho, A. & Braga, A. (2010). Os Modelos de *Governance* nas Nonprofit Organizations de Actuação Local: Uma Revisão de Literatura. 16º Congresso da APDR, 8-10 Julho, Funchal, Madeira [ISBN 978-989-96353-1-9]
- Doherty, A. & Hoyer, R. (2011). Role Ambiguity and Volunteer Board Member Performance in Nonprofit Sport Organizations. *Nonprofit Management & Leadership, Wiley Periodicals, Inc.*, Vol 22, nº 1
- Ferreira, S. (2005). O Que Tem de Especial o Empreendedor Social? O Perfil de Emprego do Empresário Social em Portugal. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Centro de estudos sociais
- Goleman, D. (1998). What Makes a Leader? *Harvard Business Review*. HBR's 10 Must Reads on Leadership
- Hogan, R., Curphy, G., & Hogan, J. (1994). What We Know About Leadership. Effectiveness and personality. *The American Psychologist*, 49, 493–504
- Iecovich, E. (2005). Environmental and Organizational Features and Their Impact on Structural and Functional Characteristics of Boards in Nonprofit Organizations. *Administration in Social Work*, 29 (3)
- Kaplan, R. (2001). Strategic Performance Measurement and Management in Nonprofit Organizations. *Nonprofit Management & Leadership, Publishing Unit of John Wiley & Sons, Inc.* Vol.11, nº 3
- Kotter, J. (2001). What Leaders Really Do. *Harvard Business Review*. HBR's 10 Must Reads on Leadership
- Kuratko, D., McMullen, J., Hornsby, J. & Jackson, C. (2017). Is Your Organization Conducive to the Continuous Creation of Social Value? Toward a social corporate entrepreneurship scale. *Business Horizons*, 60 (3), 271–283. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2016.12.003>
- Lopes, L. (2007). Nonprofit Organizations Governance. 6th International Congress on Public and Non Profit Marketing, in *Proceedings Congress*, Braga
- Mallin, C. & Michelin, G. (2010). Board Reputation Attributes and Corporate Social Performance: An Empirical Investigation of the US best corporate citizens
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O Estudo de Caso como Estratégia de Investigação em Educação. *EduSer: revista de educação*, 2 (2), 49-6
- Quintão, C. (2011). O Terceiro Setor e a Sua Renovação em Portugal. Uma abordagem Preliminar. *I.S. Working Papers*. 2ª série, nº 2. Instituto de Sociologia, Faculdade de Letras da Universidade do Porto
- Salamon, L. & Helmut, K. (1997). Defining the Nonprofit Sector: A Cross-National Analysis. *John Hopkins Nonprofit Sector Series*. Manchester University Press
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGrawHill
- Wright, B. & Millesen, J. (2008). Nonprofit Board Role Ambiguity. Investigating its Prevalence, Antecedents and Consequences. *The American Review of Public Administrations*. Vol. 38, nº 3

Yukl, G., Wall, S., Lepsinger, R., Clark, K. & Clark, M. (1990). Measures of Leadership. Preliminary Report on Validation of the Managerial Practices Survey, 223-238

**Webgrafia**

<http://www.cm-felgueiras.pt/pt/redesocial>



## Entre, quem é?, a predisposição da economia social para a economia circular

Augusta Pereira<sup>1</sup>, Manuel Fonseca<sup>2</sup>  
[augustamaxado@gmail.com](mailto:augustamaxado@gmail.com), [manuel.fonseca@ipb.pt](mailto:manuel.fonseca@ipb.pt)

<sup>1</sup>*Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

<sup>2</sup>*UNIAG, Escola Superior de Ciências Empresariais, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal*

### Resumo

“Entre, quem é?” é uma expressão da hospitalidade transmontana. Região economicamente desfavorecida, envelhecida e de baixa densidade populacional. Deficitária no sector secundário, abundante em produtos de qualidade reconhecida, equilibrada na diversidade da agricultura e na multiplicidade dos serviços, em que as organizações da economia social são um pilar do desenvolvimento e da empregabilidade. Respondem a carências sociais, sabem utilizar de forma inteligente os meios de que dispõem, têm presente o sentimento de partilha, mas ainda não se organizaram para implementar um modelo de gestão partilhada. Para o propósito de estudo partiu-se da seguinte pergunta de investigação: Existe predisposição dos agentes da economia social para a partilha de recursos? Assente num estudo de caso da Terra Quente transmontana foi utilizada uma metodologia mista consubstanciada numa abordagem exploratória qualitativa dirigida a gestores (entrevistas em profundidade) e numa abordagem exploratória quantitativa dirigida a colaboradores (inquérito por questionário). Procedeu-se ainda a pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados do estudo permitiram observar a existência de predisposição para a partilha e inferir que estas organizações têm um impacto económico significativo em número, trabalho remunerado e volume de negócios. Aferiu-se a relação entre a demonstração de interesse na partilha e a qualificação adequada à função dos gestores e colaboradores. Verificou-se a prática da partilha informal e não regulada de recursos próprios e alheios, entre parceiros de proximidade, sem que exista um modelo de gestão de conhecimento, de ativos, do tempo, uso, reutilização e aproveitamento. Antevê-se que o estudo possa servir de base científica/metodológica para um projeto de investimento regional, beneficiando das oportunidades de apoio ao investimento em inovação, I&D e estabelecimento de parcerias, conciliando o interesse numa região *smart* e a aplicação dos princípios da economia circular. Acredita-se que a promoção deste novo paradigma, através de ações de marketing social, será conducente a mudanças nos comportamentos e atitudes das organizações e da sociedade, e que possa ser disseminado noutras regiões.

**Palavras-Chave:** economia circular, economia social, partilha, territórios inteligentes.

### 1. Introdução

A partilha é um substantivo feminino que significa repartir em várias partes, para usufruir em comum. Implica uma concessão gratuita de uso ou doação e é assumido como uma prova de generosidade. É um valor moral, social e ético positivo e tende-se a pensar que

é uma obrigação de quem mais tem. A presente investigação centra-se na economia circular, ou economia da partilha, visando compreender a importância da gestão de recursos para a sustentabilidade das organizações da economia social e conhecer a percepção dos responsáveis de topo, operacionais e colaboradores relativamente à adoção de práticas da gestão partilhada.

O enquadramento teórico começa por referir os conceitos de economia circular, economia social e das *smart regions*. Segue-se uma contextualização da economia social quanto ao contexto social e económico, ao enquadramento legal, às estratégias de articulação formais delineadas no passado e alguns registos (formais e informais) de interesse da região em converter as práticas em modelos de gestão.

Partiu-se da seguinte pergunta de investigação: Existe predisposição dos agentes da economia social para a partilha de recursos?

Assente num estudo de caso da Terra Quente transmontana foi utilizada uma metodologia mista (qualitativa e quantitativa) através de várias fontes: um estudo exploratório recorrendo a entrevistas semiestruturadas junto dos responsáveis das organizações, seguido da administração de um inquérito por questionário aos colaboradores. Paralelamente, foi efetuada uma pesquisa bibliográfica e documental que permitiu fazer a aproximação ao objeto de estudo.

Para o cumprimento do objetivo geral definiram-se quatro objetivos específicos:

- 1) Analisar o impacto económico das organizações que compõem a economia social, com base nos dados publicados;
- 2) Verificar se o interesse na partilha está relacionado com as competências que os agentes possuem, com base em informações dos próprios, que conduza a implementação de uma estratégia de formação/informação;
- 3) Analisar comportamentos históricos sobre partilha de recursos, com base em testemunhos dos agentes relevantes; e,
- 4) Verificar o interesse das entidades da economia social, em partilhar recursos entre si, obedecendo aos princípios da economia circular, e que conduzam a uma estratégia comum de atuação, com base em testemunhos dos responsáveis das organizações.

Partindo dos quatro objetivos específicos, foram delineadas as formas de prosseguir com o projeto de investigação. Para o primeiro objetivo específico fez-se pesquisa bibliográfica, em Portugal e na União Europeia de que resulta o enquadramento teórico e contextualização deste projeto de investigação.

Para os restantes três objetivos fizeram-se pesquisas quantitativas e qualitativas aplicadas aos agentes regionais e locais. Para o segundo objetivo específico foi delineado um estudo quantitativo, através de inquérito cujos respondentes são colaboradores das organizações da economia social da região (Estudo 1).

Para os terceiro e quarto objetivos específicos fez-se uma pesquisa qualitativa através de entrevista exploratória a cinco gestores de topo das organizações da economia social na Terra Quente Transmontana (Estudo 2).

Analisadas as respostas, entendeu-se avaliar e compreender os resultados para depois se apresentar a análise de resultados, as principais conclusões e contributos, bem como sugerir algumas recomendações para profissionais.

## 2. Enquadramento teórico

### 2.1. Do conceito economia circular

Economia circular é um conceito que assenta no paradigma dos *RE* (reduzir, reutilizar, recuperar, remodelar, reciclar, reabilitar, reforçar, refazer, relacionar, reaprender) de recursos materiais, técnicos e usos. Trata-se de um processo integrado que promove a dissociação entre o crescimento económico e o aumento no consumo de recursos, relação até aqui vista como não conciliável. O conceito tem origens ligadas a várias escolas de pensamento, incluindo a economia de performance de Walter Stahel. Stahel e Reday (1976) defendem a visão de uma economia em ciclos, o seu impacto na criação de emprego, competitividade económica, redução de recursos e prevenção de desperdícios.

A Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões "Fechar o ciclo – plano de ação da UE para a economia circular" de 2015 veio realçar o empenho e apoio da União Europeia (EU) na prossecução desse objetivo e definir medidas concretas envolvendo os Estados-Membros e as organizações. Ali se referem princípios da economia circular, destacando-se:

Tabela 1: Princípios da economia circular

|                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Princípios da economia circular</b> | <b>1 - Preservar e aumentar o capital natural</b> - todos os ativos que a natureza oferece sem intervenção humana (por exemplo a qualidade do ar, da água, do clima, dos solos, da paisagem natural, dos recursos minerais, diversidade de ecossistemas, da flora).        |
|                                        | <b>2 - Fechar os ciclos</b> - a produção e o consumo podem ser autossustentáveis, fazer parte de um ciclo económico fechado, sem desperdício, evitando descartar bens e recursos, num esforço de prolongar-lhe a vida indefinidamente.                                     |
|                                        | <b>3 - Fazer circular produtos no mais alto nível de utilidade</b> - privilegiar a reutilização e a refuncionalização dos recursos é economicamente mais eficiente do que reciclar. Trata-se de adaptar, transformar por forma a rentabilizar fazendo a economia circular. |
|                                        | <b>4 – Promover um novo paradigma social</b> - promover mudanças na sociedade de comportamentos, atitudes e formas de pensar, para que sejamos utilizadores em vez de consumidores.                                                                                        |

[Fonte: Elaboração própria, adaptado de CCPE (2015)]

A economia linear, assente no modelo “extrair, transformar, descartar” está a esgotar os recursos do planeta, porque consiste na extração da matéria-prima, para ser transformada/processada em produtos para venda e que após a sua utilização são descartados. Este modelo prova a sua inviabilidade uma vez que é demonstrado o rápido esgotamento de matérias-primas, além da destruição do meio ambiente (Catarina Martins, 2017).

Stahel (2010) refere que a alternativa mudaria a lógica económica porque substitui a produção pela suficiência: reutilizar, reciclar o que não pode ser reutilizado, reparar o que não funciona, redesenhar o que não pode ser consertado. A transição tem sido lenta (Figura 1) e o conhecimento deve ser trazido para a formação académica e profissional, em que um amplo movimento “de baixo para cima” só surgirá se as PME puderem

contratar graduados com *know-how* académico e técnico para mudar os modelos de negócios.



Figura 1: Economia Circular

[Fonte: Circular Economy Portugal (2018)]

Os modelos de negócios da economia circular dividem-se em dois grupos: aqueles que promovem a reutilização e estendem a vida útil através de reparações, remodelações e atualizações; e aqueles que transformam bens antigos em recursos novos, reciclando os materiais.

O mesmo autor afirma que existem três tipos de economia: linear, circular e de desempenho. A primeira flui como um rio, é eficiente para superar a escassez, mas desperdiça o uso de recursos em mercados frequentemente saturados. A circular é como um lago, o reprocessamento de bens e materiais gera empregos e economiza energia, reduzindo o consumo de recursos e o desperdício. A economia de desempenho, para além de projetar e reutilizar, concentra-se em soluções e obtém lucros a partir da suficiência, como a prevenção de resíduos. Conciliar os três tipos de economia implica uma mudança no foco da política que promove modelos baseados em propriedade e responsabilidades totais e pode transformar o conceito de competitividade (Stahel, 2016).

## 2.2. Do conceito economia social

A economia social é constituída por todas as organizações que têm uma atividade económica cujo objeto social é satisfazer necessidades de interesse geral.

Segundo o Parlamento Europeu, é um dos pilares de modelo social europeu e desempenha um papel essencial na economia europeia ao aliar lucratividade e solidariedade, criar empregos de qualidade, reforçar a coesão social, entre outros. A Comissão Europeia refere que as organizações de economia social - 2 milhões - correspondem a 10% do total das organizações europeias e empregam 6,5% da população ativa da EU (Livro branco Social Economy Europe, 2015).

Coheur (2017) refere que a economia social não é um subproduto: as empresas da economia social refletem a necessidade de uma economia que concilie as dimensões social, económica e financeira, consiga gerar riqueza e não seja apenas avaliada em termos do seu capital financeiro, mas sobretudo, pelo seu capital social.

Por outro lado, Garrido (2016) considera que do liberalismo ortodoxo aos socialismos utópicos, não houve doutrinas sociais ou sistemas de organização política isentos de diálogo com a economia social. Os ciclos históricos da economia social correspondem, em regra, à cronologia e à natureza dos regimes políticos, em que se verifica uma estreita

relação, em diversos momentos tensa, entre a institucionalização de políticas sociais públicas e as dinâmicas de proteção social do mundo associativo.

É nesta forma diferente de economia que Demoustier (2001) vê características nas pessoas “irredutíveis” que avançam e fazem avançar, mostrando que se pode empreender junto com os outros, cooperar no trabalho, incentivar-se mutuamente na dificuldade, investir o próprio dinheiro sem se esquecer de ser solidário.

### 2.3. Do conceito regiões inteligentes

Komninos (2002) introduziu o conceito de cidades e regiões inteligentes. Segundo este autor, as cidades e regiões inteligentes combinam o ambiente digital e comunidades reais com elevado nível de conhecimento; circunscrevem-se a uma determinada área geográfica que promove a partilha de conhecimento; e assentam numa infraestrutura baseada em tecnologias de informação e comunicação que otimizam a gestão do conhecimento.

Mas não se devem limitar ao ambiente digital e a plataformas web que disponibilizem serviços ou informações. Devem antes aproveitar-se das vantagens da interação entre os cidadãos, facilitada pela tecnologia. Por isso agregam três áreas de atuação fundamentais em que o objetivo passa por criar condições de sustentabilidade, melhoria das condições de vida das populações e fomentar a criação de uma economia criativa, como exemplifica a Figura 2.

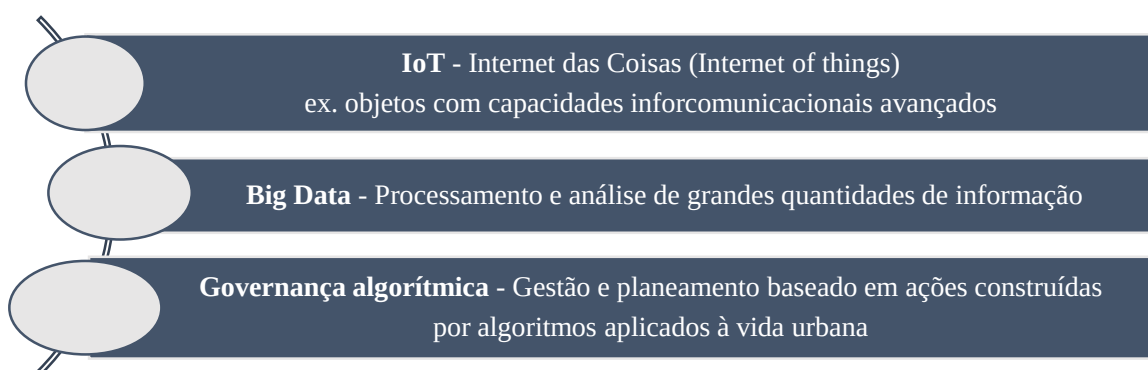


Figura 2: As três principais áreas do conceito *smart* nas regiões  
[Fonte: elaboração própria]

## 3. Enquadramento territorial, social e económico

### 3.1. Sobre a região objeto de estudo

A Terra Quente Transmontana engloba cinco concelhos: Alfândega da Fé, Carrazeda de Ansiães, Macedo de Cavaleiros, Mirandela e Vila Flor. Na última classificação administrativa das NUTS III (2015) quatro destes concelhos ficaram incluídos na sub-região Terras de Trás-os-Montes e o concelho de Carrazeda de Ansiães integra a sub-região Douro.

Os primeiros quatro concelhos pertencem à Comunidade Intermunicipal das Terras de Trás-os-Montes (CIM TTM), cujo âmbito territorial mais alargado engloba nove concelhos, que abrange duas sub-regiões edafo-climáticas: a Terra Quente transmontana, cujo principal centro urbano é Mirandela, e a Terra Fria transmontana, onde Bragança é o principal centro urbano e capital de distrito.

Em 2015, segundo dados do INE, a CIM TTM apresentava uma densidade populacional de 20 hab/km<sup>2</sup>, um índice de envelhecimento de 279,4 e um PIB *per capita* de 13.859

euros. Em comparação, a cidade de Mirandela, apresentava no mesmo período, uma densidade populacional de 34 hab/km<sup>2</sup> e um índice de envelhecimento de 239,3.

O concelho de Carraceda de Ansiães pertence à Comunidade Intermunicipal do Douro (CIM Douro), cujo âmbito territorial mais alargado engloba dezanove concelhos. O seu principal centro urbano e capital é a cidade de Vila Real, que em conjunto com Peso da Régua e Lamego, forma um eixo urbano que concentra cerca de 200 mil habitantes.

A Estratégia de Ordenamento do Território 2030, de 20 de julho de 2018 veio publicar a alteração do Programa Nacional da Política de Ordenamento do Território (PNOT 2007), tendo em consideração vários fatores, designadamente as orientações da Estratégia Cidades Sustentáveis 2020 (valorização do território e da promoção da coesão territorial incluindo a consideração das diversidades territoriais, a aposta no desenvolvimento do interior, bem como os objetivos de desenvolvimento sustentável).

Neste documento defende-se a promoção da governança territorial assente em redes colaborativas. Os novos modelos de governação regional e sub-regional precisam de agregar atores, formais e informais, dos setores público e privado, organizados e comprometidos que interagem - em concertação ou em conflito - para realizar um objetivo, um conjunto de objetivos ou uma estratégia.

### 3.2. Da economia social

Ciriec citado por Andrade e Franco (2007) considera que em adição às diferenças ao nível dos conceitos, definições e fronteiras do terceiro sistema no seio dos quinze países da UE, podemos ser levados a interrogar-nos sobre a própria existência de um terceiro sector distinto dos sectores público e privado. A questão da denominação deste setor é de extrema importância, sobretudo quando há uma proliferação de nomes associada a uma ausência de clareza quanto aos seus significados: terceiro setor; setor não lucrativo e setor sem fins lucrativos; economia social e economia solidária; organizações não-governamentais; e organizações da sociedade civil.

Sendo o primeiro setor o Estado, responsável pelas questões sociais, e o segundo setor o privado, responsável pelas questões individuais, o terceiro engloba organizações que têm como objetivo apoiar serviços de carácter social. A falha do Estado na resolução de questões sociais fez com que o setor privado assumisse uma posição - por celebração de acordo formal regulado ou não com o Estado - visando a resolução de problemas sociais, através de entidades que compõem o chamado terceiro setor.

A Cooperativa António Sérgio para a Economia Social (CASES) e o Instituto Nacional de Estatística (INE) divulgaram numa sessão pública em 2017 os resultados da Conta Satélite da Economia Social (CSES), com dados de 2013, elaborada no âmbito de um protocolo celebrado entre a CASES e o INE. Ali, Vieira da Silva, Ministro do Trabalho Solidariedade e Segurança Social do XXI Governo Constitucional, salientou que os dados apresentados confirmam a *enorme relevância* do setor, sublinhando que *muitas das organizações da economia social desempenham um importante papel no equilíbrio social, territorial e no combate à pobreza*.

Segundo o INE, em 2013, a economia social representou 2,8% do VAB nacional, 5,2% do emprego total e 6,0% do emprego remunerado. As remunerações pagas constituíram 5,2% do total, correspondendo a remuneração média neste setor a 86,4% da remuneração média da economia. No âmbito da CSES foram identificadas cerca de 61 mil entidades, distribuídas por um conjunto de atividades, destacando-se a cultura, desporto e recreio (50,7%), seguindo-se a ação e segurança social (15,6%).

Para avaliar a representatividade das entidades da economia social e dos trabalhadores que estas empregam, em comparação com outras entidades que operam na região objeto de estudo (Terra Quente Transmontana) foi consultado o Gabinete de Estatística e

Planeamento do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (GEP/MTSSS). A informação facultada refere-se aos Quadros de Pessoal que fazem parte do Relatório Único (RU), e que constituem o Anexo A desse relatório desde 2010, com informação relativa a outubro de cada ano. Assim, em 2016, foram reportadas ao GEP/MTSSS um total de 1.579 empresas de naturezas jurídicas diversas, que têm a cargo no total 7.965 trabalhadores nos seus quadros de pessoal (ver Quadro 1). Para avaliar se as entidades da economia social têm impacto em número de empresas e em número de trabalhadores optou-se por contar as entidades com enquadramento legal na Lei de bases da economia social que consta do ponto 3.3 Enquadramento legal.

Quadro 1: Número de Empresas e Pessoas ao serviço das Empresas por Natureza Jurídica

|                                                               | Natureza Jurídica                                             | Nº de Empresas | Quantidade Pessoas |
|---------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|----------------|--------------------|
| 11                                                            | Associação de Beneficência e Humanitária                      | 14             | 907                |
| 12                                                            | Associação de Cultura, Recreio e Desporto                     | 8              | 78                 |
| 14                                                            | Associação Patronal ou Sindical                               | 17             | 75                 |
| 15                                                            | Associação Profissional não sindical                          | 1              | 7                  |
| 18                                                            | Outras Associações (inclui Mútuas de seguros e Casas de Povo) | 15             | 102                |
| 25                                                            | Empresa intermunicipal                                        | 1              | 9                  |
| 30                                                            | Sociedade em Nome Colectivo                                   | 1              | 1                  |
| 31                                                            | Sociedade Anónima                                             | 31             | 826                |
| 33                                                            | Sociedade por Quotas                                          | 650            | 3 485              |
| 41                                                            | Sociedade Cooperativa                                         | 11             | 96                 |
| 51                                                            | Pessoa Singular                                               | 65             | 130                |
| 61                                                            | Pessoa Colectiva Religiosa                                    | 20             | 337                |
| 81                                                            | Empresário em Nome Individual                                 | 405            | 818                |
| 91                                                            | Sociedade Irregular                                           | 15             | 70                 |
| 93                                                            | Sociedade unipessoal por quotas                               | 325            | 1 024              |
| <b>Total Terra Quente Transmontana</b>                        |                                                               | <b>1 579</b>   | <b>7 965</b>       |
| Soma das Entidades da economia social (11,12,14,15,18,41,61)  |                                                               | 86             | 1 602              |
| Representatividade da economia social na região objeto estudo |                                                               | 5,4%           | 20,1%              |

[Fonte: elaboração própria, adaptado de GEP/MTSSS, Quadros de Pessoal, (2016)]

Para calcular o número de empresas e trabalhadores somaram-se os registos das associações às cooperativas e às coletivas religiosas. Trata-se da soma dos códigos 11,12,14,15,18,41 e 61, que representam um total de 86 entidades que empregam 1.602 trabalhadores. Representam 5,4% das empresas que cumprem a legislação comunicando o número de trabalhadores que empregavam, o que representa 20,1% dos trabalhadores empregados em 2016.

Neste território de baixa densidade as organizações da economia social são frequentemente o motor de desenvolvimento das regiões. As associações de desenvolvimento, as cooperativas, as associações de produtores e as associações de comerciantes são exemplos de dinamização das restantes atividades económicas.

### 3.3. Enquadramento legal

A Lei n.º 30/2013, de 8 de maio, regulou em Portugal a Lei de Bases da Economia Social, estabelecendo as bases gerais do regime jurídico da economia social, bem como as medidas de incentivo à sua atividade em função dos princípios e dos fins que lhe são próprios.

Entende-se por economia social o conjunto das atividades económico-sociais relativas às entidades que têm por finalidade prosseguir o interesse geral da sociedade, quer

diretamente quer através da prossecução dos interesses dos seus membros, utilizadores e beneficiários, quando socialmente relevantes.

Integram a economia social as seguintes entidades, desde que abrangidas pelo ordenamento jurídico português: as cooperativas; as associações mutualistas; as misericórdias; as fundações; as instituições particulares de solidariedade social (IPSS); as associações com fins altruísticos que atuem no âmbito cultural, recreativo, do desporto e do desenvolvimento local; as entidades abrangidas pelos subsectores comunitário e autogestionário, integrados nos termos da Constituição no sector cooperativo e social; e outras entidades dotadas de personalidade jurídica, que respeitem os princípios orientadores da economia social.

Os princípios orientadores constam do art.º 5º onde enuncia a autonomia e atuação quanto a um conjunto de pressupostos como: o primado das pessoas e dos objetivos sociais; o respeito pelos valores da solidariedade, da igualdade e da não discriminação, da coesão social, da justiça e da equidade, da transparência, da responsabilidade individual e social partilhada e da subsidiariedade; a gestão autónoma e independente das autoridades públicas e de quaisquer outras entidades exteriores à economia social; entre outros.

### **3.4. Converter as raízes e práticas em modelos de gestão – fazer a economia circular**

“*Entre, quem é?*”, diziam os transmontanos quando alguém lhes batia à porta, espelhando nesta expressão emblemática a sua hospitalidade. Em Trás-os-Montes sempre se cultivou a hospitalidade, e as pessoas receberam sem reservas na sua morada quem quer que fosse a passar, o conterrâneo ou o viajante que batessem à porta.

Tanta confiança pode ser explicada pela ligação à terra, onde era usual encontrar hortas comunitárias, fornos a lenha, lavadouros públicos e centros comunitários, numa terra que é de todos e todos partilham ou devem partilhar sem animosidades. Pode explicar-se pela religiosidade, pela comunhão, pela bondade de quem dá e tem pouco, ou tão-só pelo hábito da vida simples em que o dar e o receber fazem parte da vida rural e comunitária. Miguel Torga escreveu sobre a expressão transmontana, Camilo Castelo Branco conta que beneficiou algumas vezes dessa bondade e o próprio Zé do Telhado, o salteador, ou “repartidor público” como se considerava, foi recebido dessa forma em terras de Penaguião. Nos tempos que correm o costume vai sendo mais raro, ainda que as práticas de partilha e de parceria estejam enraizadas nas pessoas e consequentemente nas organizações que atuam no âmbito social.

Na busca de demonstrações recentes de estratégias para a região, encontraram-se alguns passos relevantes. Em junho de 2014, para conceber a estratégia de desenvolvimento para a Terra Quente conducente à elaboração da estratégia de desenvolvimento local de base comunitária que daria corpo à DLBC Rural Entre xistos e granitos, foi feita uma auscultação dos principais interlocutores dos vários setores económicos (atividade agroalimentar, atividade turística e da economia social). A associação de desenvolvimento local, que atua no território de referência, adotou a metodologia de *focus group* para delinear a estratégia de desenvolvimento para o atual quadro comunitário de apoio (2014-2020), com mesas participativas, para a elaboração da DLBC rural da associação de desenvolvimento GAL DESTAQUE. Ali foi manifestado interesse dos atores locais do apoio social para o desenvolvimento de parcerias consolidadas para a partilha de recursos, numa perspetiva de aumentar a própria sustentabilidade.

No mesmo ano, as associações de desenvolvimento local DESTAQUE (terra quente transmontana) e CORANE (terra fria transmontana), em parceria com outras entidades da administração local, entre outras do distrito de Bragança, realizou um evento



internacional relacionado com as *smart cities* - SMART TRAVEL 2014. O mote foi a partilha de conhecimentos, experiências e soluções inteligentes a uma escala mundial, a partir de um território pobre e desertificado, mas com um enorme potencial turístico, e como referiu a organização com soluções inteligentes instaladas, criadas por iniciativa local, *bottom-up*, que são um excelente exemplo de conceitos universalmente aceites: empreendedorismo, inovação e audácia.

Assumindo-se essa postura de partilha como prática informal, e reconhecidos os benefícios do hábito pelos transmontanos, este trabalho de investigação pretende aferir a predisposição dos agentes coletivos que constituem a economia social, para adotar um modelo de gestão, normalizado e organizado, capaz de se enquadrar nos princípios da economia circular, no âmbito da partilha de serviços, que garanta a manutenção, reparação e reutilização dos recursos.

#### 4. Metodologia

Para além da pesquisa bibliográfica, o presente trabalho de investigação integra dois estudos desenvolvidos ao longo de oito semanas, aplicados às organizações que compõem a economia social cujo âmbito de atuação é o território geográfico de referência (um de natureza quantitativa e outro qualitativa). O objetivo da abordagem de investigação é descrever e interpretar, mais do que avaliar, para enquadrar o fenómeno que deu razão à investigação (Freixo, 2009).

Como primeira abordagem empírica considerou-se adequado traçar um perfil dos colaboradores das organizações, através de um curto questionário, e como abordagem exploratória ao perfil dos responsáveis pelas organizações, dos hábitos de partilha e da predisposição dos gestores para a partilha.

##### 4.1. Estudo 1 – Perfil dos colaboradores das organizações

Trata-se de um estudo com uma abordagem metodológica quantitativa, através de pesquisa descritiva que pretende identificar e caracterizar os colaboradores das organizações, quanto às competências que possui, compreender em que medida percecionam a entidade em que estão integrados, e averiguar do interesse na partilha de recursos (Figura 3).

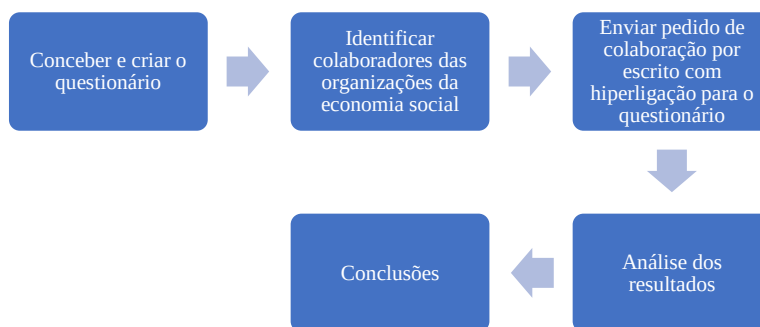


Figura 3: Estrutura do Estudo  
[Fonte: Elaboração própria]

##### 4.2. Estudo 2 – Hábitos e predisposição dos responsáveis das organizações

Trata-se de um estudo com uma abordagem metodológica qualitativa, exploratória, visando fazer o levantamento de referências e uma aproximação ao objeto de estudo, com o objetivo de determinar o nível de conhecimento da organização pelos seus principais

responsáveis, o histórico, hábitos e predisposição para a partilha das organizações da economia social (Figura 4).

Para Schiavo (1999) com o crescimento das organizações do terceiro setor, as técnicas modernas de gestão foram pouco a pouco incorporadas na área social. A sociedade espera resultados concretos que transformem carência em atendimento, e ausência em participação. Neste contexto são cada vez mais usados os métodos e técnicas de marketing social, que segundo Kotler (2005) pode ser a criação, implementação e controlo de programas voltados para influenciar a aceitabilidade das ideias sociais e envolvendo planeamento de produto, preço, comunicação, distribuição e pesquisa de marketing.

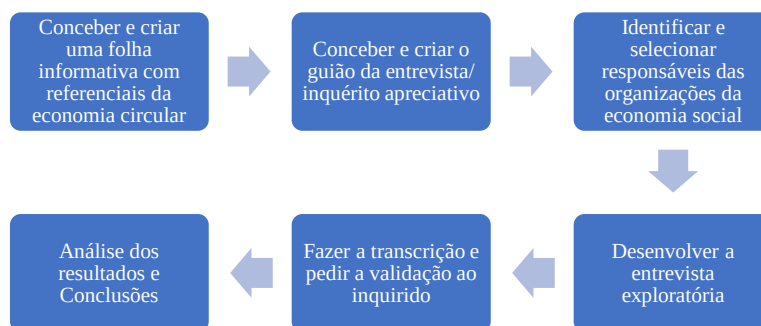


Figura 4: Estrutura do Estudo 2

[Fonte: Elaboração própria]

## 5. Análise de resultados e conclusões

O projeto de investigação atingiu os objetivos propostos na medida em que permitiu determinar a predisposição dos agentes coletivos da economia social para a gestão de recursos partilhados que atuam na região, que constitui o objetivo geral do presente trabalho. Pode concluir-se que existe essa predisposição.

Face ao primeiro objetivo específico foi possível concluir que as organizações da economia social têm um impacto económico bastante significativo, quer a nível nacional, quer a nível regional e local, tanto no que refere à quantidade de organizações, como face ao trabalho remunerado e ao volume de negócios. São reconhecidamente um fator de desenvolvimento social e económico.

No âmbito do estudo da relação entre demonstração de interesse na partilha e competências dos colaboradores (segundo objetivo específico), não é possível concluir que exista uma relação direta, uma vez que se verificou serem colaboradores adequadamente qualificados para as funções que ocupam, que conhecem e sabem identificar os aspetos em que a organização pode melhorar, e que apresentam interesse em partilhar recursos e conhecimentos através de modelos de gestão.



Figura 5: Distribuição percentual sobre a formação académica adequada à função que exerce  
[Fonte: Elaboração própria]

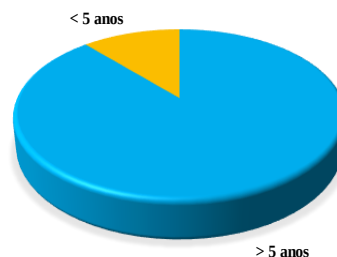


Figura 6: Distribuição percentual sobre a experiência profissional  
[Fonte: Elaboração própria]

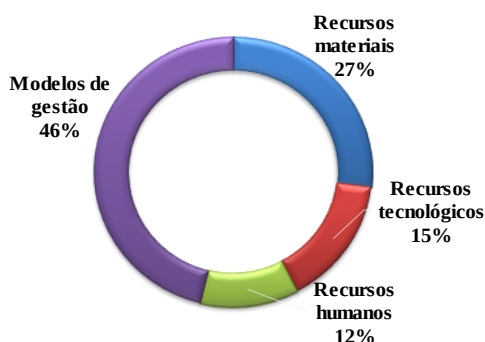


Figura 7: Distribuição de interesse na partilha de recursos com outras entidades, sob forma de gestão consciente e responsável  
[Fonte: Elaboração própria]

A grande maioria dos indivíduos que participaram nos estudos 1 e 2 são pessoas adequadamente qualificadas para as funções que exercem e que demonstram interesse na partilha de recursos.

O estudo 2 permitiu analisar o histórico de comportamentos das organizações da economia social sobre a partilha de recursos (terceiro objetivo específico), podendo concluir-se que existe prática na partilha de recursos próprios e alheios, de forma informal e não regulada, entre parceiros de proximidade ao seu local de atuação, sem que exista uma forma de gestão quanto ao tempo, uso, reutilização e aproveitamento.

No que concerne ao quarto objetivo específico pode concluir-se que os estudos 1 e 2 corroboram o interesse das entidades da economia social em partilhar recursos entre si, obedecendo aos princípios da economia circular, e que conduzam a uma estratégia comum de atuação.

### 5.1. Contributos da investigação

No decurso do presente trabalho de investigação foi evidente o interesse dos agentes em conhecer o tema e em participar de forma efetiva: o primeiro contributo é o despertar para o interesse sobre a partilha.

Por outro lado, a reflexão que a temática suscita nos respondentes sobre a predisposição para a partilha nas organizações, é o segundo contributo, porque pode estimular novos comportamentos e novas atitudes que poderão vir a ter implicações no normal funcionamento das organizações e na gestão dos recursos.

No contexto de recursos criativos, designadamente a utilização de folha informativa, foi pertinente para explicar o tema de investigação de forma apelativa, tendo sido considerada uma ferramenta para sensibilização dos interlocutores para a aplicação dos princípios da

economia circular. Foi o terceiro contributo para o entendimento deste conceito, uma vez que a grande maioria considerava a sua aplicação circunscrita apenas ao âmbito do aproveitamento e reutilização dos recursos naturais.

O quarto contributo foi a autoavaliação dos colaboradores e gestores quanto ao funcionamento da organização de onde se destaca a importância de melhorar o seu posicionamento e de apostar mais na imagem que projetam para dentro e fora das organizações.

## **5.2. Recomendações para profissionais**

A conclusão preambular do presente trabalho de investigação, que continua em curso, permite assumir que é possível unir esforços para a redução das assimetrias sociais e reconhecer que a partilha do conhecimento e das práticas de gestão pode ser uma solução para o território.

Face aos resultados obtidos, as entidades da economia social poderão conceber e implementar um modelo de gestão dos recursos através de plataforma de gestão, que disponibilize um sistema de aluguer e partilha, privilegiando a reutilização e a refuncionalização dos recursos, por forma a serem economicamente mais eficientes e sustentáveis.

É sabido que a introdução de novos comportamentos de causas sociais tem um impacto maior quando é protagonizado pelos jovens. Seria útil promover estes comportamentos através de campanha de sensibilização para a partilha de recursos no agrupamento de escolas, através das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e recursos multimédia, ou de materiais manipuláveis para as crianças que frequentam o 1º ciclo do ensino básico, nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC); para as crianças que frequentam o 2º e 3º ciclos do ensino básico, nas áreas curriculares de projeto/educação tecnológica; e para os jovens que frequentam o ensino secundário nos clubes temáticos subordinados a temas como a inovação, empreendedorismo, economia circular.

Na análise de incentivos ao investimento nos programas estruturais do Quadro Estratégico Comunitário 2014-2020 é possível identificar oportunidades de investimento que priorizam o mérito das candidaturas quando demonstram a inteligência dos territórios no aproveitamento e reutilização dos recursos de que dispõe, que faz antever o casamento perfeito entre uma região *smart* e a aplicação dos princípios da economia circular.

De igual forma, analisando os programas de apoio do Portugal 2020, e a Estratégia de Especialização Inteligente do Norte (RIS3) pode verificar-se que são valorizados os recursos e ativos dos territórios quando demonstram inovação nos territórios e o impacto nas políticas públicas. O esboço de um projeto de investimento promovido por uma parceria formal e organizada das organizações da economia social da Terra Quente Transmontana, concebido por todos os intervenientes, numa base tecnológica de I&D pode preencher os requisitos para ser considerado um exemplo ou um projeto piloto, de gestão dos recursos, através de uma plataforma de gestão.

Finalmente, sublinha-se que o aproveitamento de trabalhos científicos de investigadores do Instituto Politécnico de Bragança, que demonstrem relevância para a região da economia social, podem complementar a base científica para um projeto comum que envolva as entidades de I&D e as organizações da economia social.

## 6. Referências

- Andrade, A. & Franco, R. (2007). *Economia do conhecimento e organizações sem fins lucrativos*. Porto, Portugal
- CASES (2016). Conta satélite da economia social. Acedido em 2de março de 2018. Disponível em: <http://www.cases.pt/contasatelitedaes/>
- Coheur, Alain (2015). *Livro branco Social Economy Europe, A economia social...retomar a iniciativa. Propostas para fazer da economia social um pilar da União Europeia*. Social Economy Europe.
- Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Norte (2014). *Estratégia Regional de Especialização Inteligente*. Porto, Portugal.
- Comité Económico e Social Europeu (2017). *Evolução recente da economia social na União Europeia*. Bruxelas, Bélgica.
- Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu (2015). *Fechar o ciclo – plano de ação da UE para a economia circular*. Bruxelas, Bélgica.
- Cousin, Louis, Martelloni, Laura (2017). *A cooperative vision for the collaborative economy*. Cooperatives Europe.
- Cruz, Luísa (2017). *Estudo exploratório da relação entre Economia Circular e Economia da Partilha: motivações dos clientes*. Dissertação de Mestrado, Católica Porto Business School, Porto, Portugal.
- Demoustier, Danielle (2001). *Economia Social e Solidária – um novo modo de empreendimento associativo*. São Paulo: Loyola.
- DLBC Rural (2004). Envolvimento das comunidades locais na elaboração da Estratégia de Desenvolvimento Local. Acedido em 26 de março de 2018. Disponível em: <http://desteque.com/envolvimento-das-comunidades/>
- Direção Geral do Território (2018). *Estratégia de Ordenamento do Território 2030*. Lisboa, Portugal.
- Fernandes, José Manuel (2016). *A economia social em Portugal*. Grupo do PPE no Parlamento Europeu.
- Figueira, Angélica (2017). *A importância da gestão de pessoas para a sustentabilidade das Instituições Particulares de Solidariedade Social*. Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal
- Fonseca, Manuel (2012). *As campanhas de comunicação de marketing no âmbito da prevenção rodoviária portuguesa: um contributo para a análise da sua eficácia*. Tese de Doutoramento, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.
- Freixo, Manuel João Vaz (2009). *Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Garrido, António (2016). *Uma história da economia social. Cooperação e solidariedade*. Lisboa: Tinta da China.
- INE (2018). Empresas em Portugal – 2016. Acedido em 23 de março de 2018. Disponível em: [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_publicacoes&PUBLICACOE\\_Spub\\_boui=318224733&PUBLICACOESmodo=2](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOE_Spub_boui=318224733&PUBLICACOESmodo=2)
- Komninos, Nicos (2002). *Intelligent Cities: Innovation, knowledge systems, and digital Spaces*. London, Spon Press
- Kotler, Philip (2005). *Marketing Essencial. Conceitos, estratégias e casos*. São Paulo: Person Education

- Lei de Bases da Economia Social (2013). Lei nº 30/2013 de 8 de maio. Diário da República Eletrónico.
- Martins, Catarina (2017). Economia linear. Acedido em 27 de março de 2018. Disponível em: <http://knoow.net/cienceconempr/economia/economia-linear/>.
- Mendonça, Vitor (2015). *ON-Rede: Modelo de geração de oportunidades de negócio baseado em Redes de Cooperação Interorganizacional suportado por Sistemas de Informação*. Tese de doutoramento, Universidade de Trás-os-Montes, Vila Real, Portugal.
- Novais, Paulo (2016). O que é e o que vale a economia social. Acedido em 4 de maio de 2018. Disponível em: <https://observador.pt/2016/05/19/o-que-e-e-o-que-vale-a-economia-social/>.
- Regulamento UE nº 549/2013 do Parlamento Europeu e do Conselho. Sistema Europeu de Contas nacionais e regionais da UE, de 21 de maio. Jornal Oficial da União Europeia.
- Schiavo, Marcio Ruiz (1999). *Conceito e evolução do marketing social*. São Paulo.
- Smart Travel'14 (2014). Fórum Internacional. Acedido em 23 de março de 2018. Disponível em: <http://www.smartravel.pt/2014/>
- Stahel, Walter R. (2010). *The Performance Economy*. 2ª edição. Londres: Palgrave Macmillan.
- Stahel, Walter R. (2016). A economia circular. Acedido em 5 de maio de 2018. Disponível em: <https://www.nature.com/news/the-circular-economy-1.19594#/ref-link-10>.
- Vieira, Neilder, Parente, Cristina & Barbosa, Allan (2017). Terceiro setor, economia social e economia solidária: laboratório por excelência de inovação social. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Número temático – Processos sociais e questões sociológicas, pp. 100-121.
- Vilelas, José (2017). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. 2ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.

## **Competências dos profissionais de secretariado em Timor-Leste: desafios num mercado global**

Ana Rita Calvão<sup>1</sup>, Anabela Simões<sup>1,2</sup>, Isabel Dimas<sup>1,3</sup>, Sílvia Ribeiro<sup>1,2</sup>, Josefina Gonçalves<sup>1</sup>, Zenilda Carvalho<sup>1</sup>  
[arc@ua.pt](mailto:arc@ua.pt), [anabela.simoes@ua.pt](mailto:anabela.simoes@ua.pt), [idimas@ua.pt](mailto:idimas@ua.pt), [sribeiro@ua.pt](mailto:sribeiro@ua.pt),  
[gusmao.goncalves@ua.pt](mailto:gusmao.goncalves@ua.pt), [zenildacarvalho@ua.pt](mailto:zenildacarvalho@ua.pt)

<sup>1</sup>*Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda, Universidade de Aveiro, Portugal*

<sup>2</sup>*Centro de Línguas, Literaturas e Culturas, Universidade de Aveiro, Portugal*

<sup>3</sup>*Unidade de Investigação em Governança, Competitividade e Políticas Públicas, Universidade de Aveiro, Portugal*

### **Resumo**

O atual contexto económico – marcado pela globalização, internacionalização, inovação e tecnologia – exige que cada profissional possua um vasto leque de competências, tanto as da vertente técnica própria de cada profissão, quanto as chamadas *soft skills* ou competências pessoais e transversais, cada vez mais em destaque na nova realidade organizacional. Importa perceber, porém, se estas competências, sendo ferramentas potenciadoras de sucesso em diferentes profissões (Cabral-Cardoso et al., 2006), são (ou não) valorizadas de igual modo em diferentes contextos evolutivos e culturais. Na realidade, assumindo que a língua, a história, as narrativas ou tradições figuram como elementos culturais partilhados nos quais assenta a identidade coletiva de um povo (Schnapper, 2007), o presente artigo tem como objetivo identificar o conjunto de competências, técnicas e transversais, que as organizações timorenses, ao nível das chefias, mais valorizam num profissional de secretariado, comparando os resultados obtidos com os de um estudo idêntico realizado em Portugal (Calvão et al., 2016). Esta análise comparativa tem em consideração não apenas os níveis de desenvolvimento e as especificidades culturais destes dois países, mas também os traços que, fruto da História partilhada e dos laços inerentes à pertença à comunidade lusófona, são comuns a ambos. Para tal, foi aplicado um inquérito a organizações timorenses com características diversas quanto à dimensão, ao setor de atividade e à localização geográfica, tendo-se constituído uma amostra com 83 organizações. Os resultados permitem constatar que, para a amostra em apreço, as grandes empresas valorizam bastante as competências técnicas, cuja importância parece ainda não ser tão reconhecida pelas restantes empresas. Em contrapartida, no que concerne às competências transversais os resultados estão muito mais próximos em todos os tipos de empresas, que, de forma geral, reconhecem fortemente este tipo de competências. A comparação dos resultados obtidos em Timor-Leste e em Portugal indicia que, no que às competências diz respeito, poderá existir, efetivamente, um substrato de competências comuns a diversas culturas, embora haja indícios de que a importância atribuída a cada uma delas poderá divergir de país para país.

**Palavras-Chave:** competências, cultura, organizações, secretariado, Timor-Leste.

### **1. Introdução**

Atualmente, a realidade organizacional coloca, diariamente, novos desafios e novas exigências aos vários atores organizacionais e, inevitavelmente, a concorrência força as organizações a uma adaptação e evolução constantes, sob pena de perderem a sua posição no mercado. Porém, ultrapassar as fronteiras do mercado nacional e competir a uma escala

global é uma tarefa complexa e desafiadora a vários níveis. A barreira da língua e do perfil cultural dos interlocutores, o conhecimento dos diferentes sistemas legais e logísticos ou a gestão da distância são apenas alguns dos aspetos nesta teia intrincada de obstáculos. Para os ultrapassar e atender às necessidades impostas por um contexto cada vez mais marcado pela globalização, internacionalização e tecnologia, o mercado atual exige, pois, a atualização constante de conhecimentos e competências, não apenas ao nível técnico, mas também em termos pessoais e sociais (Stroman et al., 2014).

Os profissionais de secretariado, peça-chave em qualquer organização e, portanto, uma parte vital da economia (Gaebler, 2015), não são exceção. Com efeito, a função de secretário tem vindo, nos últimos anos, a sofrer enormes transformações, muitas delas associadas aos avanços tecnológicos e à extensão das suas competências a novas áreas de intervenção, como a gestão da informação e da comunicação. No mercado global atual, os secretários ou assistentes administrativos reclamam para si um papel muito mais amplo, agora moldado pelos desafios de um mundo exigente e extremamente competitivo.

Estes profissionais assumem a função de facilitador entre a organização e todos os *stakeholders*, internos e externos, coordenando informações, comunicando de forma rápida e eficaz, gerindo interações e conflitos e assumindo um comportamento ético no âmbito de todos esses processos. Trata-se, portanto, de profissionais dotados, por um lado, de um maior nível de autonomia e, por outro, de um maior nível de responsabilidade pelos resultados alcançados (Bozada-Meza & Rodríguez, 2017; Stroman et al., 2014; Dieterich & Ferro, 2012; Santos, 2012; Borges, 2011; Almeida et al., 2010; Ramos & Batista, 2004).

Segundo Amaral et al. (2012), o leque de competências destes profissionais assenta em quatro pilares fundamentais: (i) o apoio administrativo, implementando técnicas que fomentem o estabelecimento de rotinas funcionais; (ii) a gestão, aplicando de forma eficiente e eficaz as competências que permitem um resultado positivo em termos de organização, planificação, monitorização e avaliação do trabalho; (iii) o empreendedorismo, através da criação, promoção e implementação de soluções que melhorem os processos de trabalho; (iv) a consultoria, mediante a análise e compreensão da cultura organizacional, identificando pontos críticos e propondo estratégias de melhoria. Já de acordo com Dimas et al. (2013), são ainda essenciais competências que se situam ao nível dos comportamentos, hábitos, atitudes, sentido de profissionalismo e de ética. Devido à sua posição central no seio das organizações, espera-se que estes profissionais revelem maturidade emocional e atitudes equilibradas, saibam agir e reagir em situações de tensão e conflito, contribuindo para um ambiente de trabalho positivo, e que transmitam uma imagem de credibilidade e profissionalismo, tanto internamente quanto com os públicos externos. Além disso, estes profissionais devem procurar assumir uma atitude pró-ativa assertiva, assumindo uma função de suporte efetivo aos processos de trabalho necessários à empresa. Importa perceber se estas competências, de âmbito mais pessoal/social, sendo ferramentas potenciadoras de sucesso em diferentes profissões (Cabral-Cardoso et al., 2006), são (ou não) valorizadas de igual modo em diferentes contextos evolutivos e culturais.

Após a condução do estudo “Profissionais de Secretariado: Competências Fundamentais num Mercado Global” (Calvão et al., 2016), o qual identifica as diversas competências que um profissional de secretariado deve possuir na perspetiva dos empregadores portugueses, propõe-se agora um alargamento da análise aos profissionais de Timor-Leste.



Como é sabido, os Portugueses chegaram a Timor na década de 1640 e a sua presença colonial durou até 1975, ano em que também se iniciou o período de ocupação Indonésia. Em maio de 2002, com o apoio da Administração Transitória da ONU, a República Democrática de Timor-Leste viria a conquistar a sua independência e, em setembro do mesmo ano, a tornar-se no 191.º membro das Nações Unidas. Inicialmente apoiado pela ONU, que garantiu a manutenção da paz, a assistência humanitária e apoio no estabelecimento de um governo próprio, o país continuou a receber ajuda a vários níveis, não só por parte deste organismo, como também de países como a Austrália, Nova Zelândia e Portugal. Atualmente, conta com uma população de quase 1,3 milhões de pessoas.

A cultura de Timor reflete várias influências, incluindo a Portuguesa, a Malaia e ainda pressupostos de inspiração Católica. Portugal e Timor partilham, assim, não só uma história e memória coletiva comuns, mas também, e em resultado desta, outros elementos identitários estruturantes, nomeadamente a língua, tal como afirmou o então presidente Xanana Gusmão, em 2002, na IV Conferência de Chefes de Estado e de Governo da CPLP, ao referir que “a opção política de natureza estratégica que Timor-Leste concretizou com a consagração constitucional do Português como língua oficial a par com a língua nacional, o Tétum, reflete a afirmação da nossa identidade” (Citado em Brito & Hanna, 2014).

O presente estudo, levado a cabo com a colaboração de duas estudantes timorenses matriculadas na Licenciatura em Secretariado e Comunicação Empresarial da Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda (Universidade de Aveiro), visa proceder ao levantamento das competências técnicas e transversais mais valorizadas pelos líderes organizacionais timorenses, comparando-se, num passo seguinte, o perfil obtido neste estudo com o perfil do profissional de secretariado em Portugal.

## **2. O estudo realizado em Timor-Leste**

Nesta secção, apresenta-se a metodologia aplicada no presente estudo, caracteriza-se a amostra e apresentam-se e analisam-se os principais resultados.

### **2.1. Metodologia**

O estudo empírico teve início com a identificação e seleção das organizações timorenses que iriam ser objeto de análise. A realização desta tarefa revelou-se muito difícil, uma vez que a informação existente na internet acerca das organizações em Timor-Leste é muito escassa. De forma a contornar este problema, foi necessário criar uma rede de colaboradores/voluntários que, a partir de Timor, identificaram diretamente as organizações a incluir no estudo. Houve o cuidado de selecionar empresas de diferentes dimensões (micro, pequenas, médias e grandes), de diferentes áreas de atividade (administração pública, ensino, saúde, equipamentos, entre outras) e de cinco regiões distintas (Díli, Atabae, Maliana, Bacau e Oecusse).

Para a recolha dos dados elaborou-se um questionário *online*, através das ferramentas do *Google Docs*, em língua portuguesa, cujo esquema está presente na Figura 1. A primeira parte do questionário destinava-se à caracterização da organização: nome, área de atividade; localidade, dimensão e a existência, ou não, de negócios com outros países. Na segunda parte do questionário, inquiriam-se as chefias das organizações, a partir de listas existentes, sobre o grau de importância das competências dos profissionais de secretariado numa escala do tipo *Likert* de quatro níveis, em que 1 corresponde a “nada importante” e 4 a “muito importante”. Esta avaliação foi dividida em duas vertentes

distintas: uma direcionada às competências técnicas, que contemplava questões relacionadas com a comunicação empresarial, o domínio das línguas materna e estrangeiras, a utilização de programas informáticos, entre outras, e outra referente às competências pessoais e sociais, avaliando-se aspetos relacionados com as características pessoais dos profissionais que contribuem para a qualidade do seu trabalho individual e em equipa. Estas listas poderiam ser ampliadas por cada um dos inquiridos, uma vez que foram ainda disponibilizados campos nos quais era possível inserir competências importantes para as empresas e que não estavam contempladas.

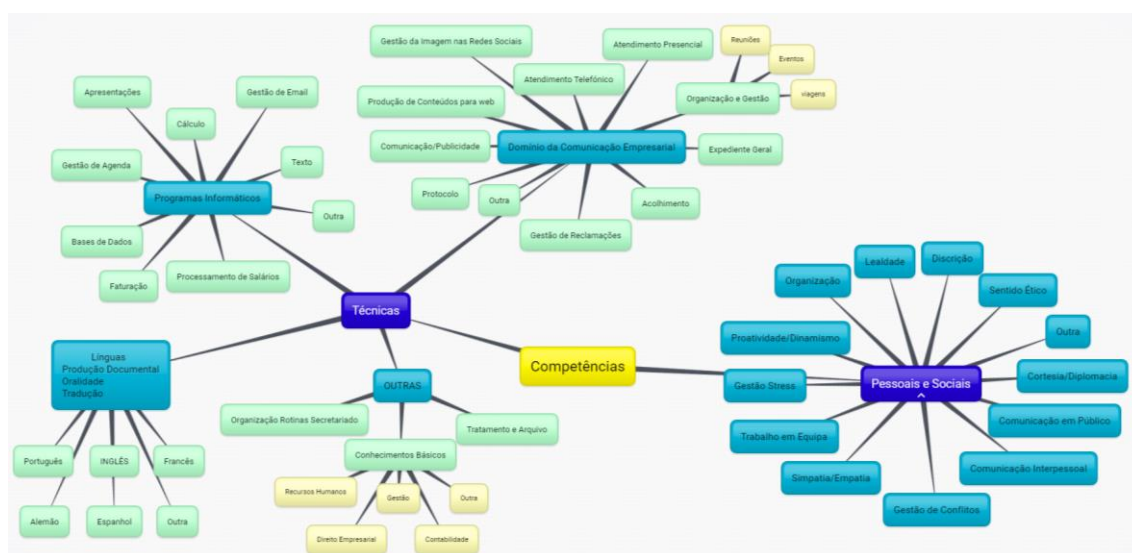


Figura 1: Representação esquemática do questionário

[Fonte: elaboração própria]

Na interação com o grupo de colaboradores timorenses percebeu-se que seria benéfico, para uma melhor compreensão do questionário, que este fosse distribuído também em língua indonésia. Perante a necessidade de traduzir o questionário, solicitou-se ajuda a um professor timorense de português e de língua indonésia. A validação do questionário e da respetiva tradução foram realizadas por um pequeno grupo de organizações timorenses, escolhidas apenas para esse efeito.

Inicialmente, tinha-se definido que o questionário seria enviado através de um *email* personalizado para a direção de cada organização. Nessa mensagem seria explicada a finalidade do estudo a desenvolver e o tipo de colaboração pretendida. Contudo, rapidamente se verificou, na sequência das dificuldades encontradas na tarefa anterior, que esta metodologia não iria resultar em Timor-Leste. Por um lado, seria muito difícil conseguir reunir os endereços eletrónicos das organizações e, por outro lado, o questionário perder-se-ia na rede sem que ninguém o preenchesse e o enviasse de volta.

Desta forma, procurou-se criar uma dinâmica de trabalho que permitisse ultrapassar as dificuldades associadas ao facto de a grande maioria das organizações em Timor-Leste ainda não terem uma “cultura digital”. Assim, depois de elaborado o questionário em português e em língua indonésia, foi convertido para o formato *pdf* e enviado para o grupo de voluntários presentes nas cinco regiões anteriormente identificadas. Estes voluntários, todos naturais de Timor-Leste, imprimiram várias cópias do questionário e entregaram-no pessoalmente em cada uma das empresas selecionadas, explicando cuidadosamente o que se pretendia. No final desta interação inicial, cada voluntário combinava com o representante da organização que o tinha recebido o dia e a hora em que voltaria para

recolher as respostas. Depois de recolhidos, os questionários preenchidos foram digitalizados e enviados, por *email*, para Portugal.

Entretanto, criou-se uma base de dados para armazenar a informação obtida, tendo sido preenchidos manualmente todos os campos com os dados recolhidos. Esta fase do trabalho teve que ser realizada com muita atenção para não introduzir erros, uma vez que este procedimento refletiu a passagem dos dados que estavam no questionário em papel, para o formato digital editável.

## 2.2. Caracterização da amostra

A amostra recolhida consistiu em 83 organizações, 5 das quais grandes (6%), 51 médias (61,5%), 18 pequenas (21,7%) e 9 micro (10,8%). Em termos de localização geográfica, 61 organizações estão localizadas no concelho de Dili (73,5%), 20 na região oeste, no município de Bobanaro (Atabae e Maliana) (24,1%), 1 organização no município de Baucau (1,2%), que se situa na região Leste, e 1 organização na região Autónoma da Oecusse (1,2%) (Cf. Figura 2). Importa salientar que, para além de a maioria das organizações se localizarem no concelho de Dili, também é neste concelho que estão as cinco grandes organizações que participaram neste estudo.

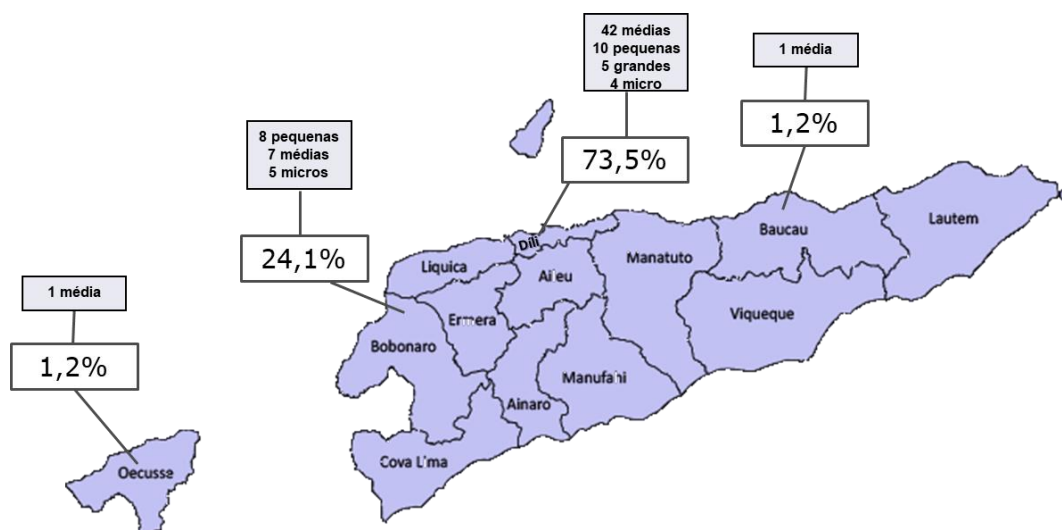


Figura 2: Localização geográfica das organizações participantes no estudo

[Fonte: elaboração própria]

Das 83 organizações inquiridas, 57% (47 organizações) afirmaram manter relações comerciais com países estrangeiros. Considerando o total das micro e pequenas organizações (27 organizações), 56% não têm negócios com países estrangeiros. Valores semelhantes são apresentados pelas grandes empresas, havendo 60% sem negócios internacionais. Já nas médias organizações a tendência inverte-se, verificando-se que 65% das organizações mantém relações comerciais com países estrangeiros. Quanto aos principais países com os quais as organizações estabelecem negócios, 30 das empresas fazem-no com a Indonésia, 18 com Portugal, 11 com a Austrália, 10 com o Brasil, 7 com Cabo Verde, 7 com Guiné-Bissau e 7 com Moçambique (Cf. Figura 3).

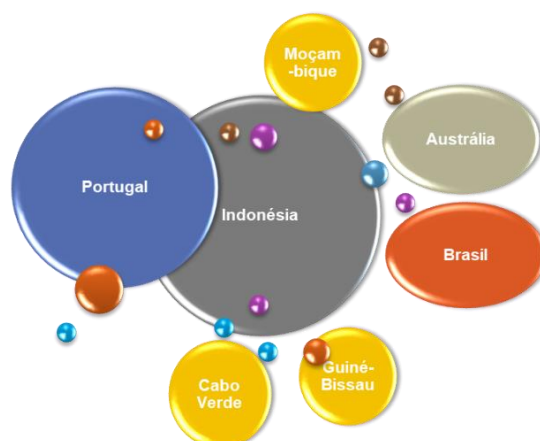


Figura 3: Principais países com os quais as organizações mantêm negócios

[Fonte: elaboração própria]

É de salientar a este respeito que, no conjunto dos sete principais países com os quais as organizações inquiridas mantêm relações comerciais, cinco são países de língua oficial portuguesa.

### 2.3. Apresentação e Análise dos Resultados

Nesta secção são apresentados os resultados obtidos às respostas incluídas na segunda parte do questionário. Por terem características semelhantes e para facilitar a análise, agruparam-se as micro organizações com as pequenas organizações. Os primeiros resultados referem-se ao processamento dos dados como um todo, obtidos através do cálculo das médias, desvios-padrão (DP) e coeficientes de variação (CV). Nas Tabelas 1 e 2 exibem-se os resultados obtidos em questões relacionadas com as competências técnicas e, na Tabela 3, apresentam-se os referentes às questões sobre competências pessoais e sociais.

Tabela 1: Valores obtidos para as médias, DP e CV nas questões relacionadas com as competências técnicas

| Domínio da comunicação empresarial                 | Média | DP   | CV    | Domínio dos programas informáticos                    | Média        | DP        | CV        |
|----------------------------------------------------|-------|------|-------|-------------------------------------------------------|--------------|-----------|-----------|
| Expediente Geral                                   | 3,18  | 0,88 | 27,5% | Tratamento de Texto                                   | 3,08         | 0,99      | 32,1%     |
| Atendimento Presencial                             | 2,99  | 0,9  | 30,2% | Folhas de Cálculo                                     | 2,98         | 1,01      | 34,0%     |
| Atendimento Telefónico                             | 2,94  | 0,85 | 28,8% | Apresentações Eletrónicas                             | 2,64         | 0,97      | 36,8%     |
| Acolhimento                                        | 3,06  | 0,87 | 28,6% | Gestão de correio eletrónico                          | 2,71         | 0,98      | 36,2%     |
| Organização e gestão de reuniões                   | 2,87  | 0,91 | 31,7% | Gestão de agenda eletrónica                           | 2,49         | 0,98      | 39,3%     |
| Organização e gestão de viagens                    | 2,69  | 0,9  | 33,4% | Bases de Dados                                        | 2,65         | 1,02      | 38,4%     |
| Gestão de Reclamações                              | 2,8   | 0,89 | 32,0% | Faturação                                             | 2,52         | 1,12      | 44,4%     |
| Organização de Eventos                             | 2,71  | 0,92 | 33,9% | Processamento de salários                             | 2,82         | 0,95      | 33,8%     |
| Protocolo                                          | 2,66  | 0,9  | 33,8% | <b>Domínio de outras competências</b>                 | <b>Média</b> | <b>DP</b> | <b>CV</b> |
| Gestão de Redes Sociais                            | 2,72  | 0,97 | 35,5% | Tratamento e arquivo da informação                    | 3,14         | 0,99      | 32,1%     |
| Produção de conteúdos web                          | 2,66  | 0,98 | 36,8% | Organização da rotina diária e mensal do secretariado | 3,02         | 1,01      | 34,0%     |
| Tarefas relacionadas com comunicação e publicidade | 2,78  | 1,05 | 37,7% | Conhecimentos básicos de gestão                       | 2,98         | 0,97      | 36,8%     |
|                                                    |       |      |       | Conhecimentos básicos de gestão de recursos humanos   | 2,92         | 0,98      | 36,2%     |
|                                                    |       |      |       | Noções de contabilidade                               | 2,87         | 0,98      | 39,3%     |
|                                                    |       |      |       | Noções de direito empresarial                         | 2,9          | 0,98      | 39,3%     |

Tabela 2: Valores obtidos para as médias, DP e CV nas questões relacionadas com o domínio das línguas

| Domínio das Línguas | Competências orais |      |       | Competências de produção de documentos |      |       | Competências de tradução |      |       |
|---------------------|--------------------|------|-------|----------------------------------------|------|-------|--------------------------|------|-------|
|                     | Média              | DP   | CV    | Média                                  | DP   | CV    | Média                    | DP   | CV    |
| Português           | 3,18               | 0,95 | 29,9% | 3,04                                   | 1,12 | 36,9% | 3,04                     | 1,15 | 38,0% |
| Inglês              | 3,14               | 0,91 | 29,0% | 3,07                                   | 0,96 | 31,2% | 3,06                     | 1,03 | 33,6% |
| Francês             | 1,34               | 0,57 | 42,6% | 1,29                                   | 0,64 | 49,4% | 1,35                     | 0,71 | 52,4% |
| Espanhol            | 1,49               | 0,76 | 50,5% | 1,41                                   | 0,82 | 57,7% | 1,44                     | 0,82 | 56,8% |
| Alemão              | 1,35               | 0,63 | 46,9% | 1,3                                    | 0,68 | 52,1% | 1,34                     | 0,72 | 54,0% |

Tabela 3: Valores obtidos para as médias, DP e CV nas questões relacionadas com as competências pessoais e sociais

| Avaliação das competências pessoais e sociais | Média | DP   | CV    |
|-----------------------------------------------|-------|------|-------|
| Discrição                                     | 3,12  | 0,77 | 24,7% |
| Lealdade                                      | 3,39  | 0,71 | 21,1% |
| Sentido Ético                                 | 3,43  | 0,68 | 19,9% |
| Organização                                   | 3,36  | 0,74 | 22,1% |
| Simpatia/ Empatia                             | 3,3   | 0,58 | 17,5% |
| Cortesia/ Diplomacia                          | 3,37  | 0,62 | 18,3% |
| Proatividade/ Dinamismo                       | 3,25  | 0,64 | 19,7% |
| Trabalho em Equipa                            | 3,43  | 0,68 | 19,9% |
| Gestão do Stress                              | 2,99  | 0,83 | 27,9% |
| Gestão de Conflitos                           | 3,06  | 0,79 | 25,7% |
| Comunicação Interpessoal                      | 3,46  | 0,69 | 19,8% |
| Comunicação em Público                        | 3,29  | 0,79 | 24,0% |

Como é possível observar pela análise das Tabelas 1 a 3, considerando a amostra total, as competências técnicas mais valorizadas pelos empregadores timorenses são: as competências ao nível do “expediente geral (conhecimento das rotinas administrativas)” e do “acolhimento”, no âmbito da comunicação empresarial; o “tratamento de texto”, no âmbito das competências informáticas; e o “tratamento e arquivo de informação” e a “organização da rotina diária e mensal do secretariado”, ao nível de outras competências. No que diz respeito às competências ao nível linguístico, destaca-se claramente a importância do domínio do português e do inglês, quer ao nível oral quer escrito. Neste âmbito, e especificamente no que respeita ao domínio das línguas alemã, espanhola e francesa, para além de a média revelar a reduzida valorização das mesmas pelos empregadores, o coeficiente de variação indicia que as opiniões a este respeito são divergentes. As competências pessoais e sociais são todas bastantes valorizadas pelos empregadores, encontrando-se as competências ao nível da “comunicação interpessoal”, do “trabalho em equipa” e do “sentido ético”, entre as competências consideradas como mais importantes.

Além da caracterização dos resultados observados na amostra global, procurou-se comparar os resultados obtidos na avaliação da importância das competências consoante a classificação das organizações inquiridas. Os gráficos apresentados da Figura 4 à Figura 9 exibem essa comparação. Note-se que os valores indicados são valores médios dentro de cada tipo de organização – “grande”, “média” e “pequena e micro”.

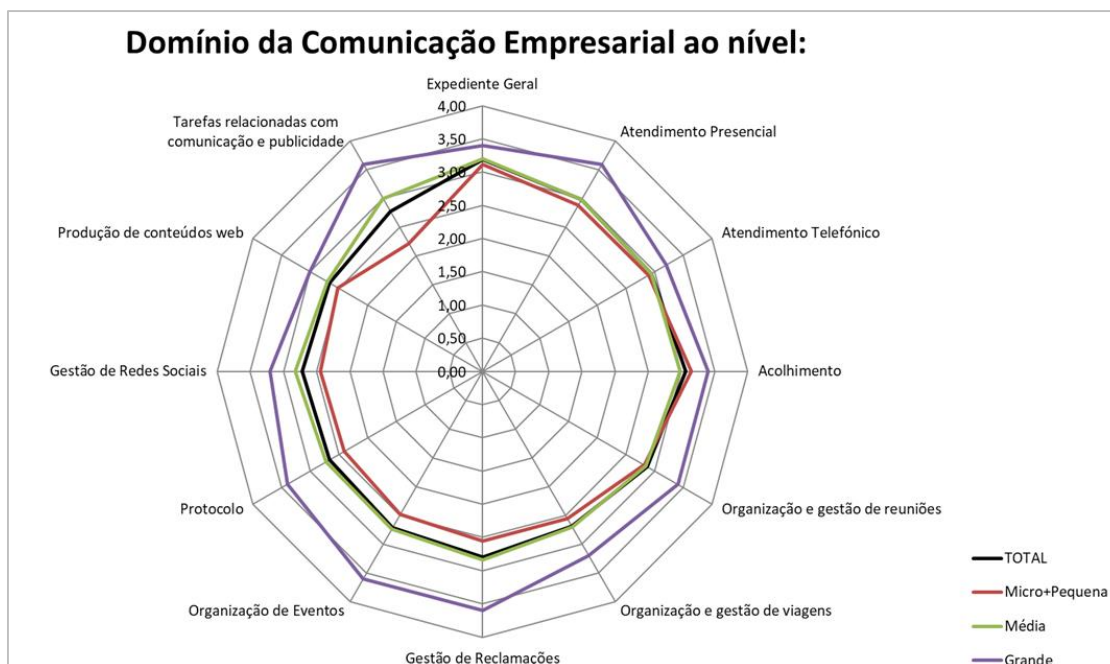


Figura 4: Grau de importância atribuído às competências relacionadas com a comunicação empresarial

[Fonte: elaboração própria]

Percebe-se, a partir da análise da Figura 4, que as grandes organizações se destacam, pelas respostas fornecidas, das restantes. Com efeito, nas grandes organizações verifica-se que há uma forte valorização deste grupo de competências, situação que não é tão evidente nas restantes organizações analisadas. As grandes organizações valorizam sobretudo competências na área do “atendimento presencial”, da “gestão de reclamações”, da “organização de eventos” e de “tarefas relacionadas com a comunicação e publicidade”. Por outro lado, nas restantes organizações, isto é, no conjunto das médias, pequenas e micro organizações, são especialmente valorizadas competências referentes ao “expediente geral” e ao “acolhimento”. Refira-se, ainda, a este respeito, que as médias organizações consideram importantes as “tarefas relacionadas com a comunicação e publicidade”, ao passo que as pequenas e micro organizações inquiridas não as valorizam.

No que concerne ao domínio de programas informáticos, através da observação da Figura 5, é possível afirmar que, uma vez mais, as grandes organizações se destacam claramente das restantes, valorizando mais todos os programas em análise.

As restantes organizações reconhecem sobretudo a importância do domínio de programas de tratamento de texto e de folhas de cálculo, sendo que as médias organizações também atribuem grande relevo às competências relativas a programas de processamento de salários.

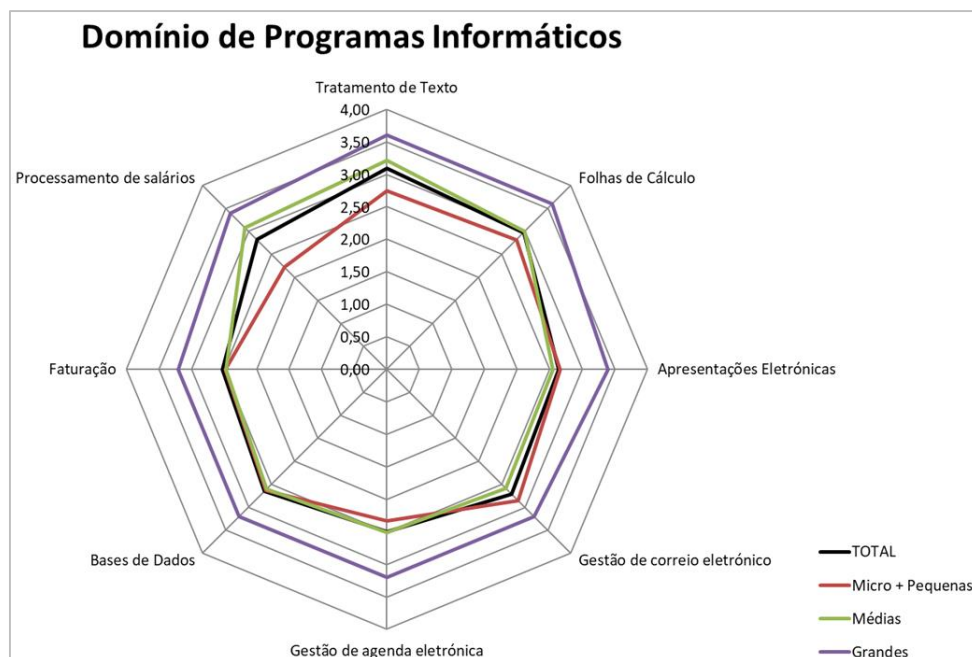


Figura 5: Grau de importância atribuído às competências relacionadas com a utilização de programas informáticos

[Fonte: elaboração própria]

O grau de importância atribuído ao domínio das línguas portuguesa, inglesa, francesa, espanhola e alemã, nas três áreas avaliadas (oralidade, produção documental e tradução), é semelhante em todos os tipos de organizações (cf. Figura 6). Verifica-se uma forte valorização do domínio do Inglês, seguido do Português, sendo evidente a desvalorização das restantes três línguas – Francês, Espanhol e Alemão.

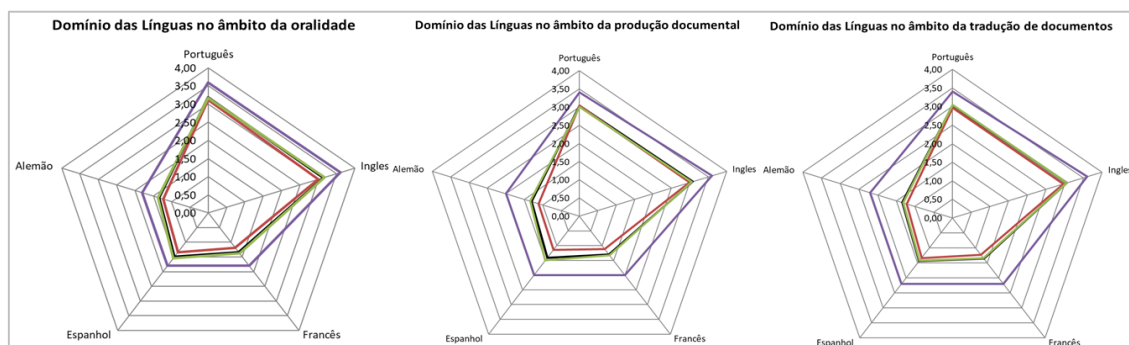


Figura 6: Grau de importância atribuído às competências relacionadas com a utilização de programas informáticos

[Fonte: elaboração própria]

Tendo em conta que 24 inquiridos identificaram como relevante o domínio de outras línguas não especificadas no questionário, considerou-se importante analisar as respostas das organizações a esta questão. Estas foram agrupadas e apresentadas no gráfico da Figura 7, que mostra a importância atribuída às línguas indonésia e tétum.



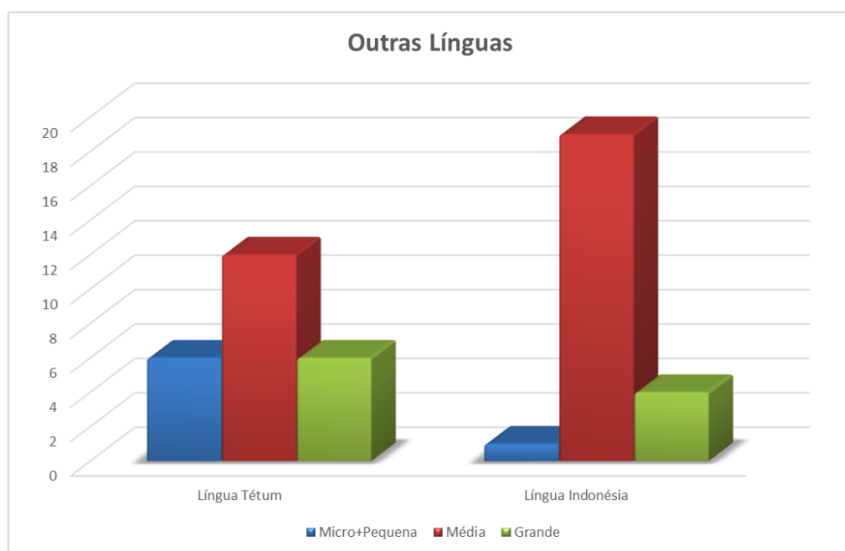


Figura 7: Grau de importância atribuída às línguas indonésia e tétum

[Fonte: elaboração própria]

No que diz respeito ao domínio de outras competências técnicas, para além da comunicação empresarial, das ferramentas informáticas e das línguas, já analisadas acima, as grandes organizações destacaram como sendo muito importantes as competências ao nível do “tratamento e arquivo da informação”, da “organização da rotina diária e mensal do secretariado”, bem como os “conhecimentos básicos de gestão”, os “conhecimentos de gestão de recursos humanos” e as “noções de direito empresarial”. As organizações médias também lhes atribuem uma importância significativa (Cf. Figura 8).

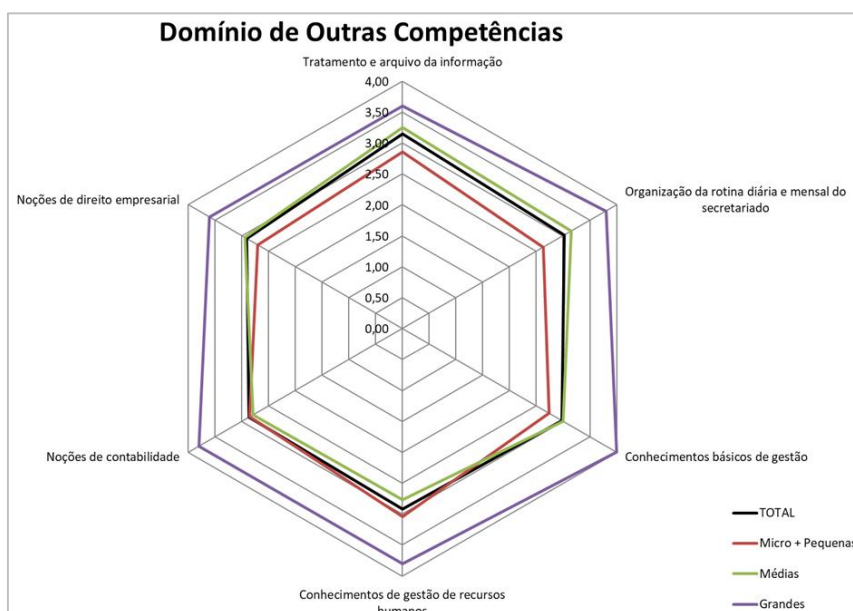


Figura 8: Grau de importância atribuído ao “Domínio de Outras Competências”

[Fonte: elaboração própria]

Na Figura 9 apresentam-se os resultados obtidos relativamente à segunda vertente deste estudo, isto é, a avaliação do grau de importância atribuído às competências pessoais e sociais dos profissionais de secretariado.



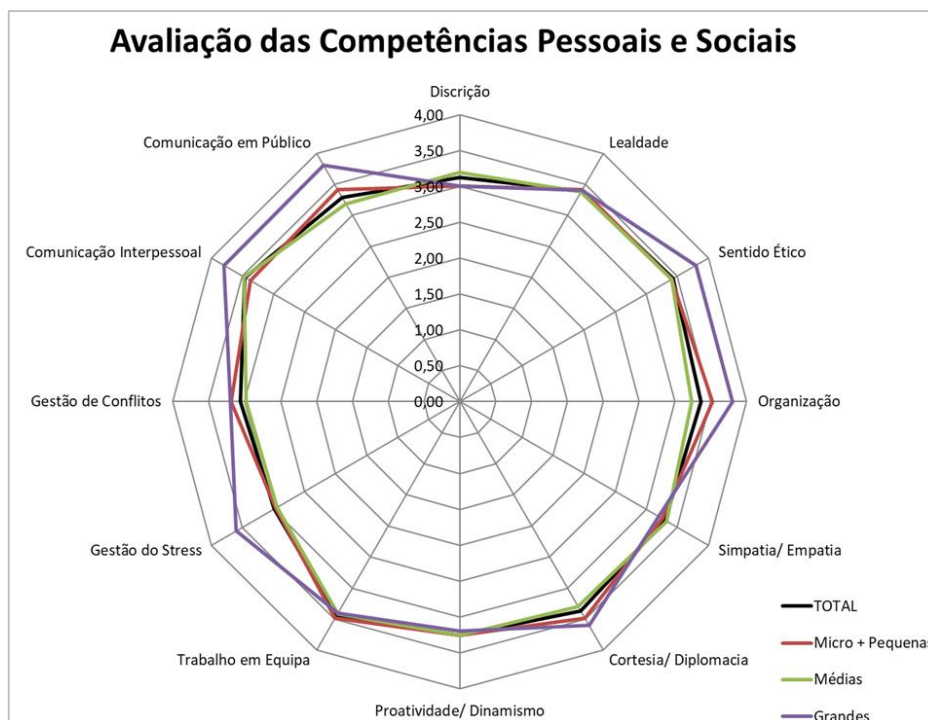


Figura 9: Avaliação das competências pessoais e sociais

[Fonte: elaboração própria]

Neste âmbito, constata-se a importância atribuída a este grupo de competências pela generalidade das organizações inquiridas. Trata-se, na realidade, do grupo de competências mais valorizado. Todas as competências descritas são consideradas bastante importantes. Porém, competências como “sentido ético”, “organização”, “gestão de stress”, “comunicação interpessoal” e “comunicação em público” são mais valorizadas nas grandes organizações do que nas restantes.

Curiosamente, e apesar de um dos traços característicos dos cidadãos timorenses ser a discrição, esta competência é a menos valorizada de todas as que foram integradas neste trabalho.

### 3. Conclusões

Apesar de, nas últimas décadas, e como se referiu na Introdução, o perfil do profissional de secretariado ter sofrido substanciais alterações, sobretudo em função dos progressos tecnológicos e da sua cada vez maior polivalência funcional, os dados recolhidos indicam que, em Timor, esta mudança ainda não é transversal a todos os tipos de organizações.

Os resultados mostraram que as grandes organizações se destacam claramente das restantes, por valorizarem bastante as competências técnicas (comunicação empresarial, línguas, programas informáticos e outras competências).

No que concerne às competências linguísticas inquiridas diretamente no questionário, apenas o Português e o Inglês têm destaque. No entanto, as organizações manifestaram grande interesse pelas línguas tétum e indonésia.

Em contrapartida, no que concerne às competências transversais, os resultados estão muito mais próximos em todos os tipos de organizações, que, de forma geral, reconhecem fortemente este tipo de competências.

Foi possível constatar, não apenas através dos resultados obtidos, mas também da metodologia efetivamente aplicada, que: (i) a utilização de ferramentas informáticas ainda está num nível incipiente em Timor-Leste; (ii) a cultura de “família” ainda é bastante determinante no sucesso pessoal e profissional, colmatando, em determinadas situações, a dificuldade anteriormente mencionada.

Assim, e apesar de Portugal e Timor-Leste partilharem uma história e uma memória coletiva comuns, têm, atualmente, características sociais bastante diferentes, o que se reflete, por exemplo, no perfil de profissional de secretariado mais valorizado em cada um destes países. Efetivamente, comparando os resultados do presente trabalho com os obtidos no estudo aplicado às organizações portuguesas (Calvão et al., 2016), verifica-se que:

- as competências do profissional de secretariado são, de uma forma geral, mais valorizadas em Portugal do que em Timor-Leste;
- em Portugal, a polivalência do profissional de secretariado é particularmente relevante para as micro, pequenas e médias organizações. Nas grandes organizações, o nível de especialização é superior;
- em Timor-Leste, são as grandes organizações que mais valorizam profissionais polivalentes;
- em ambos os países, são muito valorizadas, independentemente do tipo de organização, as competências pessoais e sociais.

O presente trabalho constitui-se como o primeiro estudo científico a analisar a importância das competências técnicas e pessoais do profissional de secretariado em Timor-Leste. Embora a amostra seja reduzida e apresente limitações – nomeadamente, o facto de ser uma amostra de conveniência e, por isso, não aleatória –, os resultados encontrados permitem constatar o que, neste momento, é mais e menos valorizado por parte dos empregadores timorenses num profissional na área de secretariado. Numa perspetiva prática, os resultados encontrados poderão, neste sentido, constituir-se como um guia quer para as empresas que procuram profissionais nesta área, quer para os diplomados, que, assim, podem melhor preparar-se em função do que é valorizado pelo mercado de trabalho. Encontrando-se este país, no momento, numa fase de crescimento económico e de abertura ao mercado exterior, prevê-se que num futuro próximo o nível e o espectro de competências exigidas aos profissionais de secretariado sofram alterações, pelo que uma das pistas para futuras investigações seria a realização de um estudo daqui a três ou cinco anos, tendo em vista a identificação de possíveis alterações.

#### 4. Referências

- Almeida, W., Rogel, G., & Shimoura, A. (2010). Mudanças de Paradigmas na Gestão do Profissional de Secretariado. *Revista de Gestão e Secretariado*, São Paulo, 1(1), 46-68.
- Amaral, J., Baldan, A., Batista, V., Carmo, L., Helmer, S., Silva, E., & Leão, M. (2012). Profissional de Secretariado: Competências e Habilidades no Mundo Corporativo. *Pós Em Revista*. Centro Universitário Newton Paiva, 2, 6 (pp. 56-61).
- Borges, M.J. (2011). *Secretariado: Uma Visão Prática*. Lisboa: LIDEL-Edições Técnicas.
- Brito, R., & Hanna, V. (2014). Busca Identitária em Espaço Lusófono. Bastos, N. (org.). *Língua Portuguesa e Lusofonia*. São Paulo: EDUC. Disponível em: <http://bit.ly/2Ew8mLt>.
- Cabral-Cardoso, C., Estêvão, C., & Silva, P. (2006). *Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior*. Guimarães: TecMinho.

- Calvão, A., Simões, A.V., & Dimas, I. (2016). Office Management Professionals: Essential Skills in A Global Market Place. In A. M. Vieira, A. Mesquita, G. Silva & P. Vieira (Coords), *O Secretariado na Competitividade Organizacional. Livro de Atas do Congresso Internacional de Secretariado e Assessoria 2016* (pp. 41-58). Porto: Conselho Profissional de Secretariado.
- Dieterich, B.R., & Ferro, J. (2012). Perfil de Liderança e Identidade do Profissional de Secretariado Executivo. *Revista Do Secretariado Executivo*. Passo Fundo, 8 (pp. 52-61).
- Dimas, I., Cardoso, R., Figueiredo, D., & Marques, T. (2013). Caracterização do Curso Superior de Secretariado na Europa e Comunidade dos Países de Língua Portuguesa [Projeto de Licenciatura]. Águeda: ESTGA, Universidade de Aveiro.
- Gaebler. Resources for Entrepreneurs (2015). Administrative Assistant Role. Acedido em 02-05-2018. Disponível em: <http://www.Gaebler.Com/Administrative-Assistant-Role.Htm>.
- Bozada-Meza, S. N., & Cañarte-Rodríguez, T. C. (2017). Algunas consideraciones sobre el desempeño de la secretaria ejecutiva. La nueva tecnología, herramienta fundamental. *Dominio de las Ciencias*, 3(1), 90-101.
- Ramos, M.A., & Batista, D.M. (2004). O Novo Perfil da Secretária Executiva. *Revista PIBIC*, 1(1), 155-168.
- Santos, P.M. (2012). Secretariado: Um Fator de Competitividade Organizacional. In P. Santos (Orgs.). *Secretariado: Ser Competitivo em Organizações de Futuro, Atas das V Jornadas ESTGL*. Lamego: ESTGL. Disponível em [http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1098/1/8\\_PAULA%20SANTOS\\_SEC%20E%20PLAN.pdf](http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1098/1/8_PAULA%20SANTOS_SEC%20E%20PLAN.pdf).
- Schnapper, D. (2007). *Identity and Memory*. Paris: Culturesfrance.
- Stroman, J., Wilson, K., & Wauson, J. (2014). *Administrative Assistant's and Secretary's Handbook*. New York: AMACOM.

## **Risco de incumprimento das empresas santomenses - análise da sua evolução**

Ângela Lima<sup>1,3</sup>, Ana Monte<sup>2</sup>, João Nobre<sup>3</sup>  
[angelalima\\_495@hotmail.com](mailto:angelalima_495@hotmail.com), [apmonte@ipb.pt](mailto:apmonte@ipb.pt), [joao.nobre@ipb.pt](mailto:joao.nobre@ipb.pt)

<sup>1</sup>*Companhia Santomense de Telecomunicações, SARL, S. Tomé e Príncipe*

<sup>2</sup>*UNIAG, Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal*

<sup>3</sup>*Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal*

### **Resumo**

O aumento do risco de incumprimento das empresas santomenses é um facto que se tem agravado ainda mais com a crise económica mundial. Isto porque, a pouca diversificação da economia, associada à sua fraca capacidade para atrair grandes investimentos diretos estrangeiros e a fragilidade do setor empresarial nacional, fazem do Estado o maior agente económico e o orçamento a principal alavanca da atividade económica. Além de aspetos macroeconómicos, existem fatores específicos da carteira de crédito que potencializam, de igual modo, o risco de incumprimento do crédito bancário por parte das empresas, nomeadamente, a taxa de juro, a maturidade, o tipo de garantia e o capital. O presente trabalho pretende analisar e identificar os fatores que contribuem para influenciar o risco de crédito das empresas santomenses, bem como analisar a evolução do risco de incumprimento das empresas. Para tal obteve-se uma amostra da carteira de clientes do setor empresarial, com 209 operações de crédito, de um balcão da cidade de S. Tomé de uma das maiores instituições de STP, para o período compreendido entre 2010 e 2014. Foram usadas técnicas de estatística descritiva e testes de hipóteses bem como a análise através da regressão *Logit* para a previsão de risco de incumprimento. Da análise descritiva da amostra não se verificou diferença no crédito concedido durante os 5 anos em estudo, o que evidencia a não alteração do nível de crédito ao longo dos anos. A maturidade média destes empréstimos é de quatro anos ( $4,06 \pm 3,27$  anos), sendo que até 50% do crédito concedido tem maturidade de 3 anos e 90% tem maturidade até cinco anos. Por outro lado, observou-se uma maior concentração no setor de comércio, seguido dos serviços, o que se explica pelo facto de estes serem os setores com maior peso na economia santomense. Observou-se ainda a crescente necessidade de financiamento por parte dos setores da agricultura, da pesca, da educação e do turismo e um aumento médio das taxas ao longo dos anos. A carteira sob análise contém 35,4% de incumpridores dos quais 6,7% destes são crédito duvidoso ou incobrável. Os incumpridores obtiveram crédito com número de prestações maior que as empresas cumpridoras. Pela regressão logística, apenas o número de prestações se mostrou como preditor com alguma significância estatística, porém possui fraco poder classificatório para os créditos em incumprimento.

**Palavras-Chave:** Risco de crédito, Incumprimento, Regressão Logística, São Tomé e Príncipe.

### **Abstract**

The increased default risk of Santomean companies is a fact that has been further aggravated by the global economic crisis. This is because the poor diversification of the economy, coupled with its weak capacity to attract large foreign direct investments and the fragility of the national business sector, make the state the largest economic agent and the

budget the main lever of economic activity. In addition to macroeconomic aspects, there are specific credit portfolio factors that also enhance the risk of corporate credit default, namely interest rate, maturity, type of guarantee and capital. The present work intends to analyse and identify the factors that contribute to influence the credit risk of the Santomean companies, as well as to analyse the evolution of the default risk of the companies. For this, a sample of corporate customer portfolio, with 209 credit operations, obtained from a São Tomé branch of one of the largest STP financial institutions for the period from 2010 to 2014. Descriptive statistics techniques and hypothesis testing were used, as well as Logit regression analysis for predicting default risk. From the descriptive analysis of the sample, there was no difference in credit granted during the 5 years under study, which shows the non-change in the credit level over the years. The average maturity of these loans is four years ( $4.06 \pm 3.27$  years), with up to 50% of loans granted having a maturity of 3 years and 90% having a maturity of up to five years. On the other hand, there was a greater concentration in the commerce sector, followed by services, which is explained by the fact that these are the sectors with the largest weight in the Santomean economy. There was also a growing need for financing from the agriculture, fisheries, education and tourism sectors and an average increase in rates over the years. The portfolio under analysis contains 35.4% of defaulting companies, of which 6.7% of these are doubtful or uncollectible loans. The defaulting creditors obtained credit with higher number of instalments than the compliant companies did. By logistic regression, only the number of instalments proved to be a predictor with some statistical significance, but it has weak classificatory power for defaulting credits.

**Keywords:** Credit risk, Default, Logistic Regression, Sao Tome and Principe.

## 1. Introdução

O grau de incerteza que paira sobre a economia mundial tem conduzido os bancos e outras instituições financeiras, em termos de domínio prudencial, a adotarem medidas que visam mitigar o risco de incumprimento de crédito. Nesta matéria, os Acordos de Basileia constituem um marco importante no fortalecimento da solidez e estabilidade do sistema bancário. Aliás, o primeiro acordo, referido por Basileia I, tinha como prioridade estabelecer níveis mínimos de solvabilidade para fazer face ao risco de crédito que as instituições incorriam. No contexto atual da economia de S. Tomé e Príncipe (STP), é notória uma diminuição na concessão de crédito bancário devido ao aumento de créditos malparados. E por conta desta situação tem havido um aumento de atividades de supervisão, relativamente ao acompanhamento e recuperação, pois o risco de crédito mantém-se ao longo do ciclo de vida das operações, que se inicia com a concessão de crédito, seguido da sua monitorização.

Neste contexto, o objetivo deste trabalho consiste na análise da evolução do risco de incumprimento das empresas santomenses. O tratamento e análise de dados firmar-se-ão sobre uma metodologia predominantemente quantitativa, com recurso a dados constantes de uma carteira de crédito e outros documentos em forma textual que venham a ser considerados pertinentes para este estudo.

O trabalho está organizado em quatro secções, além desta introdução e conclusão. Na secção que segue faz-se o enquadramento teórico da temática, definindo os conceitos de risco e particularmente o risco de crédito, bem como se aborda sucintamente as metodologias para mensuração e gestão do risco de crédito pelas entidades financeiras. Na terceira secção apresenta-se a metodologia seguida neste estudo. Na quarta secção apresenta-se e analisa-se os resultados, começando pela caracterização da amostra, caracterização do incumprimento do crédito concedido na amostra, estudo das variáveis

explicativas da situação de incumprimento (análise descritiva univariada) e termina-se com a análise multivariada com recurso ao modelo *Logit*. Nas conclusões evidencia-se os principais resultados alcançados, as limitações do estudo e apontam-se algumas linhas de investigação futuras.

## 2. Enquadramento teórico

Pinho, Valente, Madaleno e Vieira (2011) referem que o termo risco é utilizado de forma generalizada, embora muitas vezes ambígua, o que conduz a confusão sobre o seu verdadeiro conceito. Crouhy, Galai e Mark (2006) referem que o risco é um termo abstrato, mas que em geral é entendido como um *trade off* entre risco e rendibilidade ou custo/benefício e muito particularmente na previsibilidade ou não dos custos (e retornos) e da sua variabilidade expectável ou não. As causas da variabilidade são diversas e podem definir os diferentes tipos de risco que uma determinada empresa (ou indivíduo) pode enfrentar, tais como: risco de mercado, risco sistémico, risco de crédito, risco operacional, risco de liquidez, risco legal, risco do país, entre outros<sup>1</sup>.

O sistema financeiro é afetado por diversos riscos, sendo o risco de crédito e o risco de mercado os principais riscos e que estão preconizados nos acordos de Basileia. O risco de crédito mede a possibilidade de perda económica decorrente da deterioração da qualidade do crédito de um tomador ou contraparte devido ao mesmo não honrar integralmente com ao menos uma obrigação e/ou possuir ao menos uma de suas obrigações perante a uma instituição em atraso (Ávila, 2018; Crouhy et al., 2006; Oliveira, 2014; Oliveira, 2018; Pinho et al., 2011; Rosário, 2016). No setor bancário, o risco de crédito está associado aos empréstimos normais, cartões de crédito, garantias providenciadas etc. (Pinho et al., 2011). Este ocorre sempre que existe a probabilidade de uma contraparte não pagar um cash-flow no futuro. A situação de incumprimento pode ser causada por dificuldades financeiras da contraparte devido a má gestão, dificuldades económicas ou até mesmo por falta de vontade de cumprimento, entre outras razões, temporárias ou não (Pinho et al., 2011).

Segundo Bessis (2010), no processo de mensuração do risco de crédito devem ser observadas as dimensões de ordem quantitativa, relativa ao montante de crédito concedido, e de ordem qualitativa, que abrange aspetos como a situação económico-financeira do devedor, o histórico de incumprimento, a aplicação dada aos recursos, a moeda, o indexador e o prazo da operação, a atividade económica predominante e as garantias.

Em STP esta temática é pouco investigada ou não se encontra estudos publicados acerca da temática de incumprimento das empresas em STP. O mais recente trabalho desenvolvido nessa área retrata os fatores que influenciam o nível de incumprimento nas famílias, com recurso à uma carteira de crédito baseada no modelo *credit scoring* por

<sup>1</sup> No entanto, cada um destes tipos de risco poderão ainda ser categorizados e decompostos em mais fatores, e por consequência, tipos de risco. Por exemplo o risco de mercado pode ser decomposto em risco do preço das ações (*equity price risk*), risco do preço das mercadorias e matérias (*commodity price risk*), risco das taxas de juro (*interest-rate risk*) ou risco das taxas de câmbio (*Exchange rate risk*) ou ainda o risco de inflação (*inflation risk*), na medida em que o risco de mercado se define como risco de alterações nos preços e taxas nos mercados financeiros (Crouhy et al., 2006), que façam diminuir o valor dos ativos ou das carteiras dos investidores. Este tipo de risco é transversal a todas as empresas e investidores e tem a ver com os efeitos das variáveis macroeconómicas sobre as empresas e os investidores como é o caso da taxa de inflação, das taxas de juro ou das taxas de crescimento do PIB (Pinho et al., 2011).

Soares (2014). Noutros países, como por exemplo Portugal, é possível encontrar-se diversos trabalhos (e.g.; Antunes, Gonçalves & Prego, 2016; Ávila, 2018; Batista, 2011; Bonfim, 2006; Dias, 2008; Silva, 2011; Neves & Silva, 1998; Oliveira, 2018; Rosário, 2016, entre muitos outros), ou em Cabo Verde (Andrade, 2016; Sousa, 2012, entre outros) ou mesmo Angola (Júlio, 2013; Severino, 2017, entre outros). São esses alguns dos exemplos nos quais o presente trabalho se apoiará, muito pela similitude de propósitos de investigação, de estudo e de fins.

Os modelos e as técnicas de avaliação podem ser agrupados de acordo com o tipo de risco mensurado. Face ao conjunto de riscos a que os agentes económicos estão sujeitos, houve necessidade de se desenvolverem sistemas de análise e gestão de risco capazes de mensurar adequadamente a exposição de cada agente económico, o que fez com que muitos criassem os seus próprios modelos, abordagens e metodologias, tais como o sistema de *rating*, o sistema de *scoring* e a análise multivariada.

A avaliação do risco de crédito é o reflexo da multiplicidade, qualidade e origem das informações disponíveis para o analista. Deste modo a primeira etapa começa pela elaboração da ficha de crédito, seguido da avaliação do risco de crédito do cliente. No que concerne às instituições financeiras esta etapa deve ser mais exaustiva, isto porque, em função dos resultados nela obtidos, é que essas instituições terão produtos de crédito diferenciados para cada segmento de cliente. Uma das técnicas usadas pelas instituições financeiras para classificar o risco de crédito dos seus clientes é o sistema de *rating* interno, através de metodologias desenvolvidas pelos analistas de crédito. Essas metodologias visam recolher informações sobre as características dos clientes e compará-las com os dados passados de situações de incumprimento, de forma a concluir sobre com qual frequência os clientes com características similares entraram em incumprimento.<sup>1</sup>

Os sistemas de *scoring* são modelos para análise de crédito, cuja aplicação teve início na década de 30, porém o seu desenvolvimento em instituições financeiras deu-se a partir da década 60. Segundo Mário (2002, citado por Ribeiro, Zani & Zanini, 2009), o *credit scoring* é uma ferramenta estatística que atua como suporte à tomada de decisão, fornecendo maior segurança ao analista de crédito, visto não se basear apenas no julgamento dele, mas em informações reais e dados estatísticos. Araújo e Carmona (2007, citando Lewis, 1992) definem os modelos de *Credit Scoring* como sendo sistemas que atribuem pontuações às variáveis de decisão de crédito de um proponente, mediante a aplicação de técnicas estatísticas. Esses modelos visam a segregação de características que permitam distinguir os bons dos maus créditos. Estes aplicam rácios e outros indicadores para classificar as empresas por grau de risco e baseiam-se, normalmente, em informações históricas. As técnicas utilizadas podem ser paramétricas ou não paramétricas. Dentre as técnicas paramétricas distinguem-se as análises univariadas e multivariadas. Nos estudos onde se aplicam análises multivariadas, as metodologias mais utilizadas são a Análise Discriminante (AD), o *Logit* e o *Probit* (Neves & Silva, 1998).

<sup>1</sup> Uma das metodologias mais conhecidas é a do sistema dos 6 C (Neves & Silva, 1998):

- Carácter do devedor no que se refere ao seu empenhamento em cumprir os compromissos assumidos;
- Capacidade legal do devedor em assumir os compromissos financeiros;
- Capital refere-se à capacidade de endividamento e flexibilidade financeira do devedor;
- Condições que respeita aos fatores do meio ambiente que podem afetar a capacidade do devedor em cumprir com os compromissos financeiros assumidos;
- Colateral que especificamente considera o valor dos ativos que garantem o pagamento da dívida;
- Controlo que respeita ao sistema de informação do devedor na sua gestão financeira e operacional.

### 3. Metodologia

Com o presente trabalho pretende-se analisar e identificar os fatores que contribuem para influenciar o risco de crédito das empresas santomenses, através de uma carteira de crédito de um banco local, apoiando-se em modelos estatísticos aplicados em estudos similares. Os objetivos específicos do presente estudo são os seguintes:

- 1) Análise descritiva das características dos créditos concedidos e sua evolução;
- 2) Análise descritiva do incumprimento dos créditos concedidos e sua evolução;
- 3) Estudo das variáveis explicativas do incumprimento dos créditos concedidos;
- 4) Construção de um modelo de regressão logística para a previsão de risco de incumprimento.

Para tal obteve-se uma amostra constituída por uma carteira com 209 operações de crédito de uma das principais instituições financeiras locais, que por questões de sigilo bancário a identidade da instituição que disponibilizou os dados não será revelada ao longo do estudo. Os dados correspondem ao período de janeiro de 2010 a dezembro de 2014, e estão agrupados por trimestre e distribuídos em três moedas, nomeadamente, o euro (EUR), a dobra (STD) e o dólar norte-americano (USD).

A variável dependente do estudo foi designada por “Incumprimento”, sendo uma variável binária ou dicotómica, a qual assume o valor 1 se a empresa for incumpridora e 0 se for cumpridora. A definição de empresas “cumpridoras” e “incumpridoras” baseou-se na política interna da instituição bancária. Assim foram denominadas empresas incumpridoras aquelas que apresentassem atraso superior a 30 dias em pelo menos uma parcela do empréstimo. Em relação às cumpridoras, foram consideradas integrantes deste grupo as que não possuíam atrasos ou que possuíam atrasos de no máximo 30 dias em alguma parcela do empréstimo.

Para classificar as observações de acordo com a qualidade de crédito, foram selecionadas variáveis explicativas ou independentes que pudessem influenciar a situação de incumprimento das empresas na carteira. As variáveis independentes selecionadas estão descritas na Tabela 1.

Tabela 1: Lista das variáveis independentes

| Variável independente | Descrição                                          | Unidade |
|-----------------------|----------------------------------------------------|---------|
| Montante do crédito   | Influência do montante do crédito no incumprimento | EUR     |
| Sector de atividade   | Como o sector poderá influenciar o incumprimento   | Texto   |
| Taxa de juro          | Efeito da taxa de juro a nível do incumprimento    | %       |
| Prestação real        | Montante mensal pago para pagar o juro e capital   | EUR     |
| Maturidade            | Impacto da maturidade sobre o incumprimento        | Ano     |

Na revisão de literatura foi identificado um conjunto de variáveis explicativas (e discriminantes) relativas às características do cliente, que no caso de empresas estão relacionadas com a sua situação económico-financeira e de mercado (tais como o volume de negócios, montante do ativo, liquidez, resultados operacionais, resultados líquidos, montante das necessidades de fundo de maneio (clientes, inventários e fornecedores), dívidas de curto prazo e médio prazo, custos variáveis e custos fixos, entre outras).



Contudo, alegando sigilo bancário e questões de ética, a entidade bancária não forneceu esta informação que havia sido solicitada.

Para o tratamento dos dados fornecidos pela instituição bancária<sup>1</sup>, em formato EXCEL e proceder à análise estatística de dados, criou-se numa primeira fase uma base de dados no software IBM/SPSS versão 20.0, tendo em conta a tipologia das variáveis em estudo – quantitativas, qualitativas ordinais ou qualitativas nominais. Para a apresentação descritiva dos resultados utilizou-se tabelas de frequências (absolutas e relativas), mínimo, máximo, média, desvio-padrão e mediana, primeiro e terceiro quartis. No que diz respeito a gráficos utilizou-se histogramas, caixa de bigodes (*boxplot*), gráficos de barras, gráficos circulares e diagramas de dispersão. Para a estatística analítica e com vista a estudar os diferentes objetivos aplicou-se testes de hipóteses com 95% de confiança (5% de significância), verificando a normalidade das variáveis com o teste de *Kolmogorov-Smirnov*. Para a inferência das hipóteses, empregou-se o teste de aderência de Qui-Quadrado, o teste de independência de Qui-Quadrado, o teste de *Mann-Whitney*, o teste de *Kruskal-Wallis*, a análise de regressão simples e a análise de regressão logística.

## 4. Apresentação e análise dos resultados

### 4.1. Caracterização da Amostra

Das 209 operações de crédito concedidas entre 2010 e 2014, constatou-se um mínimo (37 operações) em 2010 e dois máximos (47) em 2011 e 2012. Em 2013 observou-se 18,3% dos créditos concedidos e 19,1% em 2014. Apesar desta evolução, não se encontra evidência estatística de que este comportamento se tenha alterado significativamente nos cinco anos do estudo, tendo em consideração o teste de aderência de Qui-Quadrado ( $\chi^2=2,268$ ; g.l.=4;  $p=0,697$ ). No que diz respeito ao mês de concessão do crédito (Figura 1), observa-se a existência de alguma volatilidade variando entre um mínimo de 3,3% do total de créditos no mês de julho e um máximo de 14,4% no mês de março, concedendo-se 54,1% dos créditos durante os primeiros seis meses dos anos em estudo.

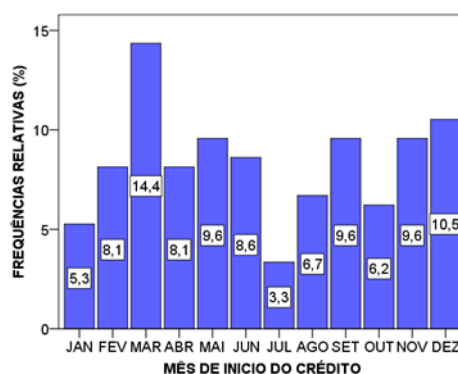


Figura 1: Gráfico de barras relativo ao mês de concessão do crédito

<sup>1</sup> Como já anteriormente referido, uma instituição bancária de S. Tomé e Príncipe facultou uma amostra da sua carteira de clientes do setor empresarial, de um balcão da cidade de S. Tomé, tendo sido dada a autorização para a sua utilização para fins académicos e para este trabalho, mas não autorizando a divulgação do nome do balcão e da própria entidade. Relativamente à carteira de clientes aos quais foram concedidos empréstimos no período de 2010 a 2014, foram fornecidas as seguintes informações por cliente e por operação de crédito: Montante do crédito; moeda em que é emitido o empréstimo; taxa de juro; valor das prestações/anuidades (na unidade em que é concedido crédito – dobra, euro ou dólar); maturidade (em anos); Saldo em dívida (parte vencida e vincenda); Situação trimestral: Normal/Incumprimento (classe); Montante em incumprimento; setor de atividade do cliente.

Quanto à atividade económica das empresas com crédito concedido, vê-se que 48,8% dos créditos foram concedidos a empresas de comércio e 24,9% a empresas de serviços; abarcando estas duas atividades quase 3/4 dos créditos (Tabela 2). A um segundo nível destaca-se a atividade no setor da construção (7,7%) e indústria (6,2%); fazendo com que estas atividades e as primeiras, sejam responsáveis por 87,6% dos créditos concedidos pelo banco. É de notar que o setor do turismo obteve somente 4,8% dos créditos concedidos. Aplicando o teste de aderência de Qui-Quadrado ( $\chi^2=317,048$ ; g.l.=7;  $p<0,001$ ) conclui-se que a percentagem de créditos concedidos não é significativamente igual nos quatro setores de atividade, comprovando a maior necessidade de alguns setores recorrerem a financiamento externo para o seu financiamento.

Comparando o montante associado ao crédito por setor de atividade (ver Tabela 2), aplicando o teste de *Kruskal-Wallis* ( $\chi^2 = 47,089$ ; g.l.=7;  $p<0,001$ ) pode-se concluir que o montante não é significativamente igual nos setores de atividade que receberam crédito bancário. Os setores da pesca (€ 261 873,80), indústria (€ 242 276,30), construção (€ 225 130,65), comércio (€ 163 846,35) e turismo (€ 149 967,04) apresentam médias superiores em comparação com os setores agrícola, educação e serviços.

A maioria das operações de crédito foram concedidas em moeda nacional, em Dobra - STD (n=125), correspondendo a 59,8% do total de créditos, 33% em Euro (EUR) e 7,2% em dólares americanos (USD). Os créditos concedidos em euros correspondem a 82,1% (69/84) dos créditos concedidos em moeda estrangeira. Da aplicação do teste de aderência de Qui-Quadrado ( $\chi^2 = 86,852$ ; g.l.=2;  $p<0,001$ ) conclui-se que a percentagem de créditos concedidos não é significativamente igual para as três moedas de referência.

Tabela 2: Comparação do crédito concedido por atividade

| Atividade   | n   | Mínimo – Máximo<br>(em €) | Média ± D. Padrão<br>(em €) | Média das<br>Ordens |
|-------------|-----|---------------------------|-----------------------------|---------------------|
| Agricultura | 9   | 24163 - 120000            | 50809,95 ± 34601,71         | 96,72               |
| Comércio    | 102 | 867,09 – 1428571,43       | 163846,35 ± 275021,57       | 112,30              |
| Construção  | 16  | 18040,82 - 477000         | 225130,65 ± 142617,09       | 156,41              |
| Educação    | 5   | 5000 – 23428,57           | 18245,71 ± 7510,12          | 48,10               |
| Indústria   | 13  | 8163,27 - 1316000         | 242276,30 ± 235674,40       | 127,42              |
| Pesca       | 2   | 95226,84 – 428520,77      | 261873,80 ± 235674,40       | 167,25              |
| Serviços    | 52  | 2040,82 – 450000          | 46645,43 ± 72559,10         | 66,25               |
| Turismo     | 10  | 32122 - 370000            | 149967,04 ± 114516,48       | 144,10              |

Teste de Kruskal – Wallis: ( $\chi^2=47,089$ ; g.l.=7;  $p<0,001$  \*\*\*)

No que diz respeito a maturidade dos créditos observa-se que esta varia entre períodos inferiores a 1 ano até um máximo de 19 anos, com uma média de 4,06 anos com desvio padrão de 3,27 anos. O período mais frequente destes créditos é de 3 anos, abarcando 23,9% do total dos créditos. Comparando a evolução da maturidade dos créditos medida pelo número total de prestações em função do setor de atividade (Figura 2) e com base nos valores do terceiro quartil, constata-se que em todos os setores de atividade com exceção do setor da pesca, 75% dos créditos são feitos com um máximo de 60 prestações.

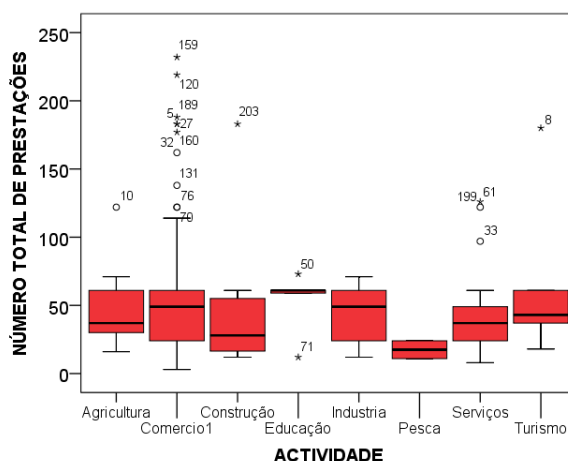


Figura 2: *Boxplot* do número total de prestações em função da atividade

Apesar destas pequenas diferenças entre os diferentes setores de atividade, aplicando o teste de *Kruskal-Wallis* ( $\chi^2 = 10,127$ ; g.l.=7;  $p=0,181$ ) conclui-se que o número total de prestações é significativamente independentemente do setor de atividade da empresa que solicitou o crédito.

No que diz respeito à taxa de juro associada ao crédito durante o período em análise, visualiza-se que esta variou entre um mínimo de 4,5% e um máximo de 29% (ver Tabela 3), apresentando assim uma amplitude de 25,5%.

Tabela 3: Tabela de frequências estatísticas descritivas da taxa de juro associado ao crédito

| Taxa de Juro do Crédito                                              | F. Absolutas (n) | F. Relativas (%) |
|----------------------------------------------------------------------|------------------|------------------|
| < 10 %                                                               | 15               | 7,2%             |
| [10 – 15 %[                                                          | 45               | 21,5%            |
| [15 – 20 % [                                                         | 44               | 21,1%            |
| [20 – 25%[                                                           | 48               | 23,0%            |
| > 25 %                                                               | 57               | 27,3%            |
| Total                                                                | 209              | 100,0%           |
| Estatísticas Descritivas                                             |                  |                  |
| Mínimo = 4,50; Máximo = 29; Média $\pm$ D. Padrão = 18,86 $\pm$ 6,27 |                  |                  |
| Q1 = 14,34; Mediana = 20; Q3 = 25                                    |                  |                  |

A distribuição da taxa de juro associada ao crédito tem uma distribuição assimétrica negativa, já que a maioria dos créditos paga uma taxa de remuneração do capital com valores superiores à média. Comparando a evolução da taxa de juro associada ao crédito entre os anos 2010 e 2014 (Figura 3), vê-se que esta sofreu um incremento contínuo no período em análise. De facto, a taxa de juro passou em média de 14,6% para 17,93% de 2010 para 2011, representando um crescimento médio de 22,8%. Esta cresceu 4,7% durante o ano 2012, voltando a crescer substancialmente em 2013 (+14,2%), quase estagnando em 2014 (+0,6%). Aplicando o teste de *Kruskal-Wallis* ( $\chi^2 = 33,169$ ; g.l.=4;  $p<0,001$ ) conclui-se que a taxa de juro difere significativamente nos 5 anos, significando que há algum ou vários fatores associados ao crescimento da taxa de juro dos empréstimos.

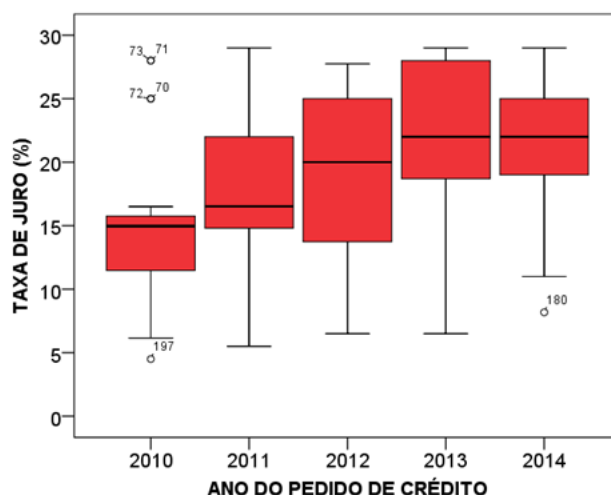


Figura 3: *Boxplot* da taxa de juro associada ao crédito por ano

Constata-se ainda que os créditos feitos em STD têm uma taxa de juro destacadamente superior aos créditos feitos em euros e em dólares, sendo estes os que apresentam menores taxas de juro. Comparando a taxa de juro em função da atividade (Figura 4), observa-se a existência de diferentes distribuições da taxa de juro dependendo do setor de atividade da empresa que pede o crédito.

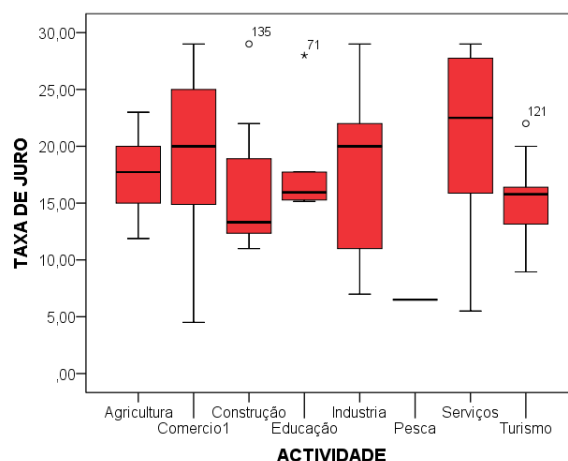


Figura 4: *Boxplot* da taxa de juro em função da atividade

#### 4.2. Caracterização do incumprimento dos créditos concedidos às empresas

Dos 209 créditos concedidos que constam da carteira de clientes da amostra, 135 empresas foram cumpridoras no pagamento das suas prestações dentro do prazo ou até ao máximo de trinta dias após a data de pagamento, correspondendo a 65% dos créditos; havendo 35% das empresas que entraram em situação de incumprimento, tendo pago as prestações com mais de 30 dias de atraso ou com as prestações por pagar após este prazo.

Quanto à classificação do incumprimento dos créditos, observa-se que a maioria das empresas na amostra (65%) tem um cumprimento de classe 1, incumprindo até um máximo de 30 dias e por isso classificados como normais, pela entidade bancária. Em relação aos incumprimentos em 1 e 3 meses (classe 2), calculou-se a existência de 19% dos créditos, estando assim sob supervisão. Os créditos em atraso entre 4 e 6 meses (classe 3), representam 9,6% dos créditos incumpridos. Por os créditos duvidosos (classe 4) e os créditos perdidos (classe 5), representam 1,4% e 5,3% dos créditos respetivamente.

### 4.3. Estudo das variáveis explicativas da situação de incumprimento

Constatou-se que 44,7% dos créditos iniciados em 2011 são incumpridores, correspondendo ao máximo de incumprimento e apenas 25% dos créditos iniciados em 2014 apresentava-se incumpridores (valor mínimo). Pelo teste de independência de Qui-Quadrado ( $\chi^2=5,923$ ; g.l.=4;  $p=0,205$ ) verifica-se que a situação de incumprimento é significativamente independente do ano de início de concessão de crédito, significando que este não influencia significativamente o incumprimento dos créditos. Relativamente à moeda de concessão de crédito, 42% dos créditos em Euro apresentam-se incumpridores, enquanto os créditos concedidos em dobras e dólares, somente 32% e 33% receberam classificação de incumprimento. Porém, pelo teste de independência de Qui-Quadrado ( $\chi^2=1,986$ ; g.l.=2;  $p=0,371$ ) constata-se que a situação de incumprimento é significativamente independente da moeda de concessão de crédito. Quanto ao setor de atividade das empresas, verifica-se que as empresas com atividades agrícolas e educacionais, são as que apresentam menor taxa de incumprimento, com 22,2% e 20,0% de proporção de incumprimentos, respetivamente. Ao inverso, as empresas da área da pesca (50%), do comércio (39%) e industriais (38,5%), são as que apresentam maior taxa de incumprimento. Apesar destas diferenças, a aplicação do teste de independências de Qui-Quadrado ( $\chi^2=2,506$ ; g.l.=7;  $p=0,927$ ) permite concluir que a situação de incumprimento é significativamente independente da atividade de laboração da empresa, dado  $p>0,05$ .

No que diz respeito ao montante do empréstimo em função do incumprimento, verifica-se que as empresas cumpridoras possuem em média empréstimos de menor montante que as empresas incumpridoras (129,99 contra 158,42 milhares de Euros); representando uma diferença 21,8% (Tabela 4). Quanto à prestação a pagar, esta segue o comportamento do montante, já que as prestações das empresas incumpridoras são em média superiores às prestações das empresas cumpridoras (5,09 contra 4,24 milhares de Euros), representando uma diferença de 20% entre umas e outras (Tabela 4). Para se comprovar se estas diferenças são significativas, aplicou-se o teste de *Mann-Whitney* para amostras independentes, já que a aplicação do teste de normalidade em ambas as variáveis e ambos grupos de incumprimento demonstraram a não existência de padrão normal nas variáveis.

Deste modo, pelo teste de teste de *Mann-Whitney* sobre o montante de crédito concedido ( $Z=-2,555$ ;  $p=0,011$ ), como  $p<0,05$ , conclui-se que o montante de crédito concedido das empresas cumpridoras difere significativamente do montante de crédito concedido das empresas incumpridoras (Tabela 4). Com base na média das ordens, pode-se dizer que as empresas incumpridoras apresentaram montantes de crédito significativamente superiores ao das empresas cumpridoras (119,43 contra 97,09). Aplicando o teste de *Mann-Whitney* sobre a prestação mensal a pagar ( $Z=-1,124$ ;  $p=0,261$ ), conclui-se que a prestação mensal das empresas cumpridoras é significativamente igual à prestação das empresas incumpridoras (Tabela 4).

Tabela 4: Estatísticas descritivas, teste de normalidade e comparação do montante do empréstimo e da prestação mensal em função do incumprimento.

| Variável                                   | Grupo        | Min<br>Máx      | - | X ± S              | Normalidade                       | Média<br>das<br>Ordens | Teste<br>Mann-<br>Whitney |
|--------------------------------------------|--------------|-----------------|---|--------------------|-----------------------------------|------------------------|---------------------------|
| <b>Montante<br/>Empréstimo<sup>#</sup></b> | Cumpridora   | 1,22<br>1428,57 | - | 129,99 ±<br>239,08 | KS=0,304;<br>g.l.=135;<br>p<0,001 | 97,09                  | Z = -2,555<br>p = 0,011*  |
|                                            | Incumpridora | 0,87<br>1204,94 | - | 158,42 ±<br>214,73 | KS=0,265;<br>g.l.=74;<br>p<0,001  | 119,43                 |                           |
| <b>Prestação<br/>Mensal<sup>#</sup></b>    | Cumpridora   | 0,10<br>41,01   | - | 4,24 ±<br>6,67     | KS=0,267;<br>g.l.=135;<br>p<0,001 | 101,52                 | Z = -1,124<br>p = 0,261   |
|                                            | Incumpridora | 0,08<br>92,28   | - | 5,09 ±<br>11,40    | KS=0,330;<br>g.l.=135;<br>p<0,001 | 111,35                 |                           |

Nota: # - Em Milhares de Euros; Min-Max: Mínimo e Máximo; X ± S: Média e Desvio padrão; KS: Teste de Kolmogorov-Smirnov; g.l.: graus de liberdade; p: valor de prova (*p-value*); \* significativo a 5%.

#### 4.4. Análise multivariada das variáveis explicativas das situações de incumprimento

Para avaliar a significância das variáveis associadas ao pedido/pagamento e amortização do crédito e as variáveis caracterizadoras da empresa sobre a probabilidade desta ser incumpridora (INCUMP) aplicou-se o método de regressão logística com o método de seleção das variáveis *Enter*. As variáveis independentes do modelo (variáveis associadas ao pedido/pagamento e amortização do crédito) são o montante de crédito atribuído em milhares de euros (MONTME), a taxa de juro do empréstimo (TXJURO), o número de prestações mensais a pagar (NPREST), a prestação mensal a pagar (PRESTME), a diferença percentual da prestação com juros e sem juros (DIF%PREST), a percentagem média de amortização durante a vida real do empréstimo (P%MEDAMT), a moeda associada ao crédito (MOEDA) e a atividade desenvolvida pela empresa (ACTEMP). Este modelo tem como objetivo ajustar as informações bancárias de 209 empréstimos, havendo 135 empréstimos cumpridores (CUMP) e 74 empréstimos em incumprimento (INC).

Os resultados do teste de rácio de verosimilhanças (*Omnibus Tests of Model Coefficients*) ( $G^2(15)=25,834$ ;  $p=0,05$ ) permitem concluir que existe pelo menos uma das 15 variáveis independentes no modelo com poder preditivo sobre a variável dependente. A amplitude de correlação entre as variáveis independentes e a variável dependente, dado pelo pseudo- $R^2$  de Cox & Snell ( $R^2_{CS}=0,113$ ) e Nagelkerke ( $R^2_N=0,155$ ) revela um modelo com qualidade reduzida se se tiver em conta este último. O teste de Hosmer e Lemeshow permite concluir que os valores observados são significativamente iguais aos valores esperados ( $\chi^2_{HL}(8)=7,122$ ;  $p=0,524$ ), tendo-se um modelo que se ajusta aos dados.

A regressão logística pelo método *Enter* (Tabela 5) permite colocar em evidência que o montante de crédito, taxa de juro, prestações mensais a pagar, a diferença percentual da prestação com juros e sem juros, a percentagem média de amortização durante a vida real do empréstimo, o setor de atividade da empresa e a moeda associada ao crédito não apresentam um efeito significativo sobre o *Logit* da probabilidade de estar em incumprimento em oposição a estar em cumprimento. Ao contrário, o número de prestações durante a maturidade do crédito apresenta um efeito significativo sobre o *Logit*

a probabilidade de estar em incumprimento em oposição a estar em cumprimento segundo o modelo *Logit* ajustado (Tabela 5). Assim, o número de prestações durante a maturidade teórica do crédito (*Odds Ratio* [OR] = 1,029; 95% Intervalo de Confiança [IC] = 1,000-1,058,  $p=0,049$ ) permite dizer que, por cada incremento de uma prestação na maturidade do crédito, há um incremento da probabilidade da empresa ser incumpridora de 1,029 vezes maior, em contrapartida de ser cumpridora. Significa que um crédito que aumente o seu número de prestações em 10 tem uma maior probabilidade em 29% de ser incumpridor.

Tabela 5: Regressão logística sobre a probabilidade de incumprimento (método: *enter*)

| Variáveis Independentes | B      | Erro Típico | $\chi^2$ de Wald | g.l. | p      | Exp <sup>(B)</sup> | IC 95% Odds Ratio |
|-------------------------|--------|-------------|------------------|------|--------|--------------------|-------------------|
| MONTME                  | -0,001 | 0,001       | 0,603            | 1    | 0,437  | 0,999              | 0,997 – 1,001     |
| TXJURO                  | 0,071  | 0,059       | 1,451            | 1    | 0,228  | 1,073              | 0,957 – 1,204     |
| PRESTME                 | 0,037  | 0,033       | 1,214            | 1    | 0,271  | 1,037              | 0,972 – 1,108     |
| NPREST                  | 0,028  | 0,014       | 3,878            | 1    | 0,049* | 1,029              | 1,000 – 1,058     |
| DIF%PREST               | -0,014 | 0,014       | 0,929            | 1    | 0,335  | 0,986              | 0,959 – 1,014     |
| P%MEDAMT                | -0,038 | 0,025       | 2,238            | 1    | 0,135  | 0,963              | 0,916 – 1,012     |
| ACTEMP                  | -----  | -----       | 4,092            | 7    | 0,769  | -----              | -----             |
| ACTEMP(1)               | -0,082 | 1,134       | 0,005            | 1    | 0,942  | 0,921              | 0,100 – 8,496     |
| ACTEMP(2)               | 0,703  | 0,782       | 0,809            | 1    | 0,369  | 2,021              | 0,436 – 9,363     |
| ACTEMP(3)               | 0,496  | 0,957       | 0,269            | 1    | 0,604  | 1,642              | 0,252 – 10,717    |
| ACTEMP(4)               | -0,678 | 1,360       | 0,248            | 1    | 0,618  | 0,508              | 0,035 – 7,299     |
| ACTEMP(5)               | 0,876  | 0,958       | 0,837            | 1    | 0,360  | 2,402              | 0,367 – 15,698    |
| ACTEMP(6)               | 2,501  | 1,829       | 1,869            | 1    | 0,172  | 12,192             | 0,338 – 439,88    |
| ACTEMP(7)               | 0,612  | 0,820       | 0,557            | 1    | 0,455  | 1,845              | 0,370 – 9,206     |
| MOEDA                   | -----  | -----       | 2,494            | 2    | 0,287  | -----              | -----             |
| MOEDA(1)                | 0,813  | 0,747       | 1,183            | 1    | 0,277  | 2,255              | 0,521 – 9,759     |
| MOEDA(2)                | 0,070  | 0,875       | 0,006            | 1    | 0,936  | 1,072              | 0,193 – 5,957     |
| CONSTANTE               | -3,468 | 1,502       | 5,328            | 1    | 0,021  | 0,031              | -----             |

Nota: Categorias de Referência (VD – Incumprimento (INC); VI – ACTEMP (0) = Turismo; Moeda (0) = USD ; \* nível de significância de 5%.

O modelo de regressão logística com o método *Enter* classificou como em cumprimento 125 dos 135 créditos que realmente eram cumpridores, tendo classificado neste grupo 10 incorretamente; e classificou como incumpridores 19 dos 74 créditos que realmente eram incumpridores, tendo classificado erradamente 55 créditos deste grupo. Desta forma, o modelo de regressão logística conseguiu classificar corretamente 92,6% (125/135) dos créditos cumpridores, 25,7% (19/74) dos créditos incumpridores, tendo globalmente uma taxa de sucesso na classificação de 68,9%.

Recorrendo ao método de regressão logística *Forward*: LR ajustou-se um novo modelo, estatisticamente significativo [(G2(1)=14,370;  $p<0,001$ ); ( $R^2_{CS}=0,066$ ,  $R^2_N=0,091$ ) e ( $\chi^2_{HL}(7)=8,724$ ;  $p=0,273$ )] apenas com a variável número de prestações [ $\chi^2$  Wald(1)=12,030;  $p=0,001$ ] como preditor do *Logit* da probabilidade de incumprimento. Assim, a probabilidade de ser classificado com incumpridora aumenta exponencialmente com o número de prestações, aumentando o rácio de chances de ser incumpridora relativamente a ser cumpridora aumenta 1,4% por cada aumento de uma prestação na maturidade do crédito (Tabela 6).

Tabela 6: Regressão logística sobre a probabilidade de incumprimento (método: *Forward - LR*)

| <b>Variáveis Independentes</b> | <b>B</b> | <b>Erro Típico</b> | <b><math>\chi^2</math> de Wald</b> | <b>g.l.</b> | <b>p</b> | <b>Exp<sup>(B)</sup></b> | <b>IC 95% Odds Ratio</b> |
|--------------------------------|----------|--------------------|------------------------------------|-------------|----------|--------------------------|--------------------------|
| NPREST                         | 0,014    | 0,004              | 12,030                             | 1           | 0,001    | 1,014                    | 1,006 – 1,023            |
| CONSTANTE                      | -1,321   | 0,254              | 27,077                             | 1           | <0,001   | 0,267                    | -----                    |

Este novo modelo tem um poder de classificação ligeiramente inferior, classificando corretamente 94% dos créditos cumpridores, 20% dos créditos cumpridores e globalmente 68% dos créditos; mas somente necessita de uma só variável que pode ser obtida à priori do crédito e não está dependente do conhecimento dos indicadores económicos financeiros das empresas. No entanto, o fraco poder classificatório para os créditos em incumprimento, induz à introdução de outras variáveis, que para este estudo não estavam disponíveis.

## 5. Conclusões e sugestões para investigação futura

Este trabalho teve como objetivo principal, em termos práticos, identificar as variáveis que influenciam o incumprimento das empresas numa carteira de crédito de uma instituição financeira de São Tomé e Príncipe. E como objetivo geral dar um contributo na análise da evolução do risco de crédito das empresas.

Tomando uma amostra com 209 operações de crédito, no período 2010 a 2014, onde 35% dos créditos entraram em incumprimento. Observou-se uma maior concentração de créditos concedidos no setor de comércio, seguido dos serviços, o que se explica pelo facto de estes serem os setores com maior peso na economia santomense. Registou-se ainda a crescente necessidade de financiamento por parte dos setores da agricultura, da pesca, da educação e do turismo.

De referir que a taxa de juro média praticada foi de 18,26%, sendo que menos de 29% dos créditos concedidos foram com taxas de juro inferiores a 15%, observando-se ainda um aumento médio das taxas ao longo dos anos. Este aumento poderá dever-se a condições macroeconómicas, mas também a possíveis aumentos dos spreads para cobrir riscos vários, incluindo o risco de crédito e de incumprimento pelo facto de os bancos estarem a enfrentar um aumento do crédito malparado. Esta é uma linha de investigação que se poderá sugerir para trabalho futuro, onde se analise os fatores determinantes das taxas de juro no mercado bancário santomense.

Quanto às variáveis explicativas do incumprimento, pela análise univariada e bivariada, constatou-se que o incumprimento não é influenciado pelo ano de concessão do empréstimo ou pela moeda em que é concedido o crédito. O setor de atividade da empresa também não influencia o incumprimento. Ao comparar o montante e a prestação mensal em função do cumprimento/incumprimento, constatou-se que as empresas incumpridoras tinham créditos com montantes mais elevados (em média) que as cumpridoras bem como as prestações das incumpridoras são mais elevadas do que para as cumpridoras. De referir ainda que não se observou diferenças estatisticamente significativas quanto às taxas de juro, ou seja, as taxas de juro médias praticadas no grupo das cumpridoras não diferem das praticadas no grupo das incumpridoras.

Pela regressão logística, apenas o número de prestações se mostrou como preditor com alguma significância estatística. De acordo com o modelo obtido, a probabilidade de ser



classificado com incumpridora aumenta exponencialmente com o número de prestações, aumentando o rácio de chances de ser incumpridora relativamente a ser cumpridora aumenta 1,4% por cada aumento de uma prestação na maturidade do crédito. Contudo este modelo possui fraco poder classificatório para os créditos em incumprimento, pelo que se deveria introduzir outras variáveis, nomeadamente indicadores económico-financeiros específicos da empresa cliente, que para este estudo não estavam disponíveis.

A principal limitação que importa aqui referir a que esteve sujeito o presente estudo é o facto de não utilizar rácios baseados nas demonstrações financeiras contabilísticas das empresas, dados que foram solicitados à entidade bancária, mas que não foram autorizados fornecer. Porquanto muitas empresas são de baixo rendimento e de pequena dimensão, o que concorre para a não obrigação de uma contabilidade organizada de acordo com o código do imposto das pessoas coletivas. Por outro lado, e de forma geral, existe pouca abertura das empresas na divulgação das suas informações financeiras.

Pese embora a pequenez da amostra, esta corresponde certamente a maior representatividade de empresas com empréstimo no período a que se refere o estudo. Posto isto, alerta-se para que em trabalhos futuros se tenham em conta estas limitações e, sugere-se, se possível, a inclusão de variáveis económico-financeiras das empresas para um resultado mais preciso. Também se sugere a aplicação de outras metodologias como a análise discriminante e árvores de decisão para identificar os fatores explicativos e discriminantes do incumprimento nos empréstimos bancários.

Apesar das limitações referidas anteriormente, recomenda-se este estudo ao BCSTP e às instituições financeiras do país pela sua importância no quadro da previsão de sinais de alerta sobre o risco de crédito e seu propósito de auxiliar na definição de políticas mais eficientes na gestão do crédito, que por sua vez podem contribuir de forma direta para a redução do nível de crédito malparado empresarial e, de uma forma indireta, para a minimização dos problemas gerados pelo malparado na banca.

## 6. Referências

- Andrade, M. M. M. (2016). *Modelos e métodos de avaliação do risco de crédito para as PME's Cabo-Verdianas: estudo de caso da Caixa Económica de Cabo Verde* (Doctoral dissertation).
- Antunes, A., Gonçalves, H., & Prego, P. (2016). *Revisitando probabilidades de incumprimento de empresas*. Consultado em <https://www.bportugal.pt/.../revisitando-probabilidades-de-incumprimento-de-empresas>, acedido a 3 de abril de 2017
- Araújo, E. A. & Carmona, C. U. M. (2007). Desenvolvimento de Modelos Credit Scoring com Abordagem de Regressão Logística para a Gestão da Inadimplência de uma Instituição de Microcrédito. *Contabilidade Vista & Revista*, 18(3).
- Ávila, M. F. A. (2018) *Desenvolvimento de um modelo de Credit Scoring*. Dissertação de Mestrado em Ciências Económicas e Empresariais. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, 2018. <http://hdl.handle.net/10400.3/4857>
- Batista, J. (2011). *Análise do Risco de Incumprimento Fiscal*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Economia. Consultado em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/57372/2/DissertaoJBatistaVFinal.pdf>, acedido em 18/05/2014.
- Bessis, J. (2010). *Risk Management in Banking*. 3<sup>rd</sup> Edition. New York: John Wiley & Sons Inc.,
- Bonfim, D. (2006). Factores determinantes do risco de crédito: O contributo de características das empresas e da envolvente macroeconómica. *Relatório de Estabilidade Financeira*, 161-177.

- Crouhy, M., Galai, D., & Mark, R. (2006). *The essentials of risk management*. New York: McGraw-Hill.
- Dias, H. (2008). *Previsão de Insolvência Financeira: Uma Aplicação ao Setor do Calçado Português*. Dissertação de Mestrado. Covilhã: Universidade da Beira do Interior, Departamento de Gestão e Economia.
- Júlio, F. R. A. (2013). *Aplicação de modelos de credit scoring na gestão do risco do crédito no setor bancário angolano. Caso de estudo: BPC e Banco Sol*. Dissertação de Mestrado em Gestão de Empresas. Lisboa: Universidade Autónoma de Lisboa. Departamento de Ciências Económicas e Empresariais. <http://hdl.handle.net/11144/295>
- Neves, J. & Silva, J. (1998). *Análise do Risco de Incumprimento: na Perspectiva da Segurança Social*. Projecto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e da Segurança Social [Em linha] Consultado em <http://docplayer.com.br/2767084-Analise-do-risco-de-incumprimento-na-perspectiva-da-seguranca-social.html>, acedido em 08/11/2013.
- Oliveira, C. A. S. (2014). *Gestão de risco no Sector Automóvel - O caso do grupo Soluções Automóveis Globais* (Doctoral dissertation).
- Oliveira, D. N. (2018). *A Credit-Scoring Model for Banco LJ Carregosa, SA*. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Economia. <https://hdl.handle.net/10216/117067>
- Pinho, C., Valente, R., Madaleno, M., & Vieira, E. (2011). *Risco Financeiro - Medida e Gestão*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Ribeiro, C. F., Zani, J., & Zanini, F. A. M. (2009). Estimação da probabilidade de inadimplência: uma verificação empírica na Universidade Católica de Pelotas. *Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*, 33. Consultado em <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/FIN645.pdf>, acedido em 11/04/2015.
- Rosário, R. C. D. (2016). *Sistemas de análise e avaliação de risco de crédito na banca de empresas*. Dissertação de mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra, FEUC. <http://hdl.handle.net/10316/32481>
- Severino, H. J. C. (2017). *Técnica de gestão de risco bancário recorrendo ao credit scoring aplicado a pequenas e médias empresas: O caso do setor Bancário de Benguela/Angola*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense, Portugal. Disponível no Repositório UPT, <http://hdl.handle.net/11328/2001>
- Silva, L. P. (2011). *Relatório de estágio curricular no Banco Santander Consumer Portugal, S.A.: Os Indicadores Económico-Financeiros na Análise de Crédito*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Economia e Gestão. <http://hdl.handle.net/10400.5/3419>
- Soares, D. (2014). *Risco de Crédito em São Tomé e Príncipe (Estudo de Caso)*. Dissertação de Mestrado. São Tomé: Instituto Politécnico de Bragança.
- Sousa, L. S. (2012). *Análise e Avaliação do Risco de Crédito Bancário nas PME's-Utilização do modelo de rating*. Trabalho de Fim de Curso da Licenciatura em Contabilidade e Administração. Mindelo: Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais, Administração e Controlo Financeiro.

## **Planeamento financeiro e estratégico nas empresas santomenses: uma análise exploratória**

Arlindo Fernandes<sup>1,3</sup>, Ana Monte<sup>2</sup>, João Nobre<sup>3</sup>  
arlindof\_5@hotmail.com, apmonte@ipb.pt, joao.nobre@ipb.pt

<sup>1</sup>ENASA, S. Tomé e Príncipe

<sup>2</sup>UNIAG, Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal

<sup>3</sup>Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal

### **Resumo**

Este estudo tem como objetivo principal, verificar o nível de realização e periodicidade da implementação do planeamento estratégico e financeiro nas grandes e médias empresas santomenses. Para as empresas que não implementam o planeamento estratégico e financeiro, o objetivo é identificar as razões da não implementação e quais as limitações que mais contribuem para o mesmo. Para a recolha de informação optou-se pelo inquérito por questionário dirigido aos diretores gerais ou diretores financeiros de empresas de pequena, média e grande dimensão sediadas na ilha de S. Tomé e distribuídas pelos vários distritos (não se considerou empresas de Caué da ilha de S. Tomé e Pague da ilha do Príncipe). Foi selecionada uma amostra por conveniência de 136 empresas, mas só 42 aceitaram responder ao inquérito, sendo que 71.4% destas localizam-se no distrito de Água Grande. O setor de atividade mais representado é o dos serviços. Mais de 50% das empresas possuem mais do que 6 trabalhadores e estão no mercado entre 3 a 24 anos. Pretende-se, pois, contribuir para a investigação em gestão, nomeadamente a gestão estratégica, orçamental e financeira entre as empresas santomenses, dando-se a conhecer o estado atual de desenvolvimento e aplicação de modelos e técnicas de gestão que visam contribuir para a gestão eficaz e eficiente das organizações. Para a análise dos resultados recorreu-se à análise descritiva dos dados recolhidos. Do resultado do estudo, verificou-se que uma maioria relativa das empresas santomenses (63%), que responderam ao inquérito, implementam o planeamento estratégico e financeiro, sendo que 50% destas comunicam o seu plano a todos os níveis hierárquicos. Quanto às empresas que não implementam, estas parecem não ter uma ideia clara das causas para a não implementação. Os resultados do estudo mostraram-se inconclusivos. Relativamente à integração dos sistemas de gestão, concluiu-se que são todos isolados e independentes, o que não permite a migração de um sistema para o outro. Um dos aspetos a realçar neste estudo é de que as empresa que implementam o planeamento estratégico e financeiro, reconhecem os benefícios da sua implementação. Em diversas etapas deste trabalho de investigação, surgiram dificuldades que constituem as limitações deste trabalho como por exemplo, a colaboração das empresas no preenchimento do questionário, preenchimento por pessoal não recomendado e a dificuldade de inclusão das empresas sediadas no Príncipe.

**Palavras-Chave:** Planeamento Financeiro, Planeamento Estratégico, Gestão orçamental, Pequenas, médias e grandes empresas, São Tomé e Príncipe.

### Abstract

The main objective of this study is to verify the level of implementation and periodicity of the implementation of strategic and financial planning in large and medium sized Santomean companies. For companies that do not implement strategic and financial planning, the objective is to identify the reasons for non-implementation and which limitations contribute the most. In order to collect data, a survey by questionnaire was directed to the CEOs or CFOs of small, medium and large companies based in the island of S. Tomé and distributed by the various districts (the Caué companies of S. Tomé Island and Pague of Príncipe Island were not considered). A convenience sample was selected from 136 companies, but only 42 agreed to respond to the survey, 71.4% of which were located in the district of Água Grande. The most represented sector of activity is services. More than 50% of companies have more than 6 employees and are in the market for 3 to 24 years. It is intended, therefore, to contribute to the management research, namely the strategic, budgetary and financial management among the Santomean companies, making known the current state of development and application of models and management techniques that aim to contribute to the effective and efficient management of organizations. For the analysis of the results, we used the descriptive analysis. From the result of the study, it was found that a relative majority of the Santomean companies (63%), who answered to the survey, implement strategic and financial planning, with 50% communicating their plan at all hierarchical levels. As for companies that do not implement, they do not seem to have a clear idea of the causes for non-implementation. The results of the study proved inconclusive. Regarding the integration of management systems, it was concluded that they are all isolated and independent, which does not allow migration from one system to another. One of the aspects to be highlighted in this study is that the companies that implement the strategic and financial planning, recognize the benefits of its implementation. In several stages of this research work, difficulties emerged that constitute the limitations of this work, such as the collaboration of companies in completing the questionnaire, filling in by non-recommended personnel and the difficulty of including companies based in Príncipe.

**Keywords:** Financial Planning, Strategic Planning, Budget Management, Small, Medium and Large Enterprises, Sao Tome and Principe.

### 1. Introdução

O planeamento estratégico e financeiro é considerado como uma das atividades indispensáveis na vida de uma organização que pretenda ter sucesso desde a sua criação e durante todo o tempo da sua existência. Ausência do planeamento estratégico e financeiro numa determinada organização, é sinal de que esta, não tem rumo certo, ou seja, não sabe de onde vem nem para onde vai, numa total incerteza que mais cedo ou mais tarde, na maioria dos casos, o destino certo é o da insolvência e consequente “morte” independentemente do seu nível de faturação. A inexistência de uma política séria de responsabilização e de incentivos dos gestores principalmente das empresas e dos serviços públicos motivaram o estudo deste tema cujo o objetivo é despertar a consciência dos gestores e dos patronatos para a importância da utilização deste valioso instrumento de gestão.

Partindo das premissas apresentadas anteriormente e de que a ausência de concorrência e de responsabilização dos gestores, principalmente das empresas e serviços públicos, contribui para pouca importância que os gestores dessas instituições têm dado ao planeamento financeiro enquanto medida para uma gestão financeira eficaz, pretende-se com este trabalho verificar o nível de realização e periodicidade da implementação do planeamento estratégico e financeiro nas grandes e médias empresas santomenses. Para as empresas que não implementam o planeamento estratégico e financeiro, o objetivo é identificar as razões da não implementação e quais as limitações que mais contribuem para o mesmo.

Este trabalho está estruturado em três secções, além desta introdução e da conclusão. Na secção se segue faz-se um enquadramento breve da temática. Na secção 3 apresenta-se a metodologia adotada no estudo empírico e posteriormente exhibe-se e analisa-se os resultados obtidos concluindo-se com as considerações finais e sugestões para investigação futura.

## **2. Enquadramento Teórico**

Planear é uma das funções básicas da gestão (Nhanha, 2016) e o planeamento estratégico é reconhecido pelos empresários como importante para que as empresas alcancem os objetivos pretendidos e o sucesso organizacional (Kalkan & Bozkurt, 2013), mas nem sempre adotado e implementado nas empresas, nomeadamente nas de pequena dimensão. O planeamento obriga os gestores a refletirem de forma permanente sobre o futuro da organização, proporcionando uma melhor interação entre os seus membros, fazendo com que os recursos sejam aplicados de forma adequada e possam ser tomadas medidas corretivas para que o objetivo seja alcançado de forma satisfatória (Kotler & Armstrong, 1993; Stoner & Freeman, 1995; Terence, 2002). O planeamento estratégico cria uma ligação viável entre os objetivos da organização, as metas e os recursos (Desai, 2000).

Para que uma organização possa atingir os seus objetivos, é indispensável a implementação de uma gestão financeira rigorosa e eficiente que passa pelo planeamento e orçamentação das diferentes atividades que concorrem para o alcance do objetivo final. Segundo Fernandes e Lameiras (2013) programar significa traçar um plano, planificar, projetar. No mundo corporativo o planeamento financeiro é de extrema importância, pois significa estabelecer e seguir uma estratégia visando atingir os objetivos definidos a curto médio e longo prazo. Custódio, Maia, Vasoler, Custódio e Silva, (2010) enfatizam que a gestão financeira, para ser eficaz, precisa ser sustentada e orientada por um plano. O planeamento financeiro torna-se uma ferramenta importante para quantificar em termos financeiros os anseios declarados no planeamento estratégico, nos planos táticos e operacionais. Qualquer organização que pretenda ter resultados não pode ser gerida de forma improvisada, mas sim, em primeiro lugar, definir os objetivos a alcançar a curto, médio e longo prazo. Aí torna-se necessário a definição do caminho a seguir e dos recursos necessários e o cronograma de execução das tarefas definidas para atingir objetivos preconizados.

O planeamento financeiro através de um conjunto de ações, controlos e procedimentos, possibilita entre outras coisas, fazer um orçamento, acompanhar as contas, saber se há sobra ou falta de recursos, tomar decisões para nivelar o orçamento em caso de falta, fazer investimento em caso de sobra de recursos (Zenkner, 2012). Este deve ser realizado por fases, partindo da estratégia definida para a empresa e o plano de médio e longo prazo e a sua operacionalização a curto prazo (Bomfim, 2007; Teixeira, 2010). No curto prazo começa pela orçamentação, ou seja, o plano financeiro a executar no prazo de um ano ou

pode ainda ser mais restrito e ser considerado em subperíodos do ano para maior controlo (Oliveira, Perez & Silva, 2002; Lucion, 2005; Zenkner, 2012). No orçamento, as organizações definem os métodos e as fontes de obtenção de recursos bem como as atividades onde os recursos a serem arrecadados serão aplicados, para que a empresa atinja a meta estabelecida (Lucion, 2005). Orçamento é a expressão quantitativa dos planos de ação e deve refletir os objetivos, as políticas e as finalidades definidas para um determinado período de tempo (Catelli, 2001).

Para Padoveze (2010), o orçamento tem uma estrutura informal contabilística rígida no tocante ao plano de contas e ao plano de departamentos. Quanto ao âmbito, o orçamento pode ser global quando abrange todos os sectores da empresa ou parcial quando é feita para sectores específicos da empresa (Sanvicente, 2009). A proposta orçamental, deve contemplar as estimativas de receitas, custos, despesas e investimentos, necessários para a consecução das atividades económicas projetadas, a partir da definição dos objetivos, das metas e das estratégias da empresa (Bomfim, 2007; Teixeira, 2010). Cremonezzi, Silva, Silva, Silva e Feital (2010) definem como principais tipos de orçamento os seguintes:

- a) Orçamento global e parcial – Orçamento parcial é o que se realiza para determinado sector ou ramo de atividade de uma empresa (orçamento de venda, orçamento de caixa, orçamento de despesas administrativas). O orçamento global afeta a empresa na sua globalidade, permite por antecipação a composição de um balanço e uma demonstração de lucros e perdas do próximo exercício. O orçamento global está composto por dois grandes grupos de orçamentos parciais, o orçamento operacional (de venda, de produção, de despesa de distribuição, de despesas administrativas, de outras receitas e despesas) e o orçamento financeiro (de caixa, de acréscimo de capital e projeção das depreciações).
- b) Orçamento a curto e longo prazo – o curto prazo representa o período de um ano ou menos e o de longo prazo cobrem períodos maiores que um ano.
- c) Orçamento periódico e contínuo – orçamentos periódicos referem a períodos de próximos a um ano (anuais, semestrais ou trimestrais) e não podem ser modificados até o final da sua vigência. No orçamento contínuo a previsão é de três ou seis meses e normalmente é adotada para empresas cujo ramo de atividade não prevê situações futuras. No orçamento contínuo ocorre uma atualização mensal para introdução de ações não previsíveis até ao momento.
- d) Orçamentos flexíveis ou variáveis – é o tipo de orçamento onde além dos valores totais, contém também informações unitárias para itens variáveis. Os limites totais das despesas variam em função do nível de operações adotado.

Padoveze (2010) define dois tipos de orçamento, nomeadamente: o estático e o flexível. Para ele, o orçamento estático é o mais comum. Fixa-se um determinado volume de produção ou vendas e elabora-se todas as peças do orçamento. Nesse orçamento, a administração do sistema não permite nenhuma alteração nas peças do orçamento. Esse tipo de orçamento é muito utilizado nas empresas de grandes corporações que operam principalmente em vários países. Para Padoveze (2010) o orçamento flexível aparece para colmatar as deficiências do orçamento estático. Orçamento flexível é um conjunto de orçamentos que podem ser adaptados a qualquer tipo de atividades. Orçamentos flexíveis depois de elaborados admitem alterações ou ajustes do que foi previsto em função dos desvios detetados durante a execução e o controlo do que foi fixado e o que foi realizado.

A implementação do processo orçamental apresenta algumas limitações e obstáculos (Oliveira et al. 2002; Jordan, Neves & Rodrigues, 2005):

- a) Os dados do orçamento são estimados, sujeitos a erros conforme a sofisticação do processo de estimativa e à própria incerteza inerente ao ramo em que a empresa atua.
- b) O custo do sistema cresce à medida que aumenta a sofisticação do seu processo. É preciso estabelecer um ponto em que o sistema apresenta vantagens em relação custo/ benefício.
- c) O orçamento não deve tomar o lugar da administração. Ele deve ser um instrumento de apoio à tomada de decisão e não deve substituir a flexibilidade, a criatividade e o bom senso dos gestores.

### 3. Metodologia

Para o presente trabalho definiu-se como objetivo geral, como já referido, fazer um estudo exploratório sobre a implementação do planeamento estratégico e financeiro nas empresas de S. Tomé e Príncipe de média e grande dimensão e, nos casos em que não estão implementados estes modelos e técnicas de gestão, averiguar os motivos para a sua não adoção. Pretende-se ainda tomar conhecimento sobre a opinião das empresas quanto às vantagens e limitações encontradas na implementação destes modelos de gestão e se estes contribuíram para o desempenho organizacional e financeiro destas. Pretende-se, pois, contribuir para a investigação em gestão, nomeadamente a gestão estratégica, orçamental e financeira entre as empresas santomense, dando-se a conhecer o estado atual de desenvolvimento e aplicação de modelos e técnicas de gestão que visam contribuir para a gestão eficaz e eficiente das organizações. Como objetivos específicos definiram-se os seguintes:

- 1) verificar qual o grau de implementação do planeamento estratégico e financeiro (através da gestão orçamental) entre as empresas santomenses de média e grande dimensão;
- 2) identificar as principais vantagens, obstáculos e limitações encontradas pelas empresas no processo de planeamento;
- 3) investigar sobre o grau de envolvimento da gestão de topo e diferentes níveis hierárquicos nos processos de planeamento e gestão orçamental;
- 4) identificar as técnicas de gestão estratégica e controlo orçamental mais usadas pelas empresas;
- 5) aferir da periodicidade com que é efetuado o planeamento e sobre os documentos dele resultante (quer no planeamento estratégico como de gestão) e se é transversal a todos os setores da empresa ou só algumas direções ou departamentos.

Para dar resposta aos objetivos propostos selecionou-se uma amostra por conveniência de empresas localizadas em S. Tomé. Do universo das 2668 empresas registadas e fornecidas pelo Instituto Nacional de Estatística de S. Tomé e Príncipe, foram excluídas as que fecharam as portas, casas comerciais (produtos alimentares), as de assistência em saúde, e dos pequenos negócios, ficando apenas com 136 distribuídas em diversos distritos do País, com exceção de Cauê e da Região Autónoma do Príncipe. Das 136 empresas selecionadas e para as quais foram enviados os questionários, 96 receberam e apenas 42 responderam (uma taxa de resposta de 31%).

Para recolha de dados foi usado um questionário dividido em 6 partes, sendo a parte I com questões relacionadas com o planeamento estratégico, a parte II com questões relacionadas com planeamento financeiro e gestão orçamental, a parte III sobre o sistema de informação da empresa, a parte IV com questões relacionadas para caracterizar a empresa, e recolher informação financeira, a parte V que visa recolher informação para a caracterização do respondente (idade, escolaridade, cargo ocupado e tempo de experiência no cargo atual e antiguidade na empresa) e, por fim, a parte VI com uma questão aberta onde o inquirido pode fazer considerações, sugestões e observações que entenda fazer. O questionário compõe-se de questões fechadas como as dicotómicas, de escolha múltipla e classificação; questões de posição social (ocupação, nível social, renda) perguntas de escolha múltipla e escala de avaliação (escala de *Likert*). As questões foram elaboradas pelos autores tendo em consideração os objetivos do estudo e em resultado da revisão de literatura. Foi realizado um pré-teste do questionário para identificar problemas de linguagem, de estrutura lógica e de outros problemas que podem prejudicar a técnica (Alves, 2012). O questionário foi endereçado para ser respondido pelo Diretor Geral ou pelo Diretor de Planeamento ou ainda pelo Diretor Financeiro, por serem os principais intervenientes no processo de planeamento e orçamentação. Este foi aplicado entre 16 de junho e 5 de novembro de 2015, entregue via correio postal ou em mãos. Para o tratamento dos dados foi usado o software estatístico SPSS, versão 20, recorrendo-se sobretudo à análise de frequências e às estatísticas descritivas.

#### **4. Apresentação e discussão dos resultados**

##### **4.1. Caracterização da amostra**

A amostra do presente estudo é constituída por 42 empresas localizadas na ilha de S. Tomé, distribuídas por cinco distritos (dos sete em que está organizado administrativamente a República Democrática de São Tomé e Príncipe), sendo que 71.4% (30) das empresas localizam-se no distrito de Água-grande (onde se situa a capital do país, S. Tomé). As restantes localizam-se em Mézochi (4 empresas), Cantagalo (4), Lembá (2) e Lobata (2). Quanto ao setor de atividade das empresas inquiridas, o setor dos serviços é o mais representativo com 42.9%, seguindo-se a Indústria e Comércio (cada com 19% do total da amostra), o Turismo (9.5%), o setor Agrícola (4.8%) e por último 4.8% responderam “Outro”. Relativamente à antiguidade das empresas inquiridas, verifica-se que das 62% das empresas que responderam à questão, 24% têm entre 20 e 30 anos de existência, 14% têm menos de 10 anos, 14% possuem 30 ou mais anos de existência e apenas 9.5% têm entre 10 e 20 anos. Observa-se assim uma média de 22.4 anos, com desvio padrão de 14.9 anos. Possuindo-se empresas com idade compreendida entre 3 e 59 anos. Relativamente ao número de trabalhadores, apenas 50% das empresas responderam a esta questão. Das que responderam 42.9% empregam menos de 20 trabalhadores, 23.8% têm entre 20 e 49 trabalhadores e um terço têm mais de 50 trabalhadores.

##### **4.2. Implementação do planeamento estratégico nas empresas de S. Tomé**

Do universo das 42 empresas inquiridas, uma maioria relativa (57%) respondeu que implementam o planeamento estratégico. A percentagem das empresas que não responderam à questão é de 10%. Se tomarmos em consideração apenas as empresas que responderam a essa questão, verifica-se que 63% declaram implementar o planeamento estratégico.



Relativamente às empresas que afirmaram não implementar o planeamento estratégico, questionou-se os motivos para a não implementação, tendo-se apresentado 12 motivos, solicitando ao inquirido que utilizasse a escala de concordância de cinco pontos (1 - discordo totalmente a 5 - concordo totalmente), cujos resultados estão representados na Tabela 1. Consta-se que dentre as razões enumeradas, nenhuma se destaca como a principal razão para a não implementação do planeamento estratégico, o que indicia que as empresas não têm uma ideia clara da razão que as leva a não implementar o planeamento estratégico.

Tabela 4. Razões para não implementação do planeamento estratégico

| Itens       | NR<br>n (%) | DT<br>n (%) | DP<br>n (%) | NDNC<br>n (%) | CP<br>n (%) | CT<br>n (%) | $\bar{X} \pm S$ |
|-------------|-------------|-------------|-------------|---------------|-------------|-------------|-----------------|
| Item 1.2.1  | 0 (0%)      | 0 (0%)      | 3 (21,4%)   | 11 (78,6%)    | 0 (0%)      | 0 (0%)      | 2,79 $\pm$ 0,43 |
| Item 1.2.2  | 0 (0%)      | 0 (0%)      | 4 (28,6%)   | 4 (28,6%)     | 5 (35,7%)   | 1 (7,1%)    | 3,21 $\pm$ 0,97 |
| Item 1.2.3  | 0 (0%)      | 0 (0%)      | 4 (28,6%)   | 4 (28,6%)     | 6 (42,9%)   | 0 (0%)      | 3,14 $\pm$ 0,86 |
| Item 1.2.4  | 1 (7,1%)    | 0 (0%)      | 1 (7,1%)    | 5 (35,7%)     | 5 (35,7%)   | 2 (14,3%)   | 3,62 $\pm$ 0,87 |
| Item 1.2.5  | 0 (0%)      | 0 (0%)      | 3 (21,4%)   | 4 (28,6%)     | 5 (35,7%)   | 2 (14,3%)   | 3,43 $\pm$ 1,02 |
| Item 1.2.6  | 0 (0%)      | 2 (14,3%)   | 8 (57,1%)   | 2 (14,3%)     | 2 (14,3%)   | 0 (0%)      | 2,29 $\pm$ 0,91 |
| Item 1.2.7  | 0 (0%)      | 0 (0%)      | 4 (28,6%)   | 5 (35,7%)     | 3 (21,4%)   | 2 (14,3%)   | 3,21 $\pm$ 1,05 |
| Item 1.2.8  | 0 (0%)      | 5 (35,7%)   | 1 (7,1%)    | 5 (35,7%)     | 3 (21,4%)   | 0 (0%)      | 2,43 $\pm$ 1,22 |
| Item 1.2.9  | 0 (0%)      | 0 (0%)      | 2 (14,3%)   | 7 (50,0%)     | 3 (21,4%)   | 2 (14,3%)   | 3,36 $\pm$ 0,93 |
| Item 1.2.10 | 0 (0%)      | 0 (0%)      | 6 (42,9%)   | 4 (28,6%)     | 2 (14,3%)   | 2 (14,3%)   | 3,00 $\pm$ 1,11 |
| Item 1.2.11 | 0 (0%)      | 2 (14,3%)   | 4 (28,6%)   | 6 (42,9%)     | 2 (14,3%)   | 0 (0%)      | 2,57 $\pm$ 0,94 |
| Item 1.2.12 | 0 (0%)      | 4 (28,6%)   | 0 (0%)      | 7 (50,0%)     | 3 (21,4%)   | 0 (0%)      | 2,64 $\pm$ 1,15 |

Obs: NR – Não Respondeu; DT – Discordo totalmente; DP – Discordo Parcialmente; NDNC - Não discordo nem concordo; CP- Concorde parcialmente; CT- Concorde totalmente;  $\bar{X} \pm S$  - média  $\pm$  desvio padrão; Item 1.2.1. Desconhecemos as técnicas para a sua implementação; Item 1.2.2. Ambiente em que a empresa atua é demasiado instável; Item 1.2.3. A empresa tem escassez de recursos técnicos; Item 1.2.4. A empresa tem escassez de recursos financeiros; Item 1.2.5. O processo de implementação implica o aumento de papelada e requer muito trabalho e recursos na fase inicial; Item 1.2.6. O processo de implementação aumenta os custos para a organização; Item 1.2.7. Os resultados aparecem lentamente, sendo apenas visíveis a medio/longo prazo; Item 1.2.8. Os custos da implementação são superiores aos benefícios esperados; Item 1.2.9. A sua implementação implicaria alterar processos internos e mudança no modelo de gestão atual; Item 1.2.10. Os recursos humanos da empresa não estão capacitados para implementar e compreender o processo; Item 1.2.11. A gestão de topo não está interessada e motivada para a sua implementação; Item 1.2.12. A sua implementação tornaria a organização menos flexível.

Relativamente às empresas que afirmaram implementar o planeamento estratégico, observou-se que apenas 13% das empresas inquiridas têm os quatro elementos integrantes do processo de implementação do planeamento estratégico definidos (missão, visão, objetivos e valores). Todas as empresas que dizem implementar o planeamento têm definidos os objetivos. Estes são comunicados a todos os colaboradores/trabalhadores em 50% das empresas inquiridas que afirmam implementar o planeamento estratégico. Nenhuma das empresas referiu que apenas comunicava aos níveis hierárquicos médios e superiores.

Sobre a frequência de realização do planeamento estratégico, 50% das empresas indicaram que o fazem com frequência anual, 25% com frequência semestral e 25% com frequência bianual. Metade das empresas que afirmam ter adotado o planeamento

estratégico já o tem implementado há mais de cinco anos, 25% entre dois e três anos e os restantes 25% há um ano ou menos.

Em seguida questionou-se quais os objetivos estratégicos que a empresa instituiu no processo de planeamento (estratégico), apresentando um conjunto de objetivos que a empresa deveria responder usando as seguintes alternativas: 1- nunca; 2 – raramente; 3 – às vezes; 4 – frequentemente; 5 – sempre, sendo os resultados apresentados na Tabela 2. Verifica-se assim que 75% das empresas incluem sempre como objetivo estratégico a percentagem de participação no mercado, a margem de lucro e a percentagem da distribuição de lucros nos seus planos estratégicos. Observa-se também que nem sempre as empresas incluem a percentagem de retorno sobre o capital próprio e a redução do capital alheio (dívidas a terceiros) como objetivos na definição do seu planeamento estratégico.

Tabela 5: Objetivos estabelecidos no planeamento estratégico

| Itens       | Nunca<br>n (%) | Rarame<br>te<br>n (%) | Às vezes<br>n (%) | Frequentemen<br>te<br>n (%) | Sempr<br>e<br>n (%) | $\bar{X} \pm S$ |
|-------------|----------------|-----------------------|-------------------|-----------------------------|---------------------|-----------------|
| Item 1.8.1  | 0 (0%)         | 2 (25%)               | 0 (0%)            | 2 (25%)                     | 4 (50%)             | 4,00 $\pm$ 1,31 |
| Item 1.8.2  | 0 (0%)         | 0 (0%)                | 0 (0%)            | 4 (50%)                     | 4 (50%)             | 4,50 $\pm$ 0,53 |
| Item 1.8.3  | 0 (0%)         | 2 (25%)               | 2 (25%)           | 0 (0%)                      | 4 (50%)             | 3,75 $\pm$ 1,39 |
| Item 1.8.4  | 0 (0%)         | 0 (0%)                | 2 (25%)           | 0 (0%)                      | 6 (75%)             | 4,50 $\pm$ 0,93 |
| Item 1.8.5  | 0 (0%)         | 0 (0%)                | 2 (25%)           | 4 (50%)                     | 2 (25%)             | 4,00 $\pm$ 0,76 |
| Item 1.8.6  | 0 (0%)         | 0 (0%)                | 0 (0%)            | 2 (25%)                     | 6 (75%)             | 4,75 $\pm$ 0,46 |
| Item 1.8.7  | 0 (0%)         | 2 (25%)               | 0 (0%)            | 4 (50%)                     | 2 (25%)             | 3,75 $\pm$ 1,16 |
| Item 1.8.8  | 0 (0%)         | 4 (50%)               | 2 (25%)           | 2 (25%)                     | 0 (0%)              | 2,75 $\pm$ 0,89 |
| Item 1.8.9  | 0 (0%)         | 4 (50%)               | 2 (25%)           | 2 (25%)                     | 0 (0%)              | 2,75 $\pm$ 0,89 |
| Item 1.8.10 | 0 (0%)         | 0 (0%)                | 2 (25%)           | 0 (0%)                      | 6 (75%)             | 4,50 $\pm$ 0,93 |

OBS: Item 1.8.1. Tipos de produtos a fabricar/comercializar; Item 1.8.2. Tipos de produtos a fabricar/comercializar; 1.8.3. Quantidades a produzir/comercializar por produto; 1.8.4. % de participação no Mercado; 1.8.5. Volume de vendas; 1.8.6. Margem de lucro; 1.8.7. Limite de despesas; 1.8.8. % de retorno sobre o capital próprio; 1.8.9. Redução do capital alheio (dívidas a terceiros); 1.8.10. % Distribuição de lucros; 1.8.11. Fluxos de caixa esperados;  $\bar{X} \pm S$ - Média  $\pm$  Desvio padrão.

Na maioria das empresas (75%), o planeamento operacional é elaborado para todas as direções e departamentos. Apenas 25% das empresas declaram elaborar o planeamento estratégico apenas para as áreas de marketing, finanças, recursos humanos e produção. Relativamente aos documentos resultantes do planeamento estratégico, verifica-se que apenas 25% das empresas têm como resultado todos os documentos apresentados. Metade das empresas (50%) dizem ter como documento resultante o plano estratégico e outros 50% referem o programa de implementação funcionais. Larga maioria (75%) das empresas têm o orçamento como documento resultante do processo de planeamento estratégico. Quanto à periodicidade dos planos 75% das empresas responderam que elaboram os planos com periodicidade de 1 a 2 anos e 25% diz que a periodicidade é irregular.

Em relação aos benefícios retirados da implementação do planeamento estratégico (ver Tabela 3), as empresas que implementam o planeamento estratégico reconhecem que a sua implementação traz benefícios (a média das respostas a todos os itens superior a 4): melhor desempenho (aumento das vendas, resultado líquido, retorno sobre o capital investido), maior motivação dos gestores e empregados, retenção/satisfação dos gestores importantes da empresa, maior organização e maior capacidade de adaptação às exigências do mercado. Os itens indicados com maior concordância são melhor

desempenho ( $4,25 \pm 0,94$ ), maior organização ( $4,25 \pm 1,03$ ) e maior capacidade de adaptação às exigências do mercado ( $4,36 \pm 1,00$ ). De referir que estes benefícios obtiveram concordância total por parte de 58% dos respondentes.

Tabela 6: Benefícios retirados do planeamento estratégico

| Itens       | NR<br>n (%) | DT<br>n (%) | DP<br>n (%) | NDNC<br>n (%) | CP<br>n (%) | CT<br>n (%) | $\bar{X} \pm S$ |
|-------------|-------------|-------------|-------------|---------------|-------------|-------------|-----------------|
| Item 1.13.1 | 0 (0%)      | 0 (0%)      | 0 (0%)      | 8 (33,3%)     | 2 (8,3%)    | 14 (58,3%)  | $4,25 \pm 0,94$ |
| Item 1.13.2 | 2 (8,3%)    | 0 (0%)      | 0 (0%)      | 6 (25,0%)     | 8 (33,3%)   | 8 (33,3%)   | $4,09 \pm 0,81$ |
| Item 1.13.3 | 2 (8,3%)    | 0 (0%)      | 0 (0%)      | 6 (25,0%)     | 8 (33,3%)   | 8 (33,3%)   | $4,09 \pm 0,81$ |
| Item 1.13.4 | 0 (0%)      | 0 (0%)      | 2 (8,3%)    | 4 (16,7%)     | 4 (16,7%)   | 14 (58,3%)  | $4,25 \pm 1,03$ |
| Item 1.13.5 | 2 (8,3%)    | 0 (0%)      | 2 (8,3%)    | 2 (8,3%)      | 4 (16,7%)   | 14 (58,3%)  | $4,36 \pm 1,00$ |

OBS: NR – Não Respondeu; ; DT- Discordo totalmente; DP - Discordo parcialmente; NDNC - Não discordo nem concordo; CP- Concordo parcialmente; CT- Concordo totalmente;  $\bar{X} \pm S$  - Média  $\pm$  Desvio padrão; Item 1.13.1. Melhor desempenho (aumento das vendas, resultado líquido, retorno sobre o capital investido); Item 1.13.2. Maior motivação dos gestores e empregados; 1.13.3. Retenção/satisfação dos gestores importantes da empresa; 1.13.4. Maior organização; 1.13.5. Maior capacidade de adaptação às exigências do mercado.

Quanto às limitações verificadas durante o processo de planeamento estratégico (ver Tabela 4), não existe um consenso para as razões apontadas no inquérito<sup>1</sup>, tendem a discordar parcialmente com elas. As limitações em que houve maior percentagem de respondentes a concordarem parcialmente e totalmente são “exigência de demasiados recursos técnicos e financeiros”; “os colaboradores não estavam recetivos à mudança” e “não se verifica o envolvimento de todos os níveis hierárquicos”. A limitação com menor concordância foi “restringe em demasia as possibilidades de resposta da empresa”. Observa-se assim um equilíbrio entre as empresas que discordam e as que concordam com os pontos referenciados.

Tabela 7: Limitações verificadas durante o planeamento

| Itens       | NR<br>n (%) | DT<br>n (%) | DP<br>n (%) | NDNC<br>n (%) | CP<br>n (%) | CT<br>n (%) | $\bar{X} \pm S$ |
|-------------|-------------|-------------|-------------|---------------|-------------|-------------|-----------------|
| Item 1.14.1 | 2 (8,3%)    | 6 (25%)     | 4 (16,7%)   | 8 (33,3%)     | 4 (16,7%)   | 0 (0,0%)    | $2,45 \pm 1,10$ |
| Item 1.14.2 | 2 (8,3%)    | 4 (16,7%)   | 6 (25%)     | 4 (16,7%)     | 6 (25%)     | 2 (8,3%)    | $2,82 \pm 1,30$ |
| Item 1.14.3 | 2 (8,3%)    | 6 (25%)     | 8 (33,3%)   | 8 (33,3%)     | 0 (0,0%)    | 0 (0,0%)    | $2,09 \pm 0,81$ |
| Item 1.14.4 | 0 (0,0%)    | 4 (16,7%)   | 6 (25%)     | 6 (25%)       | 6 (25%)     | 2 (8,3%)    | $2,83 \pm 1,24$ |
| Item 1.14.5 | 2 (8,3%)    | 6 (25%)     | 4 (16,7%)   | 2 (8,3%)      | 10 (41,7%)  | 0 (0,0%)    | $2,73 \pm 1,32$ |

OBS: NR – Não Respondeu; DT- Discordo totalmente; DP - Discordo parcialmente; NDNC - Não discordo nem concordo; CP- Concordo parcialmente; CT- Concordo totalmente;  $\bar{X} \pm S$  - Média  $\pm$  Desvio padrão; Item 1.14.1. Os cenários construídos não se verificam; Item 1.14.2. Exigência de demasiados recursos técnicos e financeiros; 1.14.3. Restringe em demasia as possibilidades de resposta da empresa; 1.14.4. Os colaboradores não estavam recetivos à mudança; 1.14.5. Não se verifica o envolvimento de todos os níveis hierárquicos.

No que respeita às fontes de informação usadas na elaboração dos planos, as mais frequentemente utilizadas são os clientes ( $4,08 \pm 0,28$ ) e os trabalhadores ( $4,00 \pm 0,98$ ). A fonte apontada em terceiro lugar é o recurso a Estatísticas oficiais/Publicações especializadas ( $2,55 \pm 1,53$ ). Consta-se ainda que, de uma forma geral, as empresas não costumam utilizar as técnicas de análise estratégica e de posicionamento. A percentagem mais elevada de empresas que usam sempre essas técnicas é de apenas 8%, enquanto que

<sup>1</sup> Foram indicadas as seguintes alternativas respostas: os cenários construídos não se verificam; exigência de demasiados recursos técnicos e financeiros; restringe em demasia as possibilidades de resposta da empresa; os colaboradores não estavam recetivos à mudança; não se verifica o envolvimento de todos os níveis hierárquicos.

a percentagem mais elevada das que nunca utilizaram é de 58%. A técnica mais utilizada é análise SWOT ou DAFO (67%), com média e desvio padrão de  $2,92 \pm 1,47$ , seguindo-se o modelo da cadeia de valor. Verifica-se também que, de uma forma geral, as empresas não costumam utilizar as técnicas de análise de posicionamento e análise estratégica, sendo que a análise do custo-benefício é a mais utilizada<sup>1</sup> seguida da análise do ponto crítico. As técnicas menos utilizadas são avaliação de sinergias e análise da atratividade dos segmentos. No cômputo geral, pode afirmar-se que as empresas não utilizam frequentemente as técnicas de análise de alternativas e de decisão.

#### 4.3. Implementação do planeamento financeiro e gestão orçamental nas empresas de S. Tomé

Quanto às questões sobre a implementação do planeamento financeiro e gestão orçamental nas empresas santomenses, verificou-se que 60% empresas (das 40 que responderam esta questão) fazem planeamento financeiro e elaboram orçamentos (empresariais). Às que responderam negativamente, solicitou-se que assinalassem as razões para a sua não implementação, usando uma escala de concordância/discordância (1- discordo totalmente; 5 - concordo totalmente), cujos resultados estão apresentados na Tabela 5.

Tabela 8: Razões para não utilização do orçamento

| Itens      | NR<br>n (%) | DT<br>n (%) | DP<br>n (%) | NDNC<br>n (%) | CP<br>n (%) | CT<br>n (%) | $\bar{X} \pm S$ |
|------------|-------------|-------------|-------------|---------------|-------------|-------------|-----------------|
| Item 2.2.1 | 2 (12,5%)   | 4 (25%)     | 6 (37,5%)   | 4 (25%)       | 0 (0%)      | 0 (0%)      | $2,00 \pm 0,78$ |
| Item 2.2.2 | 2 (12,5%)   | 0 (0%)      | 4 (25%)     | 6 (37,5%)     | 4 (25%)     | 0 (0%)      | $3,29 \pm 1,20$ |
| Item 2.2.3 | 2 (12,5%)   | 0 (0%)      | 0 (0%)      | 6 (37,5%)     | 6 (37,5%)   | 2 (12,5%)   | $3,71 \pm 0,73$ |
| Item 2.2.4 | 2 (12,5%)   | 0 (0%)      | 2 (12,5%)   | 4 (25%)       | 8 (50%)     | 0 (0%)      | $3,43 \pm 0,76$ |
| Item 2.2.5 | 2 (12,5%)   | 2 (12,5%)   | 2 (12,5%)   | 2 (12,5%)     | 8 (50%)     | 0 (0%)      | $3,14 \pm 1,17$ |
| Item 2.2.6 | 2 (12,5%)   | 2 (12,5%)   | 0 (0%)      | 6 (37,5%)     | 6 (37,5%)   | 0 (0%)      | $3,14 \pm 1,03$ |
| Item 2.2.7 | 2 (12,5%)   | 0 (0%)      | 4 (25%)     | 2 (12,5%)     | 6 (37,5%)   | 2 (12,5%)   | $3,43 \pm 1,09$ |
| Item 2.2.8 | 2 (12,5%)   | 0 (0%)      | 2 (12,5%)   | 8 (50%)       | 4 (25%)     | 0 (0%)      | $3,14 \pm 0,66$ |

OBS: NR – Não Respondeu; DT- Discordo totalmente; DP - Discordo parcialmente; NDNC - Não discordo nem concordo; CP- Concorde parcialmente; CT- Concorde totalmente;  $\bar{X} \pm S$  - Média  $\pm$  Desvio padrão; Item 2.2.1. Não considera importante o orçamento; Item 2.2.2. O mercado onde a empresa atua está em constante mudança; 2.2.3. A situação da economia varia muito ao longo do ano; 2.2.4. Falta um sistema de informações e de contabilidade integrado; 2.2.5. Custo elevado para substituir o atual sistema de informações; 2.2.6. Custo elevado (com equipamentos, software e pessoal) para implementar o orçamento; 2.2.7. Embora importante, a empresa não tem pessoas capacitadas/disponíveis para esta atividade; 2.2.8. Atividade que consome muito tempo e dinheiro da empresa face aos benefícios obtidos.

Os resultados da Tabela 5 demonstram que das empresas (40%) que não implementam o orçamento, nenhuma delas concorda que a razão para a não implementação seja a pouca importância dada ao orçamento. As principais razões evocadas para não implementação do orçamento são: a situação da economia varia muito ao longo do ano ( $3,71 \pm 0,73$ ), sendo que 37,5% das empresas concorda parcialmente e 12,5% concorda totalmente); a empresa não tem pessoas capacitadas/disponíveis para esta atividade (37,5% concorda

<sup>1</sup> 41,7% das empresas responderam que utilizam sempre e 25% utilizam frequentemente.

parcialmente, 12,5% concorda totalmente), com média e desvio padrão de  $3,43 \pm 1,09$ , e a falta um sistema de informações e de contabilidade integrado ( $3,43 \pm 0,76$ ).

Relativamente à importância atribuída às finalidades do orçamento verifica-se que as empresas consideram como finalidade mais importante a comparação dos resultados projetados e os resultados realmente obtidos (41,7%) seguido da estimação de lucros (25%) e da formalização do planeamento (25%). A finalidade menos importante identificada por 41,7% das respondentes é “Melhorar a integração entre os diversos órgãos da empresa”. Atendendo ao grau médio (e respetivo desvio padrão) apresentado na última coluna, infere-se que a finalidade mais importante é “Estimar os lucros, o retorno do investimento e a situação financeira da empresa”, seguida da finalidade “Comparar os resultados projetados e os resultados realmente obtido”. A finalidade com média (e desvio padrão) mais elevada e por consequência menor importância atribuída é “Melhorar a integração entre os diversos órgãos da empresa”. A segunda menos importante é “Acompanhar e avaliar o desempenho de cada área da empresa”. Observa-se ainda que a quantidade de empresas que convergem para o mesmo resultado é reduzida, o que indicia que grande parte das empresas não consegue identificar as finalidades (e aspetos) mais importantes de um orçamento.

No que concerne aos itens estimados/projetados para elaborar o orçamento financeiro, todas as empresas (24 empresas responderam esta questão) foram unânimes em afirmar são estimadas/projetadas todas as entradas e saídas de recursos financeiros. No que respeita aos documentos onde são incluídas as despesas e receitas financeiras e dos financiamentos e respetivas amortizações, 58% das empresas incluem no orçamento financeiro e 33% no orçamento operacional. De referir ainda que 8% das empresas (de 24 empresas que estavam a ser consideradas como tendo questionários válidos) não responderam esta questão.

Constata-se que 92% das empresas não elaboram o plano de unidades de produção, 83% não elabora o plano de despesas com prevenção de passivos ambientais e 75% as amortizações e depreciações. Em sentido contrário observa-se que as empresas elaboram o plano marketing (vendas) e despesas administrativas e gerais, ambos com 83% de respostas sim. Seguem-se o plano de custo dos produtos vendidos com 75%, o de mão-de-obra direta e de despesas com recursos humanos com 67%. Verificou-se ainda que 50% das empresas afirmaram que elaboram o orçamento estático e outros 50% realizam orçamento contínuo; 92% espelham o seu orçamento em moeda nacional e apenas 2% usam moedas estrangeiras. Quanto aos valores dos itens orçamentados 58,3% realizam orçamento incremental, 25% utilizam o orçamento na base zero e 16,7% realizam orçamentos por atividade.

Por fim, em relação ao critério utilizado pela empresa para projetar as vendas, o critério mais adotado é “Aplicação de métodos estatísticos a partir dos dados históricos e na análise das relações existentes entre as vendas e variáveis como PIB, número de consumidores /atendimentos, preços, entre outras” (33%), segue-se com 25% das respostas “A área de vendas faz as estimativas com base nas vendas passadas e nas perspetivas dos cenários político e económico. Utilizam ainda a experiência e opiniões da equipa de vendas e dos executivos”. O critério que não está a ser utilizado pelas empresas inquiridas é “Com base num período do passado, que se assemelhe ou pareça possuir boa parte das características apresentadas na situação atual”.

## 5. Conclusões e sugestões para investigação futura

As principais conclusões que se obteve com este estudo é que uma maioria relativa das empresas santomenses (63%), que responderam ao inquérito, implementam o planeamento estratégico e financeiro. Das empresas que não implementam, procurou-se saber as razões para este efeito, mas, os resultados do estudo mostraram-se inconclusivos, pois, as empresas revelaram que não têm ideia clara da causa para a não implementação do planeamento estratégico e financeiro. Um dos aspetos a realçar neste estudo é de que as empresa que implementam o planeamento estratégico e financeiro, reconhecem os benefícios da sua implementação.

Uma das principais limitações deste trabalho foi o reduzido número de empresas cooperantes no preenchimento do questionário, o preenchimento por pessoal não recomendado e a dificuldade de inclusão das empresas sediadas na Região Autónoma do Príncipe. Por este facto considerando a não inclusão de todas as regiões e o número muito reduzido de respostas não permitiram a aplicação de técnicas estatísticas para testar hipóteses que naturalmente se poderiam aventar em resultado das diversas perguntas de investigação. Constatou-se também alguma inconsistência de respostas pois alguns indivíduos respondiam a algumas questões que se lhes indicavam que não deveriam responder em resultado a respostas dadas anteriormente.

Este estudo, apesar de não poder ser generalizado, revela-se de grande importância para o País, na medida que demonstra as vantagens de implementação do planeamento estratégico e financeiro nas empresas pelo que, recomenda-se aos gestores das grandes e médias empresa, a adotarem a prática de implementação do planeamento estratégico e financeiro usufruindo assim de todas as vantagens que o mesmo proporciona. Atendendo aos resultados ficou ainda patente que há uma necessidade clara de formação nestas áreas para os gestores das empresas santomenses, sugerindo-se aos organismos académicos e às associações comerciais a promoção de cursos, seminários e workshops para capacitar e sensibilizar os gestores de STP para esta temática. É de referir que o estudo se revelou inconclusivo relativamente as razões da não implementação do planeamento estratégico e financeiro por parte de 47% das empresas inquiridas. Este fato constitui motivo de investigações futuras como forma de melhoria da gestão das empresas santomenses.

## 6. Referências

- Alves, M. P. (2012). *Metodologia Científica*. Lisboa: Escolar Editora.
- Bomfim, C. A. G. P. (2007). *Planejamento financeiro e orçamento operacional em uma microempresa*. Trabalho de Administração do Curso (Graduação) – Faculdade de Administração. UFGRS Alegre, 2007. <http://hdl.handle.net/10183/21951>
- Catelli, A. (2001). *Controladoria: uma abordagem da gestão econômica*. GECON. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Atlas
- Cremonezzi, A., Silva, B., Silva, J., Silva, T., & Feital, J. (2010). *Orçamento Empresarial: uma revisão teórica*. [docplayer.com.br/2050648-Orçamento-empresarial-uma-revisao-teorica.html](http://docplayer.com.br/2050648-Orçamento-empresarial-uma-revisao-teorica.html), acedido em 12 de novembro de 2014
- Custódio, A., Maia, F., Vasoler, P., Custódio, E., & Silva, H. (2010). *Gestão Financeira: Um Estudo sobre a Implantação de um Sistema de Gestão Financeira na Empresa Transernestoliver Ltda*. *Universitari@ - Revista Científica do Unisalesiano – Lins – SP*, 1(2), jul/dez de 2010

- Desai, A. B. (2000). Does strategic planning create value? The stock market's belief. *Management Decision*, 38(10), 685-693.
- Fernandes, F. & Lameiras, H. (2013). A Importância do Planeamento Financeiro. In *Tecnologia & Gestão, Jornal de Angola*, terça-feira, 6 de agosto de 2013, 72.
- Jordan, H., Neves, J. & Rodrigues, J. (2005). *O Controlo de Gestão: Ao Serviço da Estratégia e dos Gestores* 6ª Edição. Lisboa: Áreas Editora.
- Kalkan, A., & Bozkurt, Ö. Ç. (2013). The choice and use of strategic planning tools and techniques in Turkish SMEs according to attitudes of executives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 99, 1016-1025.
- Kotler, P. & Armstrong, G. (1993). *Princípios de Marketing*. Rio de Janeiro, Brasil: Prentice-Hall
- Lucion, C. E. R. (2005). Planejamento financeiro. *Revista Eletrônica de Contabilidade* (Descontinuada), 2(1), 160.
- Nhanha, G. B. (2016). *O impacto do planeamento estratégico na eficácia das pequenas e médias empresas: uma perspetiva comparada* Dissertação de mestrado, Universidade Autónoma de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Oliveira, M., Perez, H. & Silva, S. (2002). *Controladoria estratégica*. São Paulo: Atlas.
- Padoveze, C. L. (2010). *Planejamento orçamentário*. Cengage Learning Edições Ltda.
- Sanvicente, Z. (2009). *Administração financeira*. São Paulo: Atlas.
- Stoner, J. A. F. & Freeman, R. E. (1995). *Administração*. Rio de Janeiro, Brasil: Prentice-Hall
- Teixeira, S. D. G. (2010). *A gestão orçamental: o caso da empresa SIGMA*. Dissertação de mestrado em Gestão. Lisboa: ISCTE Business School – UTL.
- Terence, A.C.F. (2002). *Planejamento Estratégico como Ferramenta Competitividade na Pequena Empresa: Desenvolvimento e Avaliação de um Roteiro Prático para o Processo de Elaboração do Planejamento*. Dissertação do Mestrado em Engenharia da Produção. Escola de Engenharia de São Carlos, Departamento de Engenharia de Produção, Universidade de São Paulo, São Carlos, Brasil.
- Zenkner, A. B. D. C. (2012). *O uso dos sistemas de informação no apoio ao planeamento e controlo corporativo*. Dissertação de Mestrado em Estatística e Gestão de Informação, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.

## **Modelos de avaliação de empresas: aplicação ao sector bancário de Cabo Verde**

Paulo Jorge Tavares de Brito<sup>1</sup>, Ana Paula Monte<sup>2</sup>, António Borges Fernandes<sup>2</sup>  
paulodebrito89@gmail.com, apmonte@ipb.pt, antoniof@ipb.pt

<sup>1</sup> *Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal*

<sup>2</sup> *UNIAG, Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal*

### **Resumo**

Avaliar empresas é complexo, mas de extrema importância quer para quem as gere, as detém, ou para quem quer investir. Além da necessidade, por parte da gestão, em calcular o valor real da empresa, esta temática revela bastante importância para os acionistas e investidores, na medida que fornece elementos para aqueles que pretendem tomar decisões estratégicas e atrair novos investimentos. Embora haja trabalhos científicos sobre avaliação de empresas, principalmente nos países anglo saxónicos, a investigação empírica não é tão abundante, nomeadamente nos países de expressão portuguesa (com exceção do Brasil) e particularmente sobre empresas do setor financeiro. Tomando a seguinte pergunta de partida: “Existe discrepância entre os *Book Values* e os valores de mercado das empresas avaliadas?”, pretende-se proceder à avaliação de empresas do setor financeiro de Cabo Verde e averiguar se existe esta discrepância neste setor. Para tal foram selecionadas quatro das instituições bancárias sediadas em Cabo Verde, para as quais se recolheu informação financeira e não financeira, retirada das páginas *on-line* dos bancos, relativa aos últimos dez anos. Para a avaliação foram adotados os métodos do *Free Cash* (FCF) e do *Economic Value Added* (EVA). Estes dois métodos são adequados para avaliar empresas financeiras e não financeiras. Bancos e instituições financeiras têm algumas características que são particulares em relação aos outros negócios. Por esta razão, as medidas de desempenho, quando aplicadas aos bancos, precisam ser modificadas para obter informação relevante. Da análise económica e financeira (histórica) realizada constata-se que a Caixa Económica de Cabo Verde (CECV) foi a instituição que apresentou, em termos médios, uma gestão mais eficiente dos seus ativos e que o Banco Comercial do Atlântico (BCA) foi o que apresentou maior capacidade em gerar lucros a partir do seu capital próprio. Da aplicação dos métodos selecionados, conclui-se que, dos bancos analisados, a CECV é o banco com maior valor, seguido do BCA. De realçar ainda que, em todos os bancos, obtiveram-se EVA estimados negativos, o que poderá indiciar que a gestão destes bancos estará a destruir valor verificando-se discrepâncias entre o *Book Values* e os valores de mercado das empresas avaliadas. Conclui-se ainda que, de todas as variáveis analisadas, da demonstração de resultados previsional, a mais sensível é o produto bancário.

**Palavras-Chave:** avaliação de empresas, economic value added, Cabo Verde, banca.

### **1. Introdução**

A avaliação de empresas é um tema complexo, mas de extrema importância pelo qual muitos investigadores, da área financeira, tentam encontrar procedimentos que se adaptem da melhor maneira possível a cada situação ou ramo específico de atividade da empresa. Além da necessidade, por parte da gestão, em calcular o valor real da empresa, esta temática revela bastante importância para os acionistas e investidores, na medida que



fornece elementos para aqueles que pretendem tomar decisões estratégicas e atrair novos investimentos.

A aplicação de determinados métodos depende muito da situação económico-financeiro da instituição e do país. Portanto sabe-se que não há um método de avaliação considerado perfeito e universal, mas sim existem métodos de avaliação mais completos e isso depende da situação.

Neste sentido considera-se um mito a avaliação de uma empresa como algo objetivo ou concreto. Ou seja, no final de uma avaliação, os valores estimados não devem ser considerados como valores exatos da sua avaliação, uma vez que os diversos fatores considerados procuram retratar só a realidade da empresa avaliada e o avaliador assume pressupostos quanto à evolução futura da empresa. Este valor poderá ser entendido como um ponto de partida para uma possível negociação.

Este trabalho tem como objetivo primordial verificar se existem discrepâncias entre os *Book Values* e os valores de mercado das empresas avaliadas cabo-verdianas do sector financeiro, cotadas e não cotadas na bolsa de valores. Além desse objetivo principal pretende-se, com esta pesquisa, tratar de vários objetivos específicos. Nomeadamente a determinação do custo de capital das empresas e fazer uma comparação entre as empresas avaliadas e verificar qual delas apresenta maior valor no mercado cabo-verdiano.

Este trabalho está dividido em três capítulos além da introdução e da conclusão. O primeiro capítulo é composto por uma sucinta revisão da literatura. No segundo capítulo é retratada a metodologia adotada na execução desta investigação, sendo no terceiro capítulo feito o tratamento e discussão dos resultados. Por último, nas conclusões, são apresentadas as principais conclusões do trabalho, com referência a algumas limitações, bem como possíveis linhas de investigação futuras.

## **2. Revisão de literatura**

### **2.1. Conceitos Básicos de Avaliação**

Um avaliador, ao avaliar o valor de uma empresa, estará sempre sujeito a diversos fatores, uns objetivos e conjunturais, outros de carácter totalmente subjetivo. Para além de uma avaliação aprofundada dos fatores internos, ela também deverá ser avaliada de acordo com a sua envolvente externa, onde possuem variáveis que, geralmente, ultrapassam o alcance das empresas no que diz respeito ao controlo dessas variáveis.

A avaliação de empresas é um capítulo de muita importância dentro da área financeira, isto porque ao efetuar a avaliação, de qualquer organização, deseja-se determinar o preço justo de mercado que evidencia as potencialidades que a empresa possa ter no futuro. E segundo Steiger (2010), o objetivo da avaliação da empresa é dar aos proprietários, potenciais compradores e outros interessados um valor mais aproximado possível do valor real da empresa.

Para diversos autores (e.g., Fernandez, 2013; Georgios & Chris, 2015), os propósitos mais comuns para a realização de avaliações de empresas são:

- 3) Para compra e venda de empresas. Onde para o comprador, uma avaliação irá dizer-lhe o preço mais elevado a ser pago, enquanto que para o vendedor dirá o preço mais baixo para vender.
- 4) Para a avaliação de empresas cotadas. A avaliação é utilizada para comparar o valor obtido com o preço apresentado na bolsa e decidir se irá vender, comprar ou

manter as ações. E além disso, a avaliação de várias empresas é feita para decidir sobre a valorização dos títulos que apresentam uma maior concentração na carteira, que evidenciam uma subvalorização face ao mercado. Finalmente, a avaliação de várias empresas, também é usado para fazer comparações entre elas.

- 5) Ofertas Públicas. A avaliação é utilizada para calcular o preço a que as ações são apresentadas ao público.
- 6) Sucessões e doações. A avaliação é usada para confrontar o valor das ações com o preço de outros ativos.
- 7) Sistemas de remuneração baseados na criação de valor. A avaliação de uma empresa ou unidade de negócio é essencial para calcular o valor em que os membros executivos sob avaliação andam a criar.
- 8) Identificar as vantagens competitivas da empresa. A avaliação de uma empresa é fundamental na determinação das variáveis que criam vantagens competitivas em relação a outras empresas concorrentes.
- 9) Decisões estratégicas relativas à continuidade da empresa. A avaliação de uma empresa é um passo muito importante que deve ser tomado antes da decisão de manter as operações atuais, vender, fundir, desenvolver ou comprar outras empresas.
- 10) Plano estratégico. A avaliação de uma empresa, bem como das suas várias unidades de negócio é fundamental para decidir quais os produtos, áreas de negócios, países, clientes devem manter, aumentar ou abandonar.

Concluindo a abordagem teórica sobre alguns conceitos básicos de avaliação de empresas e alguns dos objetivos mais comuns, para a realização das avaliações, segue-se para o ponto seguinte onde irão ser tratados dois métodos de avaliação de empresas muito frequentes.

## **2.2. Método dos Free Cash Flow (FCF)**

Teoricamente, a melhor opção para avaliar uma empresa é através do método dos fluxos de caixa descontados. A análise dos fluxos de caixa descontados envolve a estimativa dos fluxos de caixa associados à empresa e, em seguida, descontando esses fluxos de caixa por uma taxa de desconto proporcional com o seu nível de risco (Lie & Lie, 2002).

De acordo com Baker e Prakash (2015), o FCF é igual ao fluxo de caixa operacional menos o reinvestimento de capital para suportar as suas operações e o crescimento. Portanto, o é a quantidade de caixa gerada pelas operações de uma empresa em que ela pode distribuir pelos seus financiadores sem prejudicar o seu funcionamento, ou seja, sem colocar em risco os ganhos futuros.

O valor de um ativo ou de uma empresa não é o que o avaliador entende que é, mas sim o valor da sua estimativa através da função dos fluxos de caixa esperados desse ativo ou empresa. De uma maneira mais simples, os ativos com fluxos de caixa previsíveis elevados devem ter valores superiores aos ativos com fluxos de caixa baixos e voláteis (Damodaran, 2006).

O método do FCF é considerado por alguns autores (e.g., Baker e Prakash, 2015) como sendo o método mais correto para avaliar empresas financeiras e não financeiras. O FCF representa o fluxo de caixa livre que a empresa pode distribuir para os seus acionistas e que não venha a dificultá-la ou pondo em risco o seu funcionamento ou bem-estar futuro podendo ser calculado através da equação (1):

$$FCF = EBIT \cdot (1 - t) + Am - Capif - \Delta WC \quad (1)$$

Sendo:

FCF – *Free Cash Flow*;

EBIT · (1 – t) – Resultados operacionais líquidos de imposto sobre o rendimento;

Am – Amortizações e depreciações do exercício;

Capif – Investimento em capital fixo;

$\Delta WC$  – Investimento em *working capital* ou necessidade de fundo de maneoio.

Segundo Georgios e Chris (2015), na avaliação pelo método dos fluxos de caixa descontados, o valor de um ativo é o valor presente dos fluxos de caixa esperado descontados a uma taxa que reflete o risco inerente a esses fluxos de caixa. Georgios e Chris (2015) acrescentam que, nos últimos anos, a avaliação de uma empresa usando o método dos fluxos de caixa descontados, tende a ser cada vez mais utilizado, isto porque, ao comparar este método com outros métodos de avaliação, apresenta-nos algumas vantagens, tais como:

- Valoriza as empresas como organismos vivos, independentemente do seu património.
- Baseia-se nos retornos futuros, e não nos retornos passados.
- Toma em consideração a tributação do negócio, que tem um impacto significativo sobre o resultado de uma avaliação.
- Toma em consideração a situação da empresa no mercado e incorpora-a nos seus cálculos com a utilização da taxa de desconto.

Ainda Georgios e Chris (2015) acrescentam que apesar dessas vantagens, o uso desse método de avaliação, para uma empresa, pressupõe lucros antecipados. Este facto não significa que uma empresa que tenha um lucro muito reduzido não possa ser avaliada através da utilização deste método.

### 2.3. O método do “Economic Value Added”

O *Economic Value Added* (EVA) da empresa é apenas uma medida do retorno incremental que o investimento ganha sobre a taxa de retorno do mercado. Por outras palavras, pode-se afirmar que o EVA mede a rentabilidade líquida de custo de capital. Como os investigadores observaram, uma empresa só fica mais rica se efetuar investimentos e no final obteve um retorno maior do que o custo do dinheiro investido (Sharma & Kumar, 2010). Os autores acrescentam ainda que o EVA é uma estimativa do verdadeiro lucro económico ou o montante pelo qual os lucros excedem ou ultrapassam o rendimento mínimo exigido pelos acionistas e credores caso eles tivessem investido em outros títulos de risco comparável.

O EVA é calculado pela diferença entre os resultados operacionais sem os impostos estimados para a empresa e o valor de resultados exigidos pelos sócios e credores. É o excedente de resultados operacionais exigido pelos acionistas e credores (Neves, 2000). Para Vieito e Maquieira (2010), o EVA calcula a diferença entre a rentabilidade adquirida pelo capital investido na empresa e o custo total desse capital. Ao calcular o EVA os executivos verificam se estão a criar, ou a destruir, valor com as suas decisões.

De acordo com Sharma e Kumar (2010), o EVA é uma estimativa do verdadeiro lucro económico ou o valor pelo qual o lucro excede a taxa mínima de retorno exigida, ou seja, a taxa que os acionistas e credores poderiam obter ao investir em outros títulos de risco comparável. Segundo Mota et al. (2006), o EVA determina se a diferença entre a

rendibilidade obtida, pelo total do investimento feito, e o custo total do referido capital é positivo ou negativo, o que permite ao gestor ter uma ideia clara se a sua ação está a criar ou a destruir valor.

Para os autores (e.g., Sharma & Kumar, 2010; Pruthy & Hara, 2014), o EVA pode ser calculado do seguinte modo (equação 2):

$$\text{EVA} = \text{NOPAT} - (\text{TCE} \cdot \text{WACC ou Cost of Capital}) \quad (2)$$

Onde,  
 EVA – *Economic Value Added*;  
 NOPAT - Lucro operacional líquido após impostos;  
 TCE - Capital total empregado / investido;  
 WACC - Custo médio ponderado do capital.

Ao aplicar esta fórmula obtém-se um valor positivo ou negativo do EVA. Se o valor do EVA for positivo, significa que a empresa está a criar valor aos seus acionistas, caso este valor seja negativo significa que a empresa está a destruir valor aos seus acionistas. Este conceito mostra-nos que quando uma empresa não consegue gerar lucros que permitam sustentar o custo total do capital investido, esta empresa não é rentável (Bhan, 2009).

#### 2.4. O método do “Market Value Added”

O *Market Value Added* (MVA) calcula o valor criado pela empresa no passado, e o valor que a empresa pensa em criar no futuro. É a soma dos EVA criados ao longo dos anos anteriores, atualizados para o momento inicial (Vieito & Maquieira, 2010). Para Neves (2000), o MVA é o valor atualizado dos excedentes dos resultados operacionais exigido pelos acionistas e credores. O MVA deve-se adicionar aos capitais totais investidos da empresa para se poder estimar o real valor da empresa.

Conforme Mota et al. (2006), o conceito de valor de mercado acrescentado (*Market Value Added*), teve origem a partir do conceito de EVA. O MVA mede o valor criado pela empresa no passado e o valor que se pretende criar no futuro. Um MVA positivo demonstra claramente que o mercado acredita que ao investir nesta empresa irá certamente obter uma rendibilidade superior ao custo do capital investido, enquanto que, um MVA negativo significa, obviamente, o contrário. Ainda Mota et al. (2006) acrescentam que o MVA não é mais do que o somatório dos EVA atualizados criados ao longo dos anos.

De acordo com Aloy Niresh e Alfred (2014), o valor adicionado de mercado também conhecido como o valor criado para o acionista é o excesso de valor de mercado sobre o valor contabilístico (ver equação 3).

$$\text{MVA} = \text{Valor de mercado} - \text{Capital investido} \quad (3)$$

O capital investido, também conhecido como capital aplicado, é o somatório do capital próprio com o capital da dívida financiada pelos acionistas e detentores de dívidas das empresas. O MVA positivo é sinal da criação de valor para os acionistas. Os gestores devem procurar obter o maior MVA para os acionistas. Mas só o alcançamos quando a empresa obtém um retorno em excesso em relação ao custo do capital. O MVA seria reduzido se a empresa investir capitais em projetos que anda a ter VAL negativo. O MVA é o valor atual dos futuros EVA esperados da empresa (Aloy Niresh & Alfred, 2014).

Assim, a ligação entre EVA e MVA é justificado através da seguinte equação (4 e 5):

$$MVA = \sum_{i=1}^{\infty} \frac{EVA_i}{(1+WACC)^i} \quad (4)$$

Ou seja, tratando-se de uma perpetuidade simplifica-se para:

$$MVA = \frac{EVA}{WACC} \quad (5)$$

Onde:

WACC - Custo médio ponderado do capital

O MVA é afetado não apenas pela atividade que a empresa exerce, mas também por fatores externos que influenciam o preço das ações, ou seja, através de várias outras variáveis que a empresa não consegue controlar. No entanto, acredita-se que as empresas que conseguem obter EVA positivos, com crescimentos ao longo dos anos, também maximizam o seu MVA no longo prazo (De Wet, 2012).

## 2.5. O Problema da Eficiência do Mercado

Um mercado em que os preços sempre refletem plenamente a informação disponível é chamado de mercado eficiente. A teoria dos mercados eficientes afirma que os preços dos títulos do mercado de capitais refletem todas as informações disponíveis do respetivo mercado (Fama, 1970). Esta afirmação foi tão ampla e geral que não deixa qualquer forma empírica para testar esta teoria (Valentine, 2010). Também Naseer e Bin Tariq (2015), referem que um mercado é eficiente em relação às informações se o preço refletir aquelas informações disponíveis sobre valores mobiliários.

Os preços dos mercados financeiros, ao contrário dos preços dos bens de consumo, são obtidos por intermédio de previsões, não da procura do consumidor, mas das rentabilidades futuras realizadas pelas empresas cujas propriedades de ações são negociadas em bolsas de valores. Os preços dos valores mobiliários são fixados pela opinião coletiva do mercado. Ou seja, o que realmente um investidor está a comprar, ao investir num ativo financeiro, para além de estar a comprar uma parcela do capital, ou uma parcela dos dividendos que ele espera receber no futuro, o objetivo dele é comprar um ativo financeiro que, quando o vender vai realizar mais-valias, (Collier, 2011).

De acordo com Ball (2009), a ideia básica por trás da *Efficient Market Hypothesis* (EMH) é um pouco confusa, isto porque combina dois pontos de vista. O primeiro é uma das perceções mais simples e poderosa da economia, onde se demonstra que a concorrência impõe uma relação entre as receitas e os custos. E a segunda visão encontra-se relacionada com as mudanças nos preços dos ativos em função do fluxo de informações relativamente ao mercado. Estas duas ideias ao serem controladas em conjunto leva a EMH. Segundo o mesmo autor o EMH é a competição entre os participantes do mercado, onde o retorno da utilização da informação é proporcional ao seu custo. Essa ideia fundamental leva diretamente a uma previsão testável sobre as reações dos mercados financeiros onde as Informações são divulgadas publicamente e amplamente disseminadas, tais como relatórios trimestrais de lucros. No equilíbrio competitivo, o ganho das informações públicas exploradas deve corresponder ao custo suportado para as explorar (Ball, 2009).

## 2.6. Determinação do custo de capital e da taxa de desconto

Em qualquer um dos métodos que envolve a atualização dos rendimentos é crítico a definição da taxa de desconto.

Para que uma empresa seja bem-sucedida, ou seja, para que ela consiga atingir os seus objetivos estratégicos e financeiros, ela tem que tomar as melhores decisões possíveis em

termos de investimentos e financiamentos. Ao realizar as suas atividades, as decisões de investimentos e financiamentos parecem ser tratadas separadamente mas, na realidade encontram-se ambos vinculados através do uso do custo do capital como instrumento de avaliação (Al-ali & Arkwright, 2000).

Para calcularmos o custo do capital, antes de medir o risco, primeiro passo é encontrar um *benchmark* que seja comparável entre a empresa e o seu setor de atividade a que se aplicam essas medidas de risco. O custo de capital é o *benchmark* mais comum a ser usado em países desenvolvidos por empresas e reguladores (Alexander, Estache, & Oliveri, 2000).

O custo médio ponderado de capital (WACC), como o nome indica, é a média ponderada da estrutura geral do capital da empresa, ou seja, o custo de capital próprio (KE) e seu custo de dívida (KD). Alguns analistas interpretam mal o WACC como sinónimo do modelo *Capital Asset Pricing Model* (CAPM) e essa interpretação não é correta, eles não são sinónimos. O WACC é apenas uma manipulação algébrica para combinar o KE e KD em sua respetiva proporção, refletindo a estrutura de capital da empresa (Mian & Vélez-pareja, 2007).

De acordo com Alexander et al. (2000), a abordagem padrão, adotada pelas agências reguladoras e os governos dos países desenvolvidos, indica que deve ser usado o WACC como medida padrão do cálculo do custo de capital. Formalmente, o WACC pode ser estimado através da seguinte fórmula (6):

$$\text{WACC} = [(1 - g) \cdot r_e] + [g \cdot r_d] \cdot (1 - t) \quad (6)$$

Onde:

WACC - Custo médio ponderado de capital;

g – É o nível de alavancagem numa empresa, ou seja, a proporção da dívida na estrutura do capital total;

$r_d$  - É o custo do financiamento da dívida;

$r_e$  - É o custo do financiamento do capital próprio;

t – Taxa de imposto sobre lucros.

Alexander et al. (2000) afirmam que, o maior desafio ao determinar a taxa do custo médio ponderado de capital é avaliar o custo do financiamento do capital próprio. Uma das abordagens comuns adotadas, para medir o custo do financiamento do capital próprio, é através do modelo CAPM, sendo estimado através da seguinte fórmula (7):

$$r_e = r_f + \beta_e \cdot (r_m - r_f) \quad (7)$$

Onde:

$r_e$  - Custo do financiamento do capital próprio;

$r_f$  - Taxa do retorno sem risco;

$\beta_e$  - Beta;

$r_m$  - Taxa de retorno do mercado;

$(r_m - r_f)$  - Prémio de risco do mercado.

Em suma, Alexander et al. (2000) asseguram que para estabelecer os valores, para cada um desses itens, é relativamente fácil e direto, quando existem mercados de capitais desenvolvidos e as empresas estão cotadas em bolsa de valores.

### 3. Metodologia da Investigação

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), a melhor forma de iniciar uma pesquisa é expressar o projeto sob a forma de uma pergunta de partida. Através da pergunta de partida, o investigador tenta mostrar o mais exatamente possível aquilo que procura saber, esclarecer e compreender melhor. A pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação. Neste sentido foi elaborada a seguinte pergunta de partida:

Existe discrepância entre os *Book Values* e os valores de mercado das empresas avaliadas?

Pretende-se com este trabalho responder as seguintes questões de investigação:

1. Qual o custo médio de capital das empresas financeiras cabo-verdianas em particular os bancos comerciais?
2. Qual é o banco que tem maior valor no mercado cabo-verdiano?

O objetivo principal deste trabalho é de avaliar empresas cabo-verdianas do sector financeiro, cotadas e não cotadas na bolsa de valores. A partir deste objetivo geral visa-se com este trabalho responder aos seguintes objetivos específicos:

- i. Determinar o custo de capital alheio das empresas em avaliação;
- ii. Determinar o custo de capital próprio das empresas em avaliação;
- iii. Determinar o WACC das empresas em avaliação;
- iv. Comparar o valor das empresas selecionadas para avaliação.

A amostra é constituída por quatro empresas, mais concretamente quatro bancos comerciais do sistema bancário cabo-verdiano. Dois deles estão cotados na bolsa de valores de Cabo Verde e os outros dois não estão cotados. Dos bancos cotados encontra-se o Banco Comercial do Atlântico e a Caixa Económica de Cabo Verde e dos não cotados encontra-se o Banco Interatlântico e o Banco Cabo-verdiano de Negócios.

A motivação para realizar esta pesquisa surgiu com o facto de ser uma área de elevada importância, dentro do campo das finanças empresariais, mas também porque existem poucos trabalhos científicos que retratem essa temática da avaliação de empresas e negócios e, muito menos ainda, da avaliação de empresas ou instituições financeiras. É nesse sentido que surgiu essa motivação em avaliar empresas financeiras, ou seja, bancos comerciais do setor bancário cabo-verdiano.

A recolha dos dados foi efetuada através dos sites dos bancos, onde foi possível fazer o download de todas as demonstrações financeiras e relatórios de contas das respetivas instituições e também no site do Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde (INECV), onde foi levantado todos os dados acerca das taxas da inflação dos anos de 2006 a 2016.

### 4. Apresentação e Discussão dos Resultados

Antes de serem aplicados os métodos de avaliação de empresas selecionados, foi realizada uma análise económica e financeira dos rácios para todos os bancos avaliados. Dessa análise constatou-se, a partir das médias dos anos históricos em estudo (tabela 1), que o banco que apresenta uma gestão mais eficiente dos seus ativos é a CECV. Por seu lado, o banco que apresenta uma maior capacidade em gerar lucros, a partir do seu capital próprio, é o BCA. Ainda é de referenciar que o banco BCN é o que, em média, apresenta a maior margem financeira ao longo do período em análise.

Tabela 1: Análise geral dos bancos através da média e desvio padrão dos rácios financeiros analisados, no período 2006-2016

| Rácios           | BCA             |                 | CECV            |                 | BI              |                 | BCN             |                 | BCV - 2016           |
|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------------|
|                  | MD <sup>1</sup> | DP <sup>3</sup> | MD <sup>1</sup> | DP <sup>3</sup> | MD <sup>1</sup> | DP <sup>3</sup> | MD <sup>1</sup> | DP <sup>3</sup> | IRFSBCV <sup>2</sup> |
| ROA <sup>4</sup> | 0,74            | 0,38            | 0,81            | 0,44            | 0,67            | 0,50            | 0,63            | 0,36            | 0,3                  |
| ROE <sup>5</sup> | 15,77           | 9,17            | 10,56           | 5,63            | 9,13            | 7,51            | 6,27            | 3,30            | 4,0                  |
| ML <sup>6</sup>  | 16,47           | 5,47            | 14,45           | 4,88            | 13,95           | 9,68            | 11,85           | 7,19            | -                    |
| RA <sup>7</sup>  | 4,31            | 0,81            | 5,48            | 2,22            | 4,20            | 1,09            | 5,41            | 0,43            | -                    |
| MF <sup>8</sup>  | 3,01            | 0,60            | 3,75            | 0,74            | 3,00            | 0,86            | 4,01            | 0,52            | 2,5                  |

Notas: <sup>1</sup>MD: Média; <sup>2</sup>IRFSBCV: Indicadores de Robustez Financeiro do Setor Bancário de Cabo Verde; <sup>3</sup>DP: Desvio Padrão <sup>4</sup>ROA: *Return On Assets*; <sup>5</sup>ROE: *Return On Equity*; <sup>6</sup>ML: Margem Lucro; <sup>7</sup>RA: Rotação dos Ativos; <sup>8</sup>MF: Margem Financeira.

A avaliação do 4 bancos pelo método do FCF teve por base a fórmula (equação 1), conforme apresentado anteriormente e teve como suporte, para a sua determinação, o valor dos resultados operacionais líquidos de imposto, acrescido dos valores das amortizações e depreciações do exercício e das provisões líquidas de reposições e anulações.

Para a aplicação do método do EVA (tabela 2), também se teve por base a rubrica dos resultados operacionais líquidos de imposto (equações 2, 3, 4 e 5) sendo descontado o valor médio do custo de capital suportado (equação 6).

Tabela 2: Quadro síntese dos resultados (avaliação reportada ao ano de 2016)

|                                                 | BCA      | CECV     | BI       | BCN      |
|-------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| Capital investido                               | 79 693   | 61 369   | 27 482   | 14 289   |
| WACC <sup>(1)</sup>                             | 2,49%    | 2,53%    | 2,47%    | 2,67%    |
| FCF <sup>(2)</sup> atualizado                   | 35 793   | 59 957   | 12 929   | 9 190    |
| FCF <sup>(2)</sup> atualizado/CÍ <sup>(3)</sup> | 45%      | 98%      | 47%      | 64%      |
| MVA <sup>(4)</sup>                              | - 65 554 | - 43 530 | - 22 665 | - 10 739 |
| Valor total da empresa                          | 14 139   | 17 840   | 4 818    | 3 550    |
| MVA <sup>(4)</sup> /CÍ <sup>(3)</sup>           | -82%     | -71%     | -82%     | -75%     |
| VE <sup>(5)</sup> /CÍ <sup>(31)</sup>           | 18%      | 29%      | 18%      | 25%      |

Notas: <sup>1</sup>WACC: Custo médio ponderado do capital; <sup>2</sup>FCF: *Free Cash Flow*; <sup>3</sup>CÍ: Capital Investido;

<sup>4</sup>MVA: *Market value added*; <sup>5</sup>VE: Valor (Total) da Empresa.

Tendo em conta que os EVA ao longo do período são negativos, tal indicia que o custo médio de capital é superior ao retorno do capital investido, não se verificando a criação de valor por parte das empresas. Esta tendência ainda se pode confirmar, a partir dos valores dos EVA previstos que, nos próximos anos, as empresas continuarão a destruir o seu valor, ou seja, as empresas não irão acrescentar valor económico porque ao longo dos anos previstos terão resultados operacionais líquidos de impostos inferiores aos valores do custo de capital suportado.

## 5. Conclusões

Este trabalho de investigação teve como objetivo avaliar empresas financeiras do setor bancário cabo-verdiano, cotadas e não cotadas na bolsa de valores.



Optou-se por aplicar os métodos FCF – “Free Cash Flow” e EVA – “Economic Value Added”, não só pelo facto de aparentemente serem os métodos mais adequados pelo caso em estudo mas, de acordo com toda a revisão de literatura efetuada, o método do FCF é o mais apropriado para avaliar empresas financeiras e não financeiras, enquanto que o método do EVA é o que avalia as decisões dos gestores a partir dos resultados alcançados pelos mesmos.

Dos métodos aplicados na avaliação desses bancos todos eles apresentaram a mesma tendência nos valores finais alcançados. Pelo método do FCF, todos os bancos alcançaram valores positivos dos FCF. Em relação ao método do EVA, todos os bancos avaliados apresentaram valores negativos dos EVA ao longo dos anos previstos, originando um valor do MVA também ele negativo. Estes resultados evidenciam que, ao longo dos anos previstos, os gestores estão a destruir o valor das empresas em estudo.

Pela comparação da rentabilidade dos capitais próprios, das empresas em estudo, com os dados do setor de Cabo Verde verifica-se que, os bancos cotados (BCA e CECV) apresentam rentabilidades dos capitais próprios superiores ou muito próximas da rentabilidade do setor. Por seu lado, os bancos não cotados (BI e BCN) apresentam rentabilidades dos capitais próprios inferiores ao setor.

Conclui-se ainda que, de todas as variáveis analisadas, da demonstração de resultados previsional, a mais sensível é o produto bancário. Ou seja, para que os bancos avaliados no presente trabalho vejam a sua rentabilidade aumentar é fundamental que façam crescer o produto bancário no seu todo.

Apesar da relevância do tema, investigação realizada e dos contributos identificados, anteriormente, o presente trabalho empírico apresenta algumas limitações. Desde logo, a falta de alguma informação extra contabilística para tornar o valor encontrado mais próximo do justo valor. Embora se tenha elaborado a análise de sensibilidade, para se ter uma ideia mais clara do risco que se está a correr, com a simulação de Monte Carlo ficava-se com uma perceção mais exata do referido risco.

Como linhas de investigação futura, tendo por base dar algumas respostas às limitações apresentadas, propõe-se que seja analisado o desenvolvimento da empresa, contemplando variáveis tais como a inovação, o ciclo de vida da empresa, a competitividade e sua internacionalização. Propõe-se ainda que seja aplicada a simulação de Monte Carlo para se conhecer, com mais precisão, o risco da avaliação.

## 6. Referências

- Al-ali, J., & Arkwright, T. (2000). An investigation of UK companies practices in the determination, interpretation and usage of cost of capital. *Journal of Interdisciplinary Economics*, 11(3-4), 303-319.
- Alexander, I., Estache, A., & Oliveri, A. (2000). A few things transport regulators should know about risk and the cost of capital. *Utilities Policy*, 9(1), 1-13.
- Aloy Nireesh, J., & Alfred, M. (2014). The association between economic value added, market value added and leverage. *International Journal of Business and Management*, 9(10), 126-133.
- Baker, H. K., & Prakash, D. (2015). Financial performance measures: a back-to-basics approach. *Journal of Finance and Economic Education, Journal of the Academy of Economics and Finance*, 1-31.
- Ball, R. (2009). The global financial crisis and the efficient market hypothesis: what have we learned? *Journal of Applied Corporate Finance*, 21(4), 8-16.
- Bhan, A. (2009). Mergers in indian banking sector : motives and benefits. *Electronic Copy*

- Available at: [Http://ssrn.com/abstract/1467813](http://ssrn.com/abstract/1467813), 1–38.
- Collier, C. W. (2011). An inefficient truth. *Critical Review*, 23(1–2), 29–71.
- Damodaran, A. (2006). Valuation approaches and metrics: a survey of the theory and evidence. *Foundations and Trends® in Finance*, 1(8), 693–784.
- De Wet, J. H. (2012). Executive compensation and the EVA and MVA performance of South African listed companies. *Southern African Business Review*, 16(3), 57–80.
- Fama, E. F. (1970). Efficient capital markets: a review of theory and empirical work. *The Journal of Finance*, 25(2), 383–417.
- Fernandez, P. (2013). Company valuation methods. *IESE Business School*, 1–20.
- Georgios, P. N., & Chris, G. (2015). Employing valuation tools for public and private companies: the food sector in Greece. *Procedia Economics and Finance*, 33(15), 491–505.
- Lie, E., & Lie, H. J. (2002). Multiples used to estimate corporate value. *Financial Analysts Journal*, 58(2), 44–54.
- Mian, M. A., & Vélez-pareja, I. (2007). Applicability of the classic WACC concept in practice. *Latin American Business Review*, 8(2), 1–21.
- Mota, A., Barroso, C., Nunes, J., & Ferreira, M. (2006). *Finanças empresariais: teoria e prática* (2.ª). Lisboa: Publisher Team.
- Naseer, M., & bin Tariq, Y. (2015). The efficient market hypothesis: a critical review of the literature. *IUP Journal of Financial Risk Management*, 12(4), 48–63.
- Neves, J. (2000). *Análise financeira I: técnicas fundamentais* (12ª). Lisboa: Texto Editora.
- Pruthy, S., & Hara, R. (2014). A comparative study of economic and market value added of IT sector companies in India. *SSRN Electronic Journal*, 1–17.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. Van. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sharma, A. K., & Kumar, S. (2010). Economic value added (EVA): literature review and relevant issues. *International Journal of Economics and Finance*, 2(2), 200–220.
- Steiger, F. (2010). The validity of company valuation using discounted cash flow methods, 1–19.
- Valentine, R. (2010). The theory of efficient capital markets: a review of literature. *Conflict Resolution & Negotiation Journal*, (3), 116–134.
- Vieito, J., & Maquieira, C. (2010). *Finanças empresariais: teoria e prática*. Lisboa: Escolar Editora.

## Entrepreneurship within the young Cape Verde migrant population

Melanie Gomes<sup>1</sup>, Alcina Nunes<sup>2</sup>  
[melitixg1996@gmail.com](mailto:melitixg1996@gmail.com), [alcina@ipb.pt](mailto:alcina@ipb.pt)

<sup>1</sup>*Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

<sup>2</sup>*UNIAG, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

### Abstract

Given crisis situations and the increasingly scarcity of jobs, individuals see in entrepreneurship a way to respond to needs such as personal fulfilment, financial independence, the opportunity to explore the market and embark on new adventures. The present research intends to understand the motivating factors, as well as the constraints, that influence entrepreneurship among the population of Cape Verde. The Government has implemented programs to promote and encourage entrepreneurial activity in the country, but there are still barriers and constraints in the implementation of businesses. So, in this research, after a brief review of the literature is made the analysis of the qualitative data obtained through four interviews made to entrepreneurs established in Cape Verde to perceive what motivated and constrained which one of them on the process to initiate an entrepreneurial activity. The study has shown that Cape Verdeans are both entrepreneurs out of necessity and opportunity. It can also be observed an affinity between specific entrepreneurial characteristics and motivational factors associated with the ideology of life, which indicates that these entrepreneurs seek a sense of self-realization in the fulfilment of their goals, originated in their own visions and expectations of life.

**Keywords:** Cape Verde, entrepreneurship, motivations, constraints.

### Resumo

Dadas situações de crise e uma cada vez maior escassez de emprego, os indivíduos veem no empreendedorismo uma forma de responder a necessidades, como realização pessoal, independência financeira, a oportunidade de explorar o mercado e iniciar novas aventuras. O presente trabalho pretende compreender os fatores motivadores bem como os constrangimentos que influenciam o empreendedorismo entre a população de Cabo Verde. O Governo implementou programas para promover e incentivar a atividade empresarial no país, mas ainda existem barreiras e restrições na implementação de negócios. Assim, neste trabalho, após uma breve revisão da literatura, são analisados dados qualitativos obtidos através de quatro entrevistas realizadas a empreendedores estabelecidos em Cabo Verde para perceber o que os motivou e limitou no processo de iniciar uma atividade empreendedora. O estudo mostrou que os cabo-verdianos são empresários tanto por necessidade como por oportunidade. Pode-se observar também uma afinidade entre características empreendedoras específicas e fatores motivacionais associados a uma dada visão da vida, o que indica que esses empreendedores procuram autorrealização no cumprimento de seus objetivos, tendo em conta a sua visão e expectativas de vida.

**Palavras-Chave:** Cabo Verde, empreendedorismo, motivações, constrangimentos.

### 1. Introduction

Several definitions can be presented, however in a broader sense entrepreneurship can be understood as the art of making happen with creativity and motivation, with the

motivation defined as the process responsible for the intensity, direction and persistence of people's efforts to reach a certain goal (Baggio & Baggio, 2014). Several factors are considered determinants for the development of the entrepreneurial activity. The external environment, particularly along the lines of public policies and the (in)existence of support infrastructures for entrepreneurship, emerges as a set of different fundamental factors (Ferreira, Santos & Ribeira, 2010). The Global Entrepreneurship Monitor [GEM] (2012) establishes entrepreneurship as a behaviour rather than a personality trait, where individuals can learn to act as entrepreneurs, using tools that assist in the search for change, being thus considered as any attempt to create a business, in which it can develop self-employment, a new business organization or the expansion of an existing business by a or group of individuals knowing how to react and explore business opportunities (Ferreira, 1997).

The role of the entrepreneur is increasingly valued and, in this process, it is relevant to observe the characteristics of the entrepreneurs. For Angelo (2003), the will and ability to create something absolutely new, the ability to find new utilities for old ideas and the talent to improve the efficiency of a system, process or product are fundamental characteristics. Motivation is another characteristic. For Knudson, Wysocki, Champagne and Peterson (2004), entrepreneurs are highly motivated individuals to start new ventures, launch new products, or open new markets. As for the motivation to start a business, entrepreneurs can be driven by opportunity or need, according to GEM (2010). The motivating factors that lead people to open their businesses are the most diverse, among them stand out: need for personal fulfilment, perception of opportunity in the market, problems with previous work, among others.

The studies on entrepreneurship in Cape Verde are still new, so there is a lot to learn and to go forward. There are some academic research work on entrepreneurship in Cape Verde, but few speak about the motivating factors of the same. There is no denying that Cape Verdeans are willing to embark on entrepreneurial activity, but given the economy is still a developing country, Cape Verdeans still face some constraints and barriers to developing entrepreneurial activity in the country. So, this research work aims at analysing the factors that motivate the Cape Verdeans engaging the entrepreneurial activities as well the concepts and barriers they face by doing so. To achieve the objective were made interviews to four established entrepreneurs in Cape Verde to understand their motivations and the difficulties they faced in their entrepreneurial activity.

The paper is divided as follows. In the next section, is highlighted the theme and presented its theoretical contextualization. After it is made a small contextualization of Cape Verde, namely what the government (and other entities) are doing to develop the entrepreneurial activity of the economy, and what is the contribution of the entrepreneurial activity to the development of the economy. In a four chapter, are presented and analysed the interviews with Cape Verdean entrepreneurs to better understand the factors that led them to perceive the greatest difficulties they faced but also the motivation that made them to start the activity. The research work ends with some concluding remarks.

## **2. Entrepreneurship: distinct concepts and definitions**

Throughout the years, the term entrepreneurship has been discussed by numerous researchers. Therefore, the concept has a wide variety of meanings. The word itself comes from the French words “entre” and “prendre”, which mean something like “been in the market between the provider and the consumer”. The French economist Richard Cantillon is the one responsible for first introducing the word, give entrepreneurship a different

meaning that the word has today. Other authors have broadened the concept of entrepreneurship and, nowadays, the concept that gathers more attention is the one used in the academic world, where entrepreneurship is identified as an opportunity that is pursued without looking back for the resources (Sarkar, 2007). Nowadays, the entrepreneur is seen as someone who is a pioneer, who wants to change and is willing to take all the risks. According to many international institutions and organizations that study the concept, like the Global Entrepreneurship Monitor (GEM), the word entrepreneurship is much more than just creating businesses. It reflects a way of doing and seeing things where creativity has a fundamental role. The GEM (2010) defined entrepreneurship as any attempt of creation of a new business or new initiatives like creating self-employment, a new business organization or the expansion of an existing business, by an individual or team of individuals, or establishment of business.

As the word entrepreneurship started to become more popular it has been tried to draw a profile for the entrepreneur. The successful entrepreneurs can be seen as visionaries and individuals that make a difference, that know how to exploit opportunities, which are determined, optimistic and passionate about what they do. They are also dedicated, independent, leaders and team leaders, are well connected, organized and have the knowledge that allows them to assume calculated risks (Mauer, Klauck, Guimaraes, & Severo, 2013). Besides the set of characteristics that may define an entrepreneur, there are another set of factors that influence the decision to be an entrepreneur. They can be factors associated with the country's government policy or they can be associated with the surrounding political, economic, social, technological and legal environment (Ferreira, Santos & Ribeira, 2010).

According to several GEM reports - GEM (2010) and GEM (2012), for example - entrepreneurship results, in addition, from national conditions, of individuals' perceptions of their needs, the existence of opportunities in the market, and the entrepreneurs' knowledge and skills to exploit opportunities. Necessity leads some entrepreneurs to set up their own business, not because they consider that there is an opportunity that can be exploited, but rather because they have to do so. This need usually arises when they are unemployed, seeking in entrepreneurship a clear idea of survival and an alternative to lack of employment (Ferreira, Santos, & Ribeira, 2010). Still, according to the authors, the opportunity refers to the perception that there are opportunities of business that can be exploited in the market, according to the level of development of an economy. For example, in less developed countries there may be more basic but still unsatisfied needs. Unmet needs are huge business opportunities. The perception of individuals of their capacity to succeed as entrepreneurs influences also the business creation. Then, the lower the level of training, referring to the academic degree, the less will be their skills and knowledge, the ability to develop models and analyse critical situations, namely to identify good business opportunities. There will also be greater fears of not being able to lack the skills and knowledge to run the new business. Therefore the promotion of education and academic training is fundamental in promoting entrepreneurial activity.

To summarize, the three factors - necessity, opportunity and capacity - alongside national conditions are key determinants to the development of the entrepreneurial activity. The GEM indicates that the majority of entrepreneurs are more determined by identification of an opportunity than by the necessity felt. According to Monteiro (2016, p. 11): "The level of development and the socio-economic context of a country, is another factor that impacts people seen entrepreneurship as an option. This context can be characterized by the government laws, policies and regulation". However, according with the author, the

stigma associated with the social context, namely the fear of failure, can represent a delay or even discard the option in engaging in the entrepreneurial activity.

### 3. Cape Verde: the geographical, political and socioeconomic context

Located in the Atlantic ocean, 500 km from the Africa's West Coast, the Republic of Cape Verde is an island territory. The archipelago is constituted by 10 island and 8 islets. The biggest island and the one with more inhabitants is Santiago and the island with the smallest number of inhabitants is Brava. Its location in the middle of the Atlantic, near to Africa and in the crossroads with Europe and America, gives to its geographic position a geostrategic importance, influencing the conditions of economic, social and cultural life (Ferreira, 1997). According to data provided by the National Statistical Office of Cape Verde (INECV), the current population in Cape Verde is around 537 thousand inhabitants. The unemployment rate registered, in 2017, was 12,2%. The majority of the Cape Verdean population is young. The economy of Cape Verde is mainly based on the services sector, with trade, transport, tourism and public services accounting for more than 74% of the Gross Domestic Product (GDP) in 2016.

Table 1: Evolution of active firms in Cape Verde and its islands in the period from 2010 to 2016

| Islands     |                                | 2010  | 2011  | 2012  | 2013  | 2014  | 2015  | 2016  |
|-------------|--------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Santo Antão | Number (Nº)                    | 618   | 608   | 804   | 757   | 767   | 770   | 768   |
|             | Annual growth rate (%)         | ----- | -1,6  | 32,2  | -5,8  | 1,3   | 0,4   | -0,3  |
| São Vicente | Number (Nº)                    | 1 744 | 1 719 | 1 807 | 1 790 | 1 812 | 1 833 | 1 837 |
|             | Annual growth rate (%)         | ----- | -1,4  | 5,1   | -0,9  | 1,2   | 1,2   | 0,2   |
| São Nicolau | Number (Nº)                    | 404   | 313   | 328   | 359   | 339   | 354   | 389   |
|             | Annual growth rate (%)         | ----- | -22,5 | 4,8   | 9,5   | -5,6  | 4,4   | 9,9   |
| Sal         | Number (Nº)                    | 931   | 932   | 910   | 914   | 934   | 903   | 961   |
|             | Annual growth rate (%)         | ----- | 0,1   | -2,4  | 0,4   | 2,2   | -3,3  | 6,4   |
| Boavista    | Number (Nº)                    | 241   | 303   | 373   | 389   | 416   | 350   | 352   |
|             | Annual growth rate (%)         | ----- | 25,7  | 23,1  | 4,3   | 6,9   | -15,9 | 0,6   |
| Maio        | Number (Nº)                    | 203   | 215   | 211   | 147   | 146   | 233   | 219   |
|             | Annual growth rate (%)         | ----- | 5,9   | -1,9  | -30,3 | -0,7  | 59,6  | -6,0  |
| Santiago    | Number (Nº)                    | 3 928 | 4 056 | 4 062 | 3 988 | 4 088 | 4 233 | 4 253 |
|             | Annual growth rate (%)         | ----- | 3,3   | 0,1   | -1,8  | 2,5   | 3,5   | 0,5   |
| Fogo        | Number (Nº)                    | 656   | 665   | 553   | 578   | 572   | 537   | 536   |
|             | Annual growth rate (%)         | ----- | 1,4   | -16,8 | 4,5   | -1,0  | -6,1  | -0,2  |
| Brava       | Number (Nº)                    | 174   | 146   | 129   | 127   | 110   | 144   | 129   |
|             | Annual growth rate (%)         | ----- | -16,1 | -11,6 | -1,6  | -13,4 | 30,9  | -10,4 |
| Cabo Verde  | Number (Nº)                    | 8 899 | 8 957 | 9 177 | 9 049 | 9 185 | 9 357 | 9 444 |
|             | Annual growth rate (%)         | ----- | 0,7   | 2,5   | -1,4  | 1,5   | 1,9   | 0,9   |
|             | Average Annual Growth Rate (%) | 1,00  |       |       |       |       |       |       |

[Source: Self-elaboration using data retrieved on 14/03/2018 from INECV]

In Table 1 (above) is possible to observe the evolution of the number of active firms operating in the islands of Cape Verde, and the all economy, over the period between 2010 and 2016, the annual growth rate of the number of those firms and also the average annual growth rate for the overall economy, if the companies had increased at the same rate in every one of the 7 years in analysis.

It is possible to observe, for the overall economy, that from 2010 until 2011, the number of active firms operating in Cape Verde increased not very much - approximately 0,65%. From 2011 to 2012 the numbers of active firms in Cape Verde increased much more than in the previous period - the number of active firms increased approximately 2,5%. But this increasing path did not last much. In 2013, the number of firms in the overall economy decreased (-1,39%). Fortunately, the economy recovered and the number of firms is increased in the last economic years in analysis. This evolution is represented by an average annual growth rate in the number of active firms of almost 1%/year. If the analysis is made by island several scenarios can be observed – in islands like Brava, Fogo or Maio the negative annual growth rate in the number of firms is a constant. In the other islands, in most of the years, the number of firms increased. These results show that even for some years the number of active companies has decreased for all the economy and several islands, the last decade shows the investors' confidence in the economy who are creating new businesses in the country.

### **3.1. Entrepreneurship in Cape Verde**

The process of development and economic growth has been affected by globalization. Cape Verde, with its entry into the World Trade Organization (WTO), in 2008, understood it become essential to modernize the business sector introducing the capacity to innovate and become more competitive (Moreira, 2015). The term entrepreneurship entered only in the political agenda in the 1990s, when the state reduced its central role in the economy, fostering private sector development (Moniz, 2012). Currently, government entities are expressing interest in promoting entrepreneurial capacity, in order to make the private sector more competitive, extending the range of service with quality and excellence.

Although the theme of entrepreneurship in Cape Verde has been gaining more and more emphasis, it is important to note that, unfortunately, studies in relation to it are still scarce. The potential of a country to develop entrepreneurship is evaluated according to the indicators defined by the Global Entrepreneurship Monitor (GEM, 2012). The GEM model evaluates these structural conditions that point to the existence of favourable (or not) conditions to entrepreneurship, through a set of indicators, which are presented in Figure 1, below. The indicators are measured by a Likert scale, based on a score of 1 to 5, where the value 1 indicates the absence of minimum conditions for business activity and the value 5 suggests the existence of an institutional environment that promotes entrepreneurship. The structural conditions are evaluated according to the GEM model, through a National Experts Survey (NES). Values greater than 3 are considered positive and values lower than 3 indicate the prevalence of negative conditions (GEM, 2010; GEM 2012).

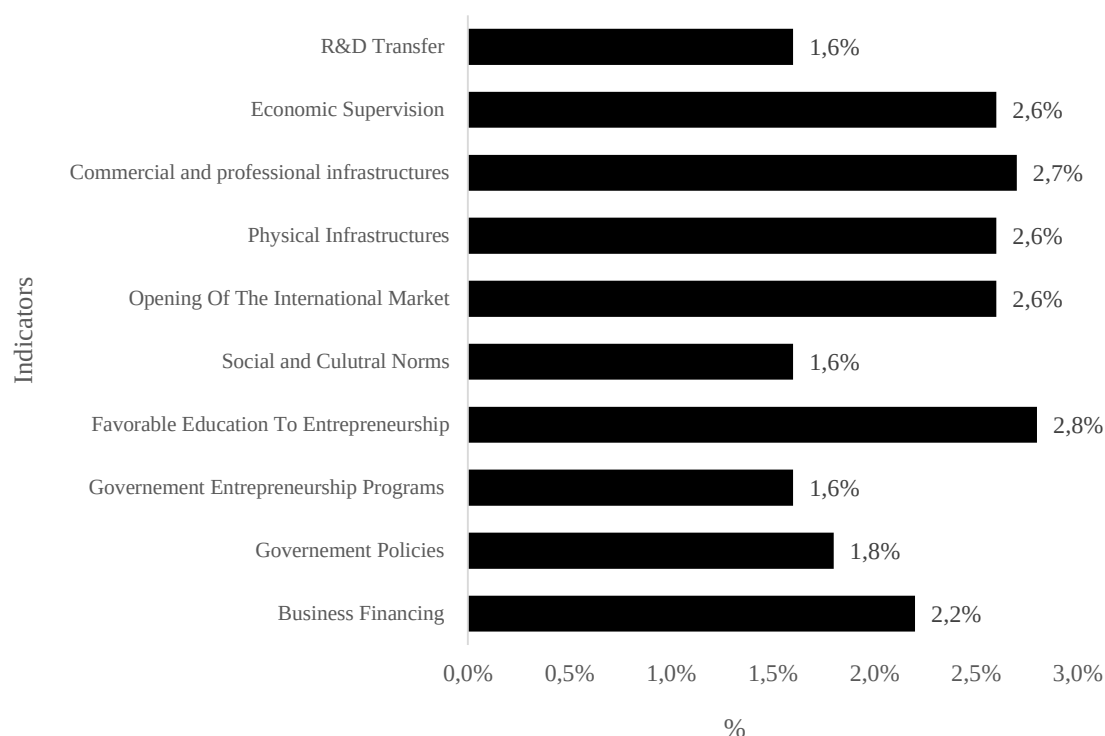


Figure 1: Structural conditions for entrepreneurship in Cape Verde, according to GEM, for 2015

[Source: Self-elaboration using information retrieved from Consórcio Afrosondagens, Lda & BPP-Business and Projects Promotions, Lda (2015)]

The structural conditions of the entrepreneurship framework is overall negative. All indicators are below the reference value of three. The structural conditions most unfavourable to business activity refer to "Government Programs for Support to Entrepreneurship". The other factors that do not present good results are the "Cultural and Social Norms" and the "Transfer of research and development results". The "Government policies" were also negatively evaluated by the interviewed experts. Regarding the structural conditions, the scenario is not clear when introducing entrepreneurship as the foundation of economic development. For example, the "Access to finance" is identified as an obstacle to entrepreneurship.

According to the report on small and medium-sized enterprises in Cape Verde, from 2015 (Consórcio Afrosondagens, Lda & BPP-Business and Projects Promotions, Lda, 2015), the Government of Cape Verde, as referred to in the Growth and Poverty Reduction Strategy Papers has chosen private investment as the main driver of the country's economic development. This option is of particular importance in the current context of the Cape Verdean economy, where public investment tends to be substantially restrained due to the high level and doubts about the sustainability of public debt and its implications for macroeconomic balances. ADEI was an institution created in 2009, whose orientation was particularly important for micro and small enterprises in Cape Verde. ADEI does not longer exists and it has been replaced by ProEmpresa (ProEmpresa, 2018). This has been created as a public institution whose mission is to promote, facilitate and accompany the national private investment of micro, small and medium enterprises (SMEs) in all sectors of the national economy. Other programs were created such as REPME that is aimed at promoting the competitiveness, productivity, formalization and development of micro and small enterprises.



#### 4. Qualitative results and analysis

As explained, this research aims at analysing the factors that motivates the Cape Verdeans engaging the entrepreneurial activities as well the barriers they face by doing so. There is no denying that Cape Verdeans are willing to embark on entrepreneurial activity, but given that Cape Verde is still a developing country, Cape Verdeans still face some constraints and barriers to developing entrepreneurial activity in the country. This study intends to bring some “light” to this issue. To achieve the aim explained was made an interview to four anonymous established entrepreneurs in Cape Verde to understand their motivations and the difficulties they faced in their entrepreneurial activity. The answers were given by written. The results are qualitative and the results describe the answers given and presented as they were supplied. The first step was the characterization of the interviewees: gender, age, academic degree, labour situation prior to the entrepreneurial activity and function in the company.

Table 2: Brief description of the entrepreneurs’ demographic profile

| Identification | Age | Academic level    | Labour situation before the implementation of the project | Function in the company |
|----------------|-----|-------------------|-----------------------------------------------------------|-------------------------|
| Entrepreneur 1 | 27  | Secondary school  | Student                                                   | CEO                     |
| Entrepreneur 2 | 46  | Bachelor’s degree | Employed Worker                                           | CEO                     |
| Entrepreneur 3 | 48  | Primary School    | Student                                                   | CEO                     |
| Entrepreneur 4 | 23  | Secondary school  | Employed Worker                                           | CEO                     |

[Source: Self-elaboration]

The entrepreneurs are two women and two men. The age of the interviewees ranges from 23 to 48 years. Of those interviewed, only one has a bachelor degree, two had completed secondary education, one was studying in Brazil, and when he saw an opportunity for business he decided to stop studying and pursue his idea, and the other also decided to take a break in his studies and to have a way of self-sustaining decided to enter the entrepreneurial activity.

After reading and analysing all the answers presented in Table 3 is possible to understand which are the main constraints for an entrepreneur in Cape Verde, since this is the focal point of this research. All the entrepreneurs stated that financing was the main constraint. Indeed, the sources of finance is one of the most important, if not the most important, aspects in the development of a business. The source of funding can be divided into two types: internal financing and external financing (Tavares, Pacheco, & Almeida, 2015). According to Freitas (2015), the entrepreneur's equity is one of the highlights of the internal sources, but there is also self-financing through the conservation of the profits obtained, the more efficient managers of the assets, or the better control of profits, and it is also important to highlight the fund of friends or family.

Table 3: Answers to the questions regarding motivations and the major difficulties faced by each entrepreneur

| <b>1-How did you come up with your project? And what motivated you?</b>       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Entrepreneur 1                                                                | When I arrived in Brazil, there was an online platform called "IFOOD" that I used almost every week, and after a while, I started to research how Backoffice works and the connection to restaurants. On the 2015 vacation, I came to Cape Verde and saw that on the restoration side we were very late. I spoke with some restaurants that already did the delivery service, some customers of the restaurants and everyone had the same will, facilitate delivery service, cut big lines in restaurants, waiting time on the phone.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Entrepreneur 2                                                                | The idea came about because I am a physiotherapist. The motivate was the number of physical therapists without work, I am aware that I could not count on working in the state, because at the time they were not hiring physiotherapists. Private salary is not satisfactory.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Entrepreneur 3                                                                | In fact, I am a member of this company who is a limited liability company, the other partner is my husband. We decide to create this company, as way to stop working for others and have a certain autonomy                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Entrepreneur 4                                                                | After taking a break for school, I was thinking about a way to self-sustain myself. But what motivated me the most to create my project, was my mother and my friends.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>2- What were the major difficulties faced in implementing this project</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Entrepreneur 1                                                                | The Banks, what I have to say of the banks in Cape Verde they do not make loans to innovation, only to people with name or with some type of "special treatment", I tried but it was practically impossible. We tried on 4 Banks and managed to get together only one. Cape Verde has no structure for development or creation of a Web platform or App, we did several searches and we did not find, we decided to do the platform in Portugal, that we met at the Web Summit! After some time we learned that the company also had no structure so it was late because the website was almost ready, so we decided to move forward with the same as today, this is one of our biggest difficulties! Every week we have a problem with the platform, all the system modules are fake. Now we are looking for another investment to be able to make the platform from scratch. |
| Entrepreneur 2                                                                | Financial difficulty for equipment acquisition and clinic assembly.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Entrepreneur 3                                                                | The creation of the company was done through the counters of the Citizen's House ( <i>Casa do cidadão</i> ), a service that can be improved by shortening the steps or concentrating all the steps in these counters. Starting the activities was facilitated by the fact that the other partner is already known in the market. The difficulties were and continue to be related to the fact that we have a very specific area of intervention and a very small customer base.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Entrepreneur 4                                                                | My biggest struggles, in the beginning, was the fact that I did not have a place to implement my project and I did not have the base(money) to invest.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

[Source: Self-elaboration]

With regard to external financing, there is a distinction to be made between the financing of foreign capital and own capital. Foreign capital is the source of from external sources such as bank loans, lines of credit, factoring, leasing and sometimes commercial loans. Equity financing occurs when financing is of an investing entity, for example through a capital increase by partners or shareholders, venture capital or business angels.

It is well known how essential the SME are for the economy of a country and for job creation. By the answers of the four entrepreneurs, it can be verified, that financial support is the biggest obstacle for the start-ups in Cape Verde. Unless one is already a known

name in the market, or an established company, it is difficult to get bank loans. According to Rosa (2014) due to the demands that the credit process requires to guarantee their repayment and high credit risks, entrepreneurs face great constraint for the financing of their companies. To better manage those obstacles and to have better access to the financing, the SMEs need to adopt better measures for efficient management (Rosa 2014). However, SMEs are unable to obtain financing for their projects due to high interest rates in the market, credit, and bureaucracy of processes and others. The banks prefer to work with existing companies that have a history of success, thereby ensuring compliance with obligations to the financial institution. Since the banks make it difficult to finance the start-ups, many of them turn to family and friends.

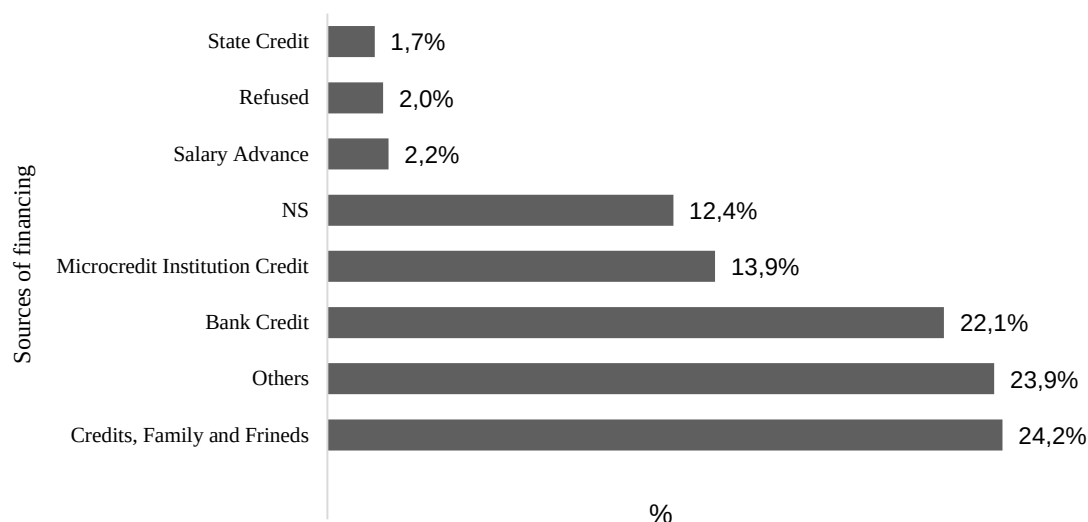


Figure 2: Sources of business financing in Cape Verde in 2015

[Source: Self-elaboration using information retrieved from Consórcio Afrosondagens, Lda & BPP-Business and Projects Promotions, Lda (2015)]

Taking into account the study done by ADEI and the Ministry of Finance it can be seen in the previous figure (Figure 2) that start-ups and new entrepreneurs rely more on informal media/institutions for financing their business than on institutions that are dedicated to this purpose, such as banking institutions.

Other aspects that is very important in the entrepreneurship phenomena is motivation. Motivation can be characterized as the process responsible for the insistence, direction and intensity of people to achieve a specific goal (Baggio & Baggio, 2014). Summing up a bit for the review of the literature, according to the GEM reports (GEM 2010; GEM 2012), entrepreneurship results, in addition to national conditions, of individuals' perceptions of their need, the existence of opportunities in the market, and their knowledge capabilities to exploit opportunities. Necessity leads some entrepreneurs to set up their own business, not because they consider that there is an opportunity that can be exploited, but rather because they have to do so. In this line of thought, and still according to the authors, the opportunity refers to the perception that there is an opportunity of business that can be exploited in the market. This opportunity can only be evaluated according to the level of development of the country. Regarding the description of the Cape Verdean entrepreneurs, the opinions presented are a mixture of both kinds of entrepreneurship – by necessity and opportunity.

## 5. Concluding remarks

Many authors believe that the factors that lead people to embark on entrepreneurial activity are motivated by necessity or opportunity. Many feel that Cape Verdeans are entrepreneurs by necessity because of the high dependence on the country's imports and that Cape Verdeans only become entrepreneurs for the sake of survival. The study has shown that Cape Verdeans are both entrepreneurs out of necessity and opportunity. They are entrepreneurs for different reasons: needed a way to self-sustain or because of the disassociation of their current position. Entrepreneurs 1 and 3, opened their companies due to opportunities they saw in the market and found a way to become financially independent and explore new adventures and options. It can also be observed an affinity between specific entrepreneurial characteristics and motivational factors associated with the ideology of life, which indicates that these entrepreneurs seek a sense of self-realization in the fulfilment of their goals, originated in their own visions and expectations of life. Despite the constraints faced by Cape Verdeans entrepreneurs, Cape Verde has shown a great interest and concern in improving the environment for an entrepreneurial activity, a proof of which is a set of initiatives created by the government to promote the country's entrepreneurial activity.

## 6. References

- Angelo, E. (2003). *Empreendedor Corporativo: a nova postura de quem faz a diferença*. Rio de Janeiro: Campus.
- Baggio, A. F., & Baggio, D. K. (2014). Empreendedorismo: Conceitos e Definições. *Revista de Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia*, 1(1), 25–38. <https://doi.org/10.18256/2359-3539/reit-imed.v1n1p25-38>.
- Consórcio Afrosondagens, Lda & BPP-Business and Projects Promotions, Lda (2015). *Elaboração de um Inquérito às Pequenas e Médias Empresas relativo às atitudes sobre o Empreendedorismo*. Ministério das Finanças e do Planeamento, Sal, Cabo Verde.
- Ferreira, L. E. (1997). *Cabo Verde*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ferreira, M. P., Santos, J. C., & Ribeiro, F. S. (2010). *Ser Empreendedor, Pensar, Criar e Moldar a Nova Empresa* (Vol. II). Lisboa: Edições Sílabo.
- Freitas, F. (2015). *Financiamento das Pequenas e Médias Empresas*. Relatório de Estágio em Contabilidade e Finanças. Porto: Instituto Superior de Contabilidade e Gestão do Porto.
- Global Entrepreneurship Monitor [GEM] (2010). *Global Entrepreneurship Monitor 2010 Global Report*. Babson College and Universidad del Desarrollo.
- Global Entrepreneurship Monitor [GEM] (2012). *Global Entrepreneurship Monitor 2012 Global Report*. Babson College, Universidad del Desarrollo and Universiti Tun Abdul Razak.
- Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde [INECV] (2018). *Estatísticas por tema*. Retrieved on 14 of March, 2018 from [www.ine.cv](http://www.ine.cv).
- Knudson, W., Wysocki, A., Champagne, J., & Peterson, H. C. (2004). Entrepreneurship and innovation in the agri-food system. *American Journal of Agricultural Economics*, 86(5), 1330-1336. <https://doi.org/10.1111/j.0002-9092.2004.00685.x>.
- Mauer, J. L., Klauck, F. G., Guimarães, T. C. F. & Severo, A. (2013). Empreendedorismo: características habilidades do empreendedor de sucesso. *Atas do I Congresso de Pesquisa e Extensão da Faculdade de Sera Gaúcha*, 1-13. Retrieved on 30 of May 2018 from <http://ojs.fsg.br/index.php/pesquisaextensao/article/view/644/674>.
- Moniz, E. (2012). *Empreendedorismo jovem nas micros e pequenas empresas em Cabo Verde*. Tese de licenciatura em Ciência Empresariais e Organizacionais. Praia, Cabo Verde: Universidade de Cabo Verde.

- Monteiro, C. T. M. (2016). *Empreendedorismo: uma contribuição para a compreensão dos factores que afectam o seu sucesso*. Dissertação de mestrado em Engenharia e Gestão industrial. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Moreira, M. (2015). *Empreendedorismo em Cabo Verde: O caso da Agência para Desenvolvimento Empresarial e Inovação*. Relatório de Estágio em Empreendedorismo e Internacionalização. Porto: Instituto Superior de Contabilidade e Gestão do Porto.
- ProEmpresa (2018). *ProEmpresa – Instituto de Apoio à Promoção Empresarial*. Retrieved on 10 of May 2018 from <http://www.proempresa.cv/>.
- Rosa, K. (2014). *Financiamento das Pequenas e Médias empresas em Cabo Verde*. Relatório de Estágio em Gestão Financeira. Lisboa Instituto Superior de Economia e Gestão.
- Sarkar, S. (2007). *Empreendedorismo e Inovação* (3rd Edition). Lisboa, Portugal: Escolar Editora.
- Tavares, F. O., Pacheco, L., & Almeida, E. F. (2015). Financiamento das pequenas e médias empresas: análise das empresas do distrito do Porto em Portugal. *Revista de Administração*, 50(2), 254–267. <https://doi.org/10.5700/rausp1198>.

## **Previsão de descontinuidade de cooperativas de crédito com base no perfil de risco e operações de concessão**

Avatar Marques Zahdi<sup>1</sup>, Ariane M. C. C. Taborda Ribas<sup>2,5</sup>, Rafael Buttini Salviato<sup>3</sup> e  
Rodrigo Alves da Silva<sup>4</sup>  
[avatar\\_cwb@hotmail.com](mailto:avatar_cwb@hotmail.com), [ariane\\_may@hotmail.com](mailto:ariane_may@hotmail.com), [rbsalviato@gmail.com](mailto:rbsalviato@gmail.com),  
[alvesr@utfpr.edu.br](mailto:alvesr@utfpr.edu.br)

<sup>1,2,3,4</sup> *Departamento Acadêmico de Gestão e Economia, Universidade Tecnológica  
Federal do Paraná, Brasil*

<sup>5</sup> *Bolseiro de mestrado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível  
Superior (CAPES)*

### **Resumo**

O presente estudo teve por objetivo desenvolver um modelo de previsão de descontinuidade de cooperativas de crédito por meio de uma regressão logística binária a partir da utilização dos indicadores do sistema PEARLS e da classificação de risco da carteira da cooperativa analisada em um conjunto de dados contábeis de cooperativas de crédito brasileiras fornecido pelo Banco Central do Brasil. Dentre os dados disponíveis foram selecionadas, para análise, as cooperativas de crédito cuja descontinuidade se deu por decorrência de dificuldades financeiras, sendo censuradas as cooperativas que tiveram suas atividades encerradas por motivo de fusões e aquisições, liquidações voluntárias, dentre outros motivos, devido à limitação de dados sobre a motivação dessas decisões. O modelo apresentou acurácia de 0.676 sem que todas as variáveis fossem consideradas estatisticamente significativas, demonstrando a relação imprecisa entre o perfil de risco da operação da cooperativa, os indicadores do sistema PEARLS e seu risco de descontinuidade.

**Palavras-Chave:** Cooperativas de Crédito. Sobrevivência. Probabilidade de Morte. Regressão Logística Binária.

### **1. Enquadramento e propósito de pesquisa**

As cooperativas de crédito, diferentemente de bancos comerciais, possuem responsabilidades que não se restringem apenas ao espectro financeiro, mas abrangem também o âmbito da responsabilidade social a partir da oferta de crédito para micro e pequenas empresas e para famílias de baixa renda, possuindo como principal desafio a maximização da solidez financeira da empresa e do desenvolvimento social, sem, contudo, prejudicar a sobrevivência da instituição. O papel social das cooperativas de crédito origina-se por meio da concessão de crédito o que permite aumentar a atividade econômica e produtivas do país, de forma a melhorar o bem-estar geral da comunidade em que atua (Carvalho, Diaz, Bialoskorski Neto & Kalatzis, 2014).

Stuart (1993), afirma que uma estrutura bancária básica permite à população uma melhoria sobre o nível de acumulação de capital, quando comparado ao modelo de poupanças sem essa estrutura. Entre as melhorias observadas se destacam a dinamização das atividades econômicas de curto e de longo prazo, e o oferecimento de microcrédito direcionado às iniciativas empresariais locais (Soares; Melo Sobrinho, 2007, Jacques e Gonçalves, 2016).

Rodrigues (2004), em seu estudo traz uma evidência empírica sobre a importância das cooperativas para o desenvolvimento da região de São Roque de Minas, em Minas Gerais – Brasil. Magalhães e Junqueira (2007), encontraram evidências do desenvolvimento da região, não apenas no aspecto econômico, mas também nos culturais e educacionais ao longo dos dez anos após a fundação das cooperativas de crédito.

No Brasil as cooperativas foram instituídas pela Lei nº 5.764, de dezembro de 1971, onde se define como sociedade de pessoas, com natureza jurídica própria, constituída para prestar serviços aos associados, sendo classificadas em três categorias distintas: (i) as de cooperativa singular, ou de 1º grau, cuja atribuição é a de prestar serviços diretamente aos associados e é constituída de por no mínimo 20 (vinte) pessoas físicas, sendo, em raras ocasiões, permitidas pessoas jurídicas como o mesmo objetivo das pessoas físicas, ou, ainda, aquelas sem fins lucrativos; (ii) cooperativas centrais, de 2º grau, ou federações de cooperativas, as quais são responsáveis por organizar os serviços econômicos e prestar assistência às cooperativas filiadas por meio da integração e orientação das suas atividades, bem como de facilitar a utilização recíproca dos serviços, podendo ser estabelecida a partir da associação de pelo menos 3 (três) cooperativas singulares e, em alguns casos, pode abrir exceção e admitir associados individuais, exceto as que exerçam atividade de crédito; (iii) confederações de cooperativas ou de 3º grau, cujo objetivo é o de orientar e coordenar as atividades das filiadas, em casos que o tamanho dos empreendimentos ultrapassar o âmbito de capacidade ou conveniência, podendo ser criada a partir de um mínimo de 3 (três) cooperativas centrais, sendo estas da mesma ou de diferentes modalidades (Pinheiro, 2008; Banco Central do Brasil [BACEN], 2018).

As cooperativas de crédito são instituições financeiras constituídas por uma associação autônoma de pessoas unidas voluntariamente, não sujeitas a falência, formada para prestar serviços aos associados, tais como captação de recursos e concessão de crédito e garantias (BACEN, 2018; Carvalho, *et. al.*, 2014).

O conceito de crédito para uma instituição financeira refere-se à atividade de colocar uma determinada quantia à disposição mediante uma promessa de pagamento futuro, enquanto o risco de crédito é a possibilidade do tomador não cumprir com o acordo (Brito & Assaf Neto, 2008). Segundo Bluhm, Overbeck & Wagner (2003), a atividade de crédito em finanças corporativas está atrelada à gestão de perdas e garantia dos objetivos financeiros das instituições que concedem o crédito e das que o requisitam.

Inerente à atividade das cooperativas de crédito estão os riscos que a instituição assume. Estes riscos, segundo Alberton, Nascimento e Zanette (2009), podem ser classificados em cinco grandes grupos:

- (i) Risco de mercado: definido por Silva Neto (1999) como o risco decorrente das oscilações de preço de bens ou derivativos. Essas variações de mercado refletem ganhos ou perdas para a instituição;
- (ii) Risco de liquidez: é conceituado por Roza (2002) apud Alberton *et. al.* (2009) como a incapacidade da organização em honrar seus compromissos financeiros de curto prazo, devido à falta de caixa ou equivalente de caixa, normalmente decorrentes de uma má gestão do caixa da empresa;
- (iii) Risco operacional: a resolução normativa número 3.380, de 2006, instituída pelo BACEN descreve o risco operacional como “a possibilidade de ocorrência de perdas resultantes de falha, deficiência ou inadequação de processos internos, pessoas e sistemas, ou de eventos externos.”;

- (iv) Risco legal: previsto na resolução normativa número 3.380, de 2006, instituída pelo BACEN, o risco legal é definido como “à inadequação ou deficiência em contratos firmados pela instituição, bem como a sanções em razão de descumprimento de dispositivos legais e a indenizações por danos a terceiros decorrentes das atividades desenvolvidas pela instituição.”;
- (v) Risco de crédito: Jorion (2012) partilha da visão de Brito & Assaf Neto ao afirmar que o risco de crédito está associado à probabilidade de que parte tomadora de crédito não deseje ou não seja capaz de cumprir as obrigações assumidas, sendo seu impacto medido pelo custo da reposição do fluxo de caixa da empresa fornecedora de crédito, em caso de inadimplência.

Com o objetivo de melhorar o gerenciamento de risco de crédito por parte das instituições financeiras e demais instituições autorizadas a funcionar pelo BACEN, bem como de todo o Sistema Financeiro Nacional do Brasil, em 1999 foi determinada a resolução número 2.682. Entre as obrigações assumidas estão a classificação de operação de crédito em ordem crescente de risco e a provisão contábil, cujo % é atrelado à classificação de risco, conforme o Tabela 1.

Tabela 1: Classificação de risco e provisão contábil

| ID   | Nível | Atraso (dias) <sup>1</sup> | Provisão de créditos de liquidação duvidosa (% sobre o valor das operações) |
|------|-------|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| I    | AA    | -                          | 0,5                                                                         |
| II   | A     | -                          | 0,5                                                                         |
| III  | B     | 15 a 30                    | 1                                                                           |
| IV   | C     | 31 a 60                    | 3                                                                           |
| V    | D     | 61 a 90                    | 10                                                                          |
| VI   | E     | 91 a 120                   | 30                                                                          |
| VII  | F     | 121 a 150                  | 50                                                                          |
| VIII | G     | 151 a 180                  | 70                                                                          |
| IX   | H     | 180 +                      | 100                                                                         |

[Fonte: elaborado pelos autores]

Após mapear e ponderar os riscos presentes na cooperativa, os gestores devem tomar as decisões de resposta ao risco. Segundo Alberton et. al. (2009), o Comitê de Organizações Patrocinadoras – COSO – (2007) segmenta a resposta ao risco em quatro ações distintas:

- (i) Evitar: são tomadas ações a fim de evitar o risco, tal como descontinuar um processo, atividade ou serviço;
- (ii) Reduzir: são adotadas medidas que visam mitigar os riscos avaliados, podendo ser através da redução da sua probabilidade de ocorrência ou contenção de danos e impactos causados;
- (iii) Compartilhar: similar à decisão de reduzir, o compartilhamento minimiza os impactos ou a probabilidade de ocorrência do risco a partir da partilha ou transferência de uma parcela do risco à terceiros, de forma que os valores residuais sejam aceitáveis para a organização;

<sup>1</sup> Risco de nível mínimo após os respectivos dias de atraso.



- (iv) Aceitar: não executar nenhuma ação para a redução do risco ou de seus impactos. Essa medida é utilizada quando os gestores entendem que o nível do risco está dentro do tolerável pela instituição.

Segundo Bluhm, Overbeck e Wagner (2003), o crédito é, por natureza, um adiantamento de valores em troca de uma promessa de pagamento futuro. De acordo com Matias (2007) a não ocorrência do pagamento poderá ocorrer por um instante de tempo, caso em que o cliente fica momentaneamente inadimplente, mas poderá também não ocorrer em momento nenhum (situação de insolvência sem capacidade de recuperação). As situações de insolvência geram grandes perdas aos envolvidos e são a razão principal dos esforços para controle e gestão do risco das operadoras de crédito, como é o caso das Cooperativas de Crédito.

A avaliação consiste em comparar os padrões dos proponentes de crédito atuais com outros clientes e verificar se as características dos proponentes atuais se associam mais aos proponentes que honraram ou mais com os que não honraram seus compromissos (Abdou; Pointon, 2011; Bluhm, Overbeck; Wagner, 2003). Os modelos de análise de risco podem ser subjetivos (julgamentais) ou quantitativos. Os modelos quantitativos buscam estimar a probabilidade de um dado cliente vir a não honrar seus compromissos.

Os mesmos princípios ligados à esperança probabilística, existentes na teoria de probabilidades, são empregados para a gestão de risco de crédito (Bluhm, Overbeck; Wagner, 2003). O valor esperado é, desta forma, uma função da probabilidade de ocorrência de cada possível estado da natureza. Em modelos internos, podem haver diversos estados da natureza (caso clássico da modelagem de rating) ou apenas dois (caso clássico da modelagem de credit scoring).

Desta forma, o cálculo da probabilidade de *default* é um aspecto central da produção de modelos de previsão de *default*. De acordo com Bluhm, Overbeck e Wagner (2003), os mecanismos comumente utilizados para esta finalidade são a calibração das probabilidades via modelos de *rating* internos (modelos próprios de risco) ou calibração via modelos de agências externas, tais como: Mood's Investors Services, Standard & Poor's e Fitch ou por dados de mercado, através de modelos como KMV®, *Credit Metrics*, *Credit risk+*, dentre outros.

O objetivo geral desse processo é gerar as probabilidades de que o cliente esteja associado a alguma das classes previamente estabelecidas como classes interessantes ou não interessantes para operação, isto é, clientes para os quais os riscos são suportáveis para a organização. As organizações de concessão de crédito estabelecem, com vistas aos seus objetivos, os pontos de corte para o risco de concessão de crédito. Espera-se, desta forma, que organizações que concedam crédito de forma mais arriscada (elevam seus pontos de corte para aprovação) tenham carteiras mais arriscadas. Por conseguinte sejam, elas próprias, organizações mais arriscadas. Tal risco pode, desta forma, impactar em sua própria probabilidade de sobrevivência.

Segundo Richardson (2009), o *World Council of Credit Unions* (WOCCU) desenvolveu no final dos anos de 1980 e início de 1990 uma opção mais eficiente de monitoramento de desempenho e de ferramenta de gestão para cooperativas de crédito, nomeado como Sistema *PEARLS*. O sistema utiliza um grupo de indicadores chave para a operação da cooperativa e para a análise da instituição, sendo eles: (i) a Proteção (*Protection*); (ii) a Efetividade da estrutura financeira (*Effective financial structure*); (iii) a Qualidade dos ativos (*Assets quality*); (iv) as Taxas de retorno e custo (*Rates of return and costs*); (v) a Liquidez (*Liquidity*); (vi) os Sinais de crescimento (*Signs of growth*). Esse sistema é uma adaptação voltada para as cooperativas de crédito de todo o mundo, criada a partir do

sistema norte americano de rating bancário U.S. CAMELS (*Capital, Assets, Management, Earnings, Liquidity, Sensitivity to price risks*).

As principais propostas do sistema PEARLS são:

- (i) Identificar problemas institucionais e suas possíveis causas em estágios iniciais;
- (ii) Criar um padrão universal de cálculo de índices financeiros e de desempenho das cooperativas;
- (iii) Utilizar dados objetivos e promover a comparabilidade entre as cooperativas de crédito;
- (iv) Facilitar o controle supervisorio por parte dos *stakeholders*.

O Tabela 2 traz um detalhamento sobre as componentes do sistema PEARLS.

Tabela 2: Componentes do sistema PEARLS

| Variável de Análise   | Leitura Macro                                                                                 | Subdivisão | Forma de Cálculo                                                                                                                                                                                 | Leitura Analítica                                                                                                            | Valor ideal                               |
|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| Protection (Proteção) | Proteger os ativos contra perdas por devedores inadimplentes, a partir de provisões contábeis | P1         | Provisão de créditos de liquidação duvidosa/Saldo de empréstimos inadimplentes acima de 12 meses                                                                                                 | "Medir a adequação das provisões para liquidação duvidosa, quando comparada aos empréstimos inadimplentes acima de 12 meses" | 100%                                      |
|                       |                                                                                               | P2         | (Provisão de créditos de liquidação duvidosa - empréstimos inadimplentes acima de 12 meses)/Saldo de empréstimos inadimplentes entre 1 e 12 meses                                                | "Medir a adequação das provisões para liquidação duvidosa, após deduzir empréstimos inadimplentes acima de 12 meses"         | 35%                                       |
|                       |                                                                                               | P3         | Se "Valor total de inadimplência acima de 12 meses" = 0, então Sim, senão Não                                                                                                                    | "Medir o total de baixas por devedores inadimplentes acima de 12 meses"                                                      | Baixar 100% dos empréstimos inadimplentes |
|                       |                                                                                               | P4         | (Baixas acumuladas do ano corrente-Baixas acumuladas do ano anterior)/((Carteira de crédito bruta do ano corrente + Carteira de crédito bruta do ano anterior)/2)                                | "Medir o total de baixas por devedores inadimplentes do ano corrente"                                                        | Mitigar                                   |
|                       |                                                                                               | P5         | Valor histórico acumulado de baixas por devedores inadimplentes recuperadas/Valor histórico acumulado de baixas por devedores inadimplentes                                                      | "Medir o valor histórico acumulado de baixas por devedores inadimplentes recuperadas através de trabalhos de cobranças"      | 100%                                      |
|                       |                                                                                               | P6         | (Ativo total + Provisão de risco - Saldo de empréstimos inadimplentes acima de 12 meses - 0,35*Saldo de empréstimos inadimplentes entre 1 e 12 meses + Passivo total + Perdas futuras - Total de | "Medir o grau de proteção que a cooperativa possui para com os cooperados em caso de dissolução"                             | 111%                                      |

| Variável de Análise                                                   | Leitura Macro                                                                                                                                                                                       | Subdivisão | Forma de Cálculo                                                                                                                                                                                                  | Leitura Analítica                                                                                                                                    | Valor ideal                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                       |                                                                                                                                                                                                     |            | Poupanças)/ (Total de Poupanças + Total de Cotas)                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                      |                                                                                                  |
| Effective Financial Structure (Efetividade e da estrutura financeira) | Indicar a estrutura ideal de ativos, passivos e capital próprio da empresa, a fim de obter a relação ótima entre potencial de crescimento, capacidade de ganhos e solidez financeira da organização | E1         | (Total bruto de empréstimos pendentes - Total de provisão para devedores duvidosos)/Ativo total                                                                                                                   | "Medir o total de ativos alocados em empréstimos"                                                                                                    | 70-80%                                                                                           |
|                                                                       |                                                                                                                                                                                                     | E2         | Total de investimento líquido / Ativo Total                                                                                                                                                                       | "Medir o total de ativos alocados em investimento de curto prazo"                                                                                    | ≤ 20%                                                                                            |
|                                                                       |                                                                                                                                                                                                     | E3         | Total de investimento financeiros / Ativo Total                                                                                                                                                                   | "Medir o total de ativos alocados em investimento de longo prazo"                                                                                    | ≤ 10%                                                                                            |
|                                                                       |                                                                                                                                                                                                     | E4         | Total de investimento não financeiros / Ativo Total                                                                                                                                                               | "Medir o total de ativos alocados em investimento não financeiros"                                                                                   | 0%                                                                                               |
|                                                                       |                                                                                                                                                                                                     | E5         | Total de Poupança / Ativo total                                                                                                                                                                                   | "Medir o percentual de ativos oriundos de poupanças"                                                                                                 | 70-80%                                                                                           |
|                                                                       |                                                                                                                                                                                                     | E6         | (Total de empréstimos de curto prazo + Total de empréstimos de longo prazo) / Ativo total                                                                                                                         | "Medir o percentual de ativos oriundos de empréstimos externos"                                                                                      | ≤ 5%                                                                                             |
|                                                                       |                                                                                                                                                                                                     | E7         | Total de cota dos associados / Ativo total                                                                                                                                                                        | "Medir o percentual de ativos oriundos de cota dos associados"                                                                                       | ≤ 20%                                                                                            |
|                                                                       |                                                                                                                                                                                                     | E8         | Capital Próprio / Ativo total                                                                                                                                                                                     | "Medir o percentual de ativos oriundos do capital próprio"                                                                                           | ≥ 10%                                                                                            |
|                                                                       |                                                                                                                                                                                                     | E9         | Capital Próprio + Total de provisão para devedores duvidosos - Saldo de empréstimos inadimplentes acima de 12 meses - 0,35*Saldo de empréstimos inadimplentes entre 1 e 12 meses + Perdas potenciais/ Ativo total | "Medir o percentual real de ativos oriundos do capital próprio, após ajuste da provisão para empréstimos duvidosos e qualquer outra perda potencial" | ≥ 10%                                                                                            |
|                                                                       |                                                                                                                                                                                                     | A1         | Total de saldo de empréstimos                                                                                                                                                                                     | "Medir o percentual de empréstimos inadimplentes"                                                                                                    | ≤ 5%                                                                                             |
| Assets Quality (Qualidade dos ativos)                                 | Indicar o impacto dos ativos não remunerados sobre os rendimentos totais                                                                                                                            |            | inadimplente/Total bruto de empréstimos pendentes                                                                                                                                                                 | referente ao total bruto de empréstimos pendentes"                                                                                                   |                                                                                                  |
|                                                                       |                                                                                                                                                                                                     | A2         | Total de ativos não remunerados / Total de ativos                                                                                                                                                                 | "Medir o percentual de ativos não remunerados"                                                                                                       | ≤ 5%                                                                                             |
|                                                                       |                                                                                                                                                                                                     | A3         | (Total de capital próprio líquido + Total de capital transitório + Total de passivo não remunerado)/Total de ativos não remunerados                                                                               | "Medir o percentual de ativos não remunerados, financiados com capital próprio, capital transitório e passivo não remunerado"                        | ≥ 100%                                                                                           |
| Rates of Return and Costs (Taxas de retorno e custo)                  | Calcular despesas operacionais e determinar quais as melhores opções de investimentos, baseado                                                                                                      | R1         | (Total de rendimentos com empréstimos - Prêmio do seguro dos empréstimos) / ((Resultados líquidos dos empréstimos do ano corrente + Resultados líquidos dos empréstimos do ano anterior)/2)                       | "Medir o rendimento da carteira de empréstimos"                                                                                                      | "índice que cubra despesas operacionais, financeiras e provisões, mantendo um capital próprio de |

| Variável de Análise | Leitura Macro                    | Subdivisão | Forma de Cálculo                                                                                                                                                                                                                    | Leitura Analítica                                                                                                        | Valor ideal                                                         |
|---------------------|----------------------------------|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
|                     | nos ativos médios da cooperativa |            |                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                          | pelo menos 10%"                                                     |
|                     |                                  | R2         | Rendimento total de investimentos líquido do ano corrente/((Rendimento total líquido de investimentos ano fiscal corrente + Rendimento total líquido de investimentos do ano fiscal anterior)/2)                                    | "Medir o rendimento em investimentos de curto prazo"                                                                     | "Maior possível, sem assumir risco desnecessário"                   |
|                     |                                  | R3         | Rendimento total líquido de investimentos/((Rendimento total de investimento líquido do ano fiscal corrente + Rendimento total de investimento líquido do ano fiscal anterior)/2)                                                   | "Medir o rendimento em investimentos de longo prazo"                                                                     | "Maior possível, sem assumir risco desnecessário"                   |
|                     |                                  | R4         | Rendimento total de investimentos não financeiros/((Rendimento total de investimentos não financeiros do ano fiscal corrente + Rendimento total de investimentos não financeiros do ano fiscal anterior)/2)                         | "Medir o rendimento em investimentos não financeiros (não pertencentes à categoria R1 e R2)"                             | "Ganho maior do que em R1"                                          |
|                     |                                  | R5         | (Total de juros pagos às poupanças + Total pago em prêmio de seguros de poupança + Total de impostos pagos referentes aos rendimentos de poupança)/((Total de                                                                       | "Medir o rendimento (ou custos) de poupanças"                                                                            | "Retorno acima da inflação"                                         |
|                     |                                  |            | poupança do ano fiscal corrente + Total de poupança do ano fiscal anterior)/2))                                                                                                                                                     |                                                                                                                          |                                                                     |
|                     |                                  | R6         | Total de juros pagos aos empréstimos/((Total de empréstimos do ano fiscal corrente + Total de empréstimos do ano fiscal anterior)/2))                                                                                               | "Medir o rendimento (ou custos) de empréstimos"                                                                          | $\leq R5$                                                           |
|                     |                                  | R7         | (Total de dividendos pagos em cotas + Total pago em prêmio de seguros das cotas + Total de impostos pagos referentes aos dividendos das cotas)/((Total de cotas do ano fiscal corrente + Total de cotas do ano fiscal anterior)/2)) | "Medir o rendimento (ou custos) da cota dos membros"                                                                     | $\geq R5$                                                           |
|                     |                                  | R8         | ((Rendimento de juros de empréstimos + Rendimento dos investimentos líquidos + Rendimento dos investimentos financeiros + Rendimento dos                                                                                            | "Medir a margem bruta gerada, expressa como rendimento dos ativos, antes de despesas operacionais, provisão de devedores | "Gerar rendimentos suficientes para cobrir as despesas operacionais |

| Variável de Análise                     | Leitura Macro                                                                            | Subdivisão | Forma de Cálculo                                                                                                                                                                                                                       | Leitura Analítica                                                                                                                         | Valor ideal                                                                             |
|-----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
|                                         |                                                                                          |            | investimentos não financeiros + Outros rendimentos) - (Juros pagos à poupança + Dividendos ou juros pagos às cotas + Juros pagos aos empréstimos))/((Total de ativo do ano fiscal corrente + Total de ativo do ano fiscal anterior)/2) | duvidosos e outros itens extraordinários"                                                                                                 | , proviões de devedores duvidosos e garantir um rendimento adequado de capital próprio" |
|                                         |                                                                                          | R9         | Total de despesas operacionais (excluindo provisão para devedores duvidosos) / ((Total de ativos do ano fiscal corrente + Total de ativos do ano fiscal anterior)/2))                                                                  | "Medir a eficiência operacional, como percentual dos custos de gerenciamento em relação aos ativos da cooperativa de crédito"             | < 10%                                                                                   |
|                                         |                                                                                          | R10        | Total de provisões dos ativos de risco do ano corrente / ((Total de ativo do ano corrente + Total de ativo do ano anterior)/2)                                                                                                         | "Medir o custo de perdas por inadimplência e por dívidas incobráveis"                                                                     | Suficiente para cobrir 100% dos empréstimos inadimplentes                               |
|                                         |                                                                                          |            |                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                           | acima de 12 meses e 35% para os de 1 a 12 meses                                         |
|                                         |                                                                                          | R11        | Total das receitas (ou despesas) não recorrentes do ano corrente / ((Total de ativo                                                                                                                                                    | "Medir o valor líquido das despesas e das                                                                                                 | Mitigar                                                                                 |
|                                         |                                                                                          |            | do ano corrente + Total de ativo do ano anterior)/2)                                                                                                                                                                                   | receitas não recorrentes)                                                                                                                 |                                                                                         |
|                                         |                                                                                          | R12        | Receita líquida/ ((Total de ativo do ano corrente + Total de ativo do ano anterior)/2)                                                                                                                                                 | "Medir a adequação dos ganhos e a capacidade de formação de capital próprio"                                                              | > 1% e suficiente para atender ao item E8                                               |
| Liquidity (Liquidez)                    | Analisar da liquidez da cooperativa de crédito (dinheiro disponível para saque imediato) | L1         | (Total de ganhos de investimentos líquidos + Total de ativos líquidos não remunerados - Total de obrigações com vencimento em até 30 dias) / Total de poupanças                                                                        | "Medir a adequação de reservas líquidas de caixa para satisfazer retiradas, após pagar todas as obrigações com vencimento em até 30 dias" | ≥ 15%                                                                                   |
|                                         |                                                                                          | L2         | Total de reservas líquidas de ativos remunerados + Total de reservas líquidas de ativos não remunerados) / Total de poupanças                                                                                                          | "Medir o grau de complacência com as obrigações do Banco Central, ou outras reservas líquidas"                                            | 10%                                                                                     |
|                                         |                                                                                          | L3         | Total de ativos líquidos não remunerados / Total de ativos                                                                                                                                                                             | "Medir o percentual do total de ativos líquidos não remunerados, relativo ao total de ativos"                                             | < 1%                                                                                    |
| Signs of Growth (Sinais de crescimento) | Analisar o índice de crescimento da organização, considerando o a solidez do sistema     | S1         | ((Saldo devedor da carteira de empréstimos do ano fiscal corrente/Saldo devedor da carteira de empréstimos do ano fiscal anterior)-1)*100                                                                                              | "Medir o crescimento da carteira de empréstimos do ano fiscal corrente"                                                                   | Para aumentar E1, S1>S11; Para manter E1, S1=S11; Para reduzir E1, S1<S11               |
|                                         |                                                                                          | S2         | ((Total de investimento líquido do ano fiscal                                                                                                                                                                                          | "Medir o crescimento da carteira de investimentos                                                                                         | Para aumentar                                                                           |

| Variável de Análise | Leitura Macro | Subdivisão | Forma de Cálculo                                                                                                                      | Leitura Analítica                                                                               | Valor ideal                                                                              |
|---------------------|---------------|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
|                     |               |            | corrente / Total de investimento líquido do ano fiscal anterior)-1)*100                                                               | líquidos do ano fiscal corrente"                                                                | E2, S2>S11;<br>Para manter<br>E2, S2=S11;<br>Para reduzir<br>E2, S2<S11                  |
|                     |               | S3         | ((Total de investimento financeiros do ano fiscal corrente / Total de investimento financeiros do ano fiscal anterior)-1)*100         | "Medir o crescimento da carteira de investimentos financeiros do ano fiscal corrente"           | Para aumentar<br>E3, S3>S11;<br>Para manter<br>E3, S3=S11;<br>Para reduzir<br>E3, S3<S11 |
|                     |               | S4         | ((Total de investimento não financeiros do ano fiscal corrente / Total de investimento não financeiros do ano fiscal anterior)-1)*100 | "Medir o crescimento da carteira de investimentos não financeiros do ano fiscal corrente"       | Para aumentar<br>E4, S4>S11;<br>Para manter<br>E4, S4=S11;<br>Para reduzir<br>E4, S4<S11 |
|                     |               | S5         | ((Total de depósitos em poupança do ano fiscal corrente / Total de depósitos                                                          | "Medir o crescimento da carteira poupança do ano fiscal corrente"                               | Para aumentar<br>E5, S5>S11;<br>Para manter<br>E5,                                       |
|                     |               |            | em poupança do ano fiscal anterior)-1)*100                                                                                            |                                                                                                 | S5=S11;<br>Para reduzir<br>E5, S5<S11                                                    |
|                     |               | S6         | ((Total de empréstimos de terceiros do ano fiscal corrente / Total de empréstimos de terceiros do ano fiscal anterior)-1)*100         | "Medir o crescimento da carteira empréstimos de terceiros do ano fiscal corrente"               | Para aumentar<br>E6, S6>S11;<br>Para manter<br>E6, S6=S11;<br>Para reduzir<br>E6, S6<S11 |
|                     |               | S7         | ((Total de cota de cooperados do ano fiscal corrente / Total de cota de cooperados do ano fiscal anterior)-1)*100                     | "Medir o crescimento da cota de cooperados do ano fiscal corrente"                              | Para aumentar<br>E7, S7>S11;<br>Para manter<br>E7, S7=S11;<br>Para reduzir<br>E7, S7<S11 |
|                     |               | S8         | ((Total de capital próprio do ano fiscal corrente / Total de capital próprio do ano fiscal anterior)-1)*100                           | "Medir o crescimento de capital próprio do ano fiscal corrente"                                 | Para aumentar<br>E8, S8>S11;<br>Para manter<br>E8, S8=S11;<br>Para reduzir<br>E8, S8<S11 |
|                     |               | S9         | ((Total de capital próprio líquido do ano fiscal corrente / Total de capital próprio líquido do ano fiscal anterior)-1)*100           | "Medir o crescimento de capital próprio líquido (definição conforme E9) do ano fiscal corrente" | Para aumentar<br>E9, S9>S11;<br>Para manter<br>E9, S9=S11;<br>Para reduzir<br>E9, S9<S11 |
|                     |               | S10        | ((Total de membros associados do ano fiscal corrente / Total de associados do ano fiscal anterior)-1)*100                             | "Medir o crescimento de membros associados do ano fiscal corrente"                              | > 15%                                                                                    |
|                     |               | S11        | ((Total de ativos do ano fiscal corrente / Total de                                                                                   | "Medir o crescimento do total de ativos do ano fiscal corrente"                                 | > Infação + 10%                                                                          |

| Variável de Análise | Leitura Macro | Subdivisão | Forma de Cálculo                      | Leitura Analítica | Valor ideal |
|---------------------|---------------|------------|---------------------------------------|-------------------|-------------|
|                     |               |            | ativos do ano fiscal anterior)-1)*100 |                   |             |

[Fonte: Elaborado pelos autores]

De acordo com o último panorama brasileiro do sistema nacional de crédito cooperativo realizado pelo BACEN, no final de 2017 havia no Brasil, 4 (quatro) confederações cooperativas, 37 (trinta e sete) cooperativas centrais, 967 (novecentos e sessenta e quatro) cooperativas singulares e 2 (dois) bancos cooperativos, fazendo com que a participação das cooperativas de crédito singulares em todos os principais agregados do Sistema Financeiro Nacional (SFN) atingisse seu máximo histórico de 16,7%, sendo a carteira de crédito o principal componente do ativo. (BACEN, 2018). Contudo, mesmo tendo alcançado o máximo histórico, no Brasil as cooperativas são caracterizadas por baixos níveis de profissionalismo (Carvalho *et. al.*, 2014), o que leva a problemas operacionais e, eventualmente, à sua descontinuidade.

Segundo o BACEN (2014), a descontinuidade das cooperativas de crédito pode ocorrer de 3 (três) maneiras distintas: (i) através do processo de liquidação judicial, quando o Estado intervém nas atividades empresariais da instituição financeira, em casos de risco à sociedade; (ii) a partir de uma liquidação extrajudicial, na qual a cooperativa voluntariamente resolve encerrar suas atividades, ou na ocasião da descontinuidade da cooperativa de crédito, denominada paralisação; (iii) a partir da fusão ou incorporação de duas ou mais cooperativas (Carvalho *et. al.*, 2014; Brasil, 1971).

A partir de estudos realizados, os pesquisadores Ralston, Wright & Garden (2001) afirmam que as cooperativas de crédito americanas e australianas percebem vantagem no processo de fusão, aumentando a eficiência e melhorando o desempenho por meio do aumento do porte da instituição, porém as observações de suas pesquisas indicam que não há relação entre a fusão e melhorias de eficiência e comentam que são necessários mais estudos para avaliar os motivos que levam as cooperativas de crédito a melhorarem o desempenho após o processo de incorporação e fusão.

Corroborando com a visão de Carvalho *et. al.* (2014) com relação às variáveis que levam uma cooperativa de crédito ao insucesso, Bressan, Bressan, Oliveira & Braga (2015), classificam-nas em duas categorias disjuntas, porém não necessariamente independentes, que são os fatores internos e os externos à organização, sendo o primeiro composto pelas imprudências administrativas, ineficácia da direção, estratégias errôneas e inadequadas e o endividamento excessivo, enquanto o segundo discorre sobre condições macroeconômicas, medidas políticas, fraudes, crise econômica e recessão. Segundo Cidra & Farhi (2008), um exemplo da importância na previsão de insolvência das empresas do sistema financeiro e dos riscos de crédito foi a crise de subprime nos Estados Unidos em 2008, que surgiu como um problema de crédito e que contagiou outras áreas do Sistema Financeiro Mundial, transformando-se em uma das maiores crises dos últimos 20 anos.

Com o objetivo de minimizar os impactos no sistema financeiro, seja por estar preparado para a dissolução da cooperativa de crédito ou por evitá-la, é importante selecionar a ferramenta correta de análise, pois, segundo Alaka *et al* (2018), muitas dessas ferramentas são utilizadas de maneira equivocada, uma vez que suas escolhas devem levar em consideração duas características que são negligenciadas: (i) as condições em que os dados se encontram e (ii) a situação que está sendo realizada a análise. Ainda segundo os autores, a literatura sobre modelos de predição de insolvência traz como base 13 (treze) principais parâmetros, que podem ser agrupados em 3 (três) categorias de critérios, que

são: (i) relação de resultados; (ii) relação de dados e (iii) relação de propriedade das ferramentas de análises, os quais devem servir como fundamentos para a tomada de decisão da ferramenta utilizada, uma vez que cada modelo de análise possui suas especificidades e limitações, sendo aconselhado a associação de diferentes modelos de predição.

Desta forma, o presente estudo tem por objetivo desenvolver um modelo de previsão de dissolução de cooperativas de crédito brasileiras com base em um conjunto de variáveis presentes no sistema PEARLS.

## 2. Metodologia

Para o presente estudo, foram selecionadas um conjunto de 40 cooperativas, sendo 20 cooperativas de crédito que sofreram dissolução entre os anos de 2014 e 2017 e outras 20 cooperativas que continuaram suas atividades entre 2014 e 2017, sendo essas últimas selecionadas aleatoriamente. Esta seleção foi feita de modo a se ter a mesma quantidade de informação para ambos os desfechos (i.e: mesmo número entre cooperativas que sofreram e não sofreram dissolução). No período de avaliação foram apuradas 33 descontinuidades de cooperativas motivadas por liquidação ou cancelamento de autorização de funcionamento pelo regulador (BACEN). A base de dados é oriunda dos relatórios contábeis das cooperativas de crédito, disponibilizados pelo BACEN (2018). As variáveis estudadas no modelo são trazidas na Tabela 3 abaixo.

Tabela 3: Variáveis utilizadas

| Variável | Descrição                                                      | Forma de obtenção                                                                         |
|----------|----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| P1       | Participação de créditos de liquidação duvidosos (%)           | Provisão para liquidação duvidosa sobre operações de crédito/ Carteira classificada total |
| P3       | Participação de créditos de maior risco na carteira (%)        | Operações de risco nível D até H/ Classificação da carteira de créditos                   |
| E1       | Estrutura financeira                                           | Operações de crédito líquidas/ Ativo total                                                |
| A4       | Qualidade da atividade                                         | Depósitos totais/ Ativo total                                                             |
| R1       | Retorno                                                        | Rendas de operações de crédito/ Média das operações de crédito                            |
| L1       | Liquidez imediata                                              | Disponibilidades/ Depósitos à vista                                                       |
| L2       | Liquidez corrente                                              | Ativos de curto prazo/ Depósitos totais                                                   |
| L3       | Liquidez do ativo total                                        | Caixa livre/ Ativo total                                                                  |
| Classe   | Classificação de risco da carteira no último período observado | Obtida através da média ponderada das operações de risco da cooperativa                   |

[Fonte: Elaborada pelos autores]

Um modelo de regressão logística binária foi utilizado para classificar as cooperativas. Segundo Louzada *et.al* (2013), para uma variável  $Y$  condicionada a um vetor de covariáveis  $X$  (i.e:  $Y|X$ ) que segue uma distribuição bernoulli ou binomial de parâmetro  $n=1$ , a regressão logística simples consiste em prever o resultado de tal variável  $Y$ , dado



algumas covariáveis  $x$  – usualmente,  $P(Y=1|x_1+...+x_n)$ . De acordo com Nelder e Wedderburn (1972), pelo fato da distribuição binomial pertencer a família exponencial de distribuições de probabilidades, seu modelo de regressão pertence a classe dos modelos lineares generalizados. Logo, sua função de ligação pode ser escrita como sendo uma função da combinação linear entre o vetor de covariáveis ( $\underline{X}$ ) e o vetor de coeficientes ( $\underline{\beta}$ ). Na escala da resposta, a função de ligação é dada por:

$$\pi_i = P(Y_i = 1 | \underline{x}_i) = \frac{e^{\underline{x}_i \underline{\beta}}}{1 + e^{\underline{x}_i \underline{\beta}}}$$

Onde  $\underline{x}_i$  é o vetor de covariáveis para uma observação e  $\underline{\beta}$  é o vetor de parâmetros (coeficientes) calibrados para as variáveis utilizadas no estudo. É preciso levar em conta que, na literatura é encontrado com certa frequência o uso da letra grega ( $\pi$ ) para se referir a probabilidade da resposta ( $y$ ) ser 1 dado as outras covariáveis ( $x$ ), e que por isso não se deve confundir com o número irracional  $\pi$ , dado pela relação entre o diâmetro e a circunferência de um círculo qualquer. Na escala do preditor, a função de ligação logito fica dada por:

$$\ln\left(\frac{\pi_i}{1 - \pi_i}\right) = \underline{x}_i \underline{\beta}$$

De fato, o modelo logístico não é o único para se lidar com dados de resposta binária. De acordo com Giolo (2017), os modelos clog-log, o probito e o cauchy, também são comumente utilizados para esta tarefa. Todos exibem também uma forma sigmoideal, adequada para modelar os dados. Num contexto geral, deve-se dizer que as funções de ligação para dados com resposta dicotômica, são baseados em funções de distribuição acumulada de probabilidades (e.g: a probito é baseada na normal padrão e a logito na distribuição logística). Todavia, este trabalho optou por prosseguir a análise com o modelo de regressão logística, dado a sua praticidade na interpretação dos parâmetros e pelo fato de ser a função de ligação canônica para dados binários. Com isso, o leitor pode interpretar os coeficientes em termos de razões de chances a partir da exponenciação dos coeficientes estimados do modelo.

No presente trabalho, a variável  $Y$  diz respeito se a cooperativa foi descontinuada ( $Y=1$ ) ou não ( $Y=0$ ).

A validação do modelo se deu por meio de uma validação cruzada sendo 32 (trinta e duas) utilizadas para treinamento do modelo e 8 (oito) utilizada para teste. Este procedimento foi simulado mil vezes para o mesmo conjunto de dados sendo aleatoriamente selecionadas as amostras de treinamento e teste.

### 3. Resultados e discussão

Como resultado, as Tabelas 4 e 5 abaixo descreve o sumário do modelo estimado:

Tabela 4: Coeficientes do modelo

| Var  | Int.    | P1     | P3      | E1     | A4     | R1     | L1      | L2     | L3      | Classe |
|------|---------|--------|---------|--------|--------|--------|---------|--------|---------|--------|
| Coef | -1.5511 | 0.3950 | -0.1071 | 0.0235 | 0.2852 | 0.2378 | -0.0359 | 0.0482 | -0.0568 | 0.2221 |

Nota: Residual Deviance: 2.647 AIC: 31.69

[Fonte: Elaborado pelos autores]

Como é possível observar as variáveis P3, E1, L1, L2, L3 e Classe não foram consideradas estatisticamente significativas. Como visto anteriormente a variável P3 indica a participação percentual de créditos de elevado nível de risco sobre a carteira, a variável E1 representa a estrutura financeira, as variáveis L1, L2 e L3 representam liquidez e a variável Classe representa a média ponderada do risco da carteira.

Tabela 5: Significância das variáveis estimadas

| Var.        | Estimate | Std. Error | t      | value Pr(> t ) |
|-------------|----------|------------|--------|----------------|
| (Intercept) | -1.55106 | 0.57456    | -2.700 | 0.01252 *      |
| P1          | 0.39503  | 0.14076    | 2.806  | 0.00978 **     |
| P3          | -0.10707 | 0.13022    | -0.822 | 0.41904        |
| E1          | 0.02348  | 0.08317    | 0.282  | 0.78016        |
| A4          | 0.28518  | 0.08475    | 3.365  | 0.00257 **     |
| R1          | 0.23778  | 0.09277    | 2.563  | 0.01707 *      |
| L1          | -0.03589 | 0.09441    | -0.380 | 0.70719        |
| L2          | 0.04818  | 0.09294    | 0.518  | 0.60896        |
| L3          | -0.05682 | 0.07963    | -0.713 | 0.48242        |
| Classe      | 0.22212  | 0.14435    | 1.539  | 0.13694        |

[Fonte: Elaborado pelos autores]

A não observação de significância estatística dessas variáveis para a predição das cooperativas descontinuadas e não descontinuadas demonstra baixa capacidade de discriminação das variáveis. Entretanto, no que diz respeito a interpretação das variáveis que se provaram estatisticamente significativas a um nível de 5% de significância e *coeteris paribus*, conclui-se que: a chance de uma cooperativa ser descontinuada aumenta em aproximadamente 1,5 vezes para cada aumento unitário em participação de créditos de liquidação duvidosos (P1), a chance de uma cooperativa ser descontinuada aumenta em aproximadamente 1,3 vezes para cada aumento unitário em “qualidade da atividade” (A4), mensurada pela razão entre depósitos totais sobre ativo total; e por último, a chance de uma cooperativa ser descontinuada aumenta em aproximadamente 1,3 vezes para cada aumento unitário em retorno (R1), mensurado pela razão entre as rendas de operações de crédito sobre a média das operações de crédito.

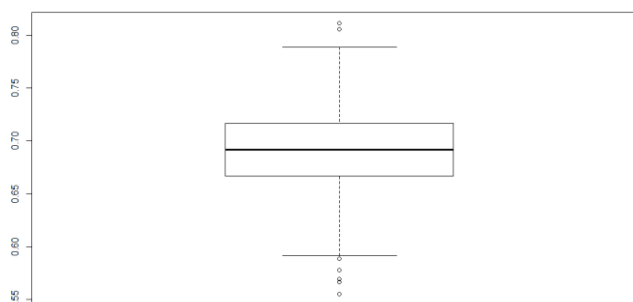


Figura 1: Distribuição da Acurácia do modelo

[Fonte: Elaborado pelos autores]

O boxplot acima demonstra a acurácia mediana do modelo geral que ficou em, aproximadamente 67,6%. Ainda que a acurácia tenha sido considerada mediana, a não observação de significância estatística em parte das variáveis sugere que essas variáveis não têm poder de discriminação sobre a classificação realizada, o que gera dúvida sobre

quais seriam, então, as variáveis que produziram um modelo de predição significativo para cooperativas de crédito brasileiras.

#### 4. Conclusão da análise estatística

O presente estudo teve como objetivo estimar um modelo de predição de risco de descontinuidade de cooperativas de crédito brasileiras. Para tanto foram utilizados dados do BACEN de 40 cooperativas, sendo 20 descontinuadas e 20 não descontinuadas. As covariáveis utilizadas para estimativa do modelo foram selecionadas do sistema PEARLS e são aquelas que têm relação com o nível de exposição ao risco das cooperativas em suas atividades de empréstimo.

Como foi possível observar, ainda que o modelo tivesse uma acurácia mediana de aproximadamente 67,6% e que o modelo fosse considerado estatisticamente significativo como um todo, parte das covariáveis de risco da operação de crédito não foram consideradas estatisticamente significativas, indicando que é possível que não seja o risco de crédito das operações das cooperativas os elementos que impõem maior risco de descontinuidade a elas. Para trabalhos futuros, sugere-se o estudo desta hipótese de não relevância da exposição ao risco para predição de descontinuidade de cooperativas, bem como estudo para composição de um modelo com maior capacidade preditiva. Ademais, no contexto estatístico, sugere-se verificar o ajuste de outros modelos e testá-los. E também, verificar a presença de interações entre variáveis, bem como realizar estudos de simulação e reamostragem, fazendo usos de técnicas como o bootstrap e a simulação monte carlo.

#### 5. Referências

- Alberton, L.; Nascimento, C.; Zanete, M. A. (2009). Gestão do risco em cooperativas de crédito a partir dos preceitos da metodologia coso: Estudo multicaso. *3º Congresso de Controladoris e Finanças da UFSC*.
- Abdou, H; Pointon, J. (2011). Credit scoring, statistical techniques and evaluation criteria: a review of the literature. *Intelligent Systems in Accounting, Finance and Management*, v. 18, 59-88.
- Alaka, H. A.; Oyedele, L. O.; Owolabi, H. A.; Kumar, V.; Ajayi, S. O.; Akinade, O. O. & Bilal, M. (2018). Systematic review of bankruptcy prediction models: Towards a framework for tool selection. *Elsevier. Expert Systems With Applications* 94, 164 – 184.
- Banco Central do Brasil. (2006). Resolução nº de 3380 de 29 de junho de 2006. Acessado em 28 de novembro de 2018. Disponível em: [https://www.bcb.gov.br/pre/normativos/res/2006/pdf/res\\_3380\\_v2\\_1.pdf](https://www.bcb.gov.br/pre/normativos/res/2006/pdf/res_3380_v2_1.pdf)
- Banco Central do Brasil. (2018). Relação de instituições em funcionamento no país. Acessado em 07 de maio de 2018. Disponível em: <http://www.bcb.gov.br/fis/info/instituicoes.asp?idpai=INFCAD>.
- Bluhm, C.; Overbeck, L. & Wagner, C. (2003). An Introduction to Credit Risk Modeling. *Chapman & Hall/CRC Financial Mathematics Series*, London, v.1.
- Brasil. (1971) Lei nº 5.764, de dezembro de 1971.
- Bressan, V. G. F; Bressan, A. A; Oliveira, P. H. M. & Braga, M. J. (2015). Quais indicadores contábeis financeiros do sistema PEARLS são relevantes para análise de insolvência das

- cooperativas centrais de crédito no brasil? *Revista de Contabilidade Vista & Revista*, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, 74-98.
- Brito, G. A. & Assaf, A. Neto (2008). Modelo de classificação de risco de crédito em empresas. *Revista de Contabilidade e Finanças*. São Paulo, v.19, n. 46, 18-29.
- Carvalho, F. L.; Diaz, M. D. M.; Bialoskorski, S. Neto & Kalatzis, A. E. G. (2015). Saída e Insucesso das Cooperativas de Crédito no Brasil: Uma Análise do Risco. *Revista Contabilidade e Finanças*, São Paulo, v. 26, n. 67, 70-84.
- Citra, M. A. M. & Farhi, M. (2008). A crise financeira e o global Shadow Banking System. Acessado em 15 de maio de 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002008000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002008000300002).
- Ferreira, Paulo H., Louzada, Francisco, Diniz, Carlos. (2013). Credit Scoring Modeling with State-Dependent Sample Selection: a comparison study with the usual logistic modeling. Acessado em 16 Junho de 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pope/v35n1/0101-7438-pope-35-01-00039.pdf>.
- Giolo, Suely Ruiz. (2017). *Introdução à análise de dados categóricos com aplicações*. São Paulo. Blucher.
- Jacques, E. R.; Gonçalves, F. O. (2016). Cooperativas de crédito no Brasil: evolução e impacto sobre a renda dos municípios brasileiros. *Economia e Sociedade*, v. 25, n. 2, 489-509.
- Jorion, P. (2012). *Value At Risk: a nova fonte de referência para o controle do risco financeiro*. São Paulo: Bm&F.
- Magalhães, R. S.; Junqueira, R. G. P. (2007). *Microfinanças: racionalidade econômica e solidariedade social*. São Paulo: Saint Paul Editora.
- Nelder, J. A.; Wedderburn, R. W. M. (1972). Generalized Linear Models. *Journal of the Royal Statistical Society. Series A (General)*, v. 135, n. 3, 370–384.
- Pinheiro, M. A. H. (2008) *Cooperativas de crédito: história da evolução normativa no Brasil*. 6 ed. Brasília: Banco Central do Brasil.
- R Core Team (2018). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Acessado em 16 junho de 2018. Disponível em: <https://www.R-project.org/>.
- Ralston, D., Wright, A., & Garden, K. (2001). Can mergers ensure the survival of credit unions in the third millennium? *Journal of Banking and Finance*, 25(12), 2277-2304. doi: 10.1016/s0378-4266(01)00193-5
- Rodrigues, R. (2004). Importância das cooperativas de crédito. In: *O COOPERATIVISMO de crédito no Brasil: do século XX ao século XXI*. (pp. 79-85). Santo André: Editora Confabras.
- Studart, R. (1993). O sistema financeiro e o financiamento do crescimento: uma alternativa pós-keynesiana à visão convencional. *Revista de Economia Política*, v. 13, n. 1 (49), 101-118.

## O contributo do Instituto Politécnico de Bragança para a mão-de-obra qualificada

Helena Paulo<sup>1</sup>, Paula Odete Fernandes<sup>2</sup>, Luís Santos Pais<sup>3</sup>  
[helena.paulo@ipb.pt](mailto:helena.paulo@ipb.pt), [pof@ipb.pt](mailto:pof@ipb.pt), [pais@ipb.pt](mailto:pais@ipb.pt)

<sup>1</sup>*Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.*

<sup>2</sup>*UNIAG, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.*

<sup>3</sup>*Centro de Investigação de Montanha (CIMO), Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.*

### Resumo

Abrangendo os diferentes sectores empregadores da região Norte de Portugal, nomeadamente na NUT III de Alto Tâmega, Tâmega e Sousa, Terras de Trás-os-Montes e Douro e centrando-se, em especial, na formação superior conferida pelo Instituto Politécnico de Bragança, a presente investigação pretendeu conhecer, os meios e práticas de recrutamento e seleção de diplomados, e respetivas competências transversais reconhecidos pelas empresas para os seus quadros superiores. Para tal, foram aplicados dois inquéritos por questionário; um aplicado aos empresários da região em estudo, e um outro aplicado aos diplomados. No total validaram-se 172 questionários, 92 por parte dos empresários e 80 por parte dos diplomados. Os resultados permitiram concluir, de um modo geral, que os mesmos são favoráveis do ponto de vista do empregador e do diplomado. Relativamente à prática organizacional de contratação de diplomados, tanto para os indicadores da remuneração mensal, como da formação profissional se mostram consensuais no que diz respeito à flexibilização e precariedade, de notar ainda que tanto as empresas como os diplomados afirmaram escassez de competências transversais. Ainda, verificou-se que apesar de já existir alguma proximidade entre o Instituto Politécnico de Bragança e o tecido empresarial, este poderá adotar medidas para melhorar e adequar o ensino ao mercado de trabalho, como por exemplo estabelecer uma ligação e/ou cooperação com empresas da região; a promoção de estágios ao longo das licenciaturas; avaliar regularmente a adequação das graduações ao mercado de trabalho e incentivar ao empreendedorismo.

**Palavras-Chave:** empregabilidade, ensino superior, mercado de trabalho, IPB, diplomados.

### Abstract

Covering the different employers sectors of the Northern region of Portugal, namely in the NUT III of *Alto Tâmega, Tâmega e Sousa, Terras de Trás-os-Montes and Douro* and focusing in particular on the higher education offered by the Polytechnic Institute of *Bragança*; the present research aimed to know the means and practices of recruitment and selection of graduates, and respective soft skills recognised by the enterprises for their body management. For that, two surveys were run, one applied to entrepreneurs in the region under study, and another to the graduates. In total, 172 questionnaires were collected, 92 by enterprises and 80 by graduates. Concerning the purpose of the study, the main results showed that in general the

results are favourable from the point of view of the employer and the graduate. About the organisational practice of hiring graduates, both for the indicators of monthly remuneration and vocational training are consensual with regard to flexibility and precariousness, it should be noted that both companies and graduates stated a lack of transversal skills. Still, in answer to the main objective of the study, it was found that although there is already some proximity between the Polytechnic Institute of *Bragança* and the market. It might take measures to improve and adapt education to the labour market, such as establishing liaison and/or cooperation with companies in the region; the promotion of internships throughout the undergraduate degrees; regularly assess the adequacy of graduations to the labour market and encourage entrepreneurship.

**Keywords:** employability, higher education, labour market, IPB, graduate.

## 1. Introdução

Nos últimos anos tem-se verificado uma especial atenção por parte das Instituições de Ensino Superior (IES) pela questão da situação dos diplomados no mercado de trabalho. Efetivamente, vivem-se momentos de preocupação no que respeita a empregabilidade de mão-de-obra qualificada, nomeadamente devido à conjuntura económica que se tem vindo a verificar nos últimos anos e à crescente evolução tecnológica (entre outros fatores), (Vieira & Marques, 2014).

Em Portugal são poucos os estudos sobre o impacto das IES no que respeita à mão-de-obra qualificada na perspetiva do empregador, registando-se apenas alguns trabalhos de natureza académica que têm procurado colmatar essa ausência. Um desses casos diz respeito a um estudo “MeIntegra” (Marques, 2007) cujos modelos ensaiados para medir o impacto da Universidade do Minho no respetivo território envolvente, despertou o interesse pela aplicação do mesmo para a presente investigação.

O presente trabalho tem como principal objetivo, avaliar a resposta do Instituto Politécnico de Bragança (IPB), na perspetiva do empregador, como formador de mão-de-obra qualificada nas necessidades das empresas da região NUT III, no período compreendido entre 2010 e 2015. Assim sendo, atendendo aos vários setores de atividade da região Norte de Portugal, nomeadamente nas regiões do Alto Tâmega, Tâmega e Sousa, Terras de Trás-os-Montes e Douro, e centrando-se em especial, na formação superior conferida por este Instituto, a presente investigação visa por um lado, conhecer a empregabilidade dos jovens diplomados provenientes de várias áreas de estudo, e por outro lado, conhecer as várias modalidades de inserção nas empresas, em particular no que diz respeito às práticas de recrutamento e seleção.

O presente trabalho encontra-se dividido em quatro pontos além da presente introdução. O segundo ponto, onde se apresenta um enquadramento teórico onde vão ser abordados tópicos temática em análise. Segue-se o ponto três onde vão ser definidos os objetivos da investigação. No quarto ponto vão ser apresentados os principais resultados obtidos para os empregadores da região e para os diplomados que terminaram as suas formações e será feita a respetiva análise, para o período compreendido entre 2010 e 2015. O estudo termina com as conclusões, limitações e linhas futuras de investigação.

## **2. Enquadramento Teórico**

### **2.1. Conceito e implicações na dinâmica organizacional**

O termo “empregabilidade”, surgiu de forma gradual com a evolução social e tecnológica. A crise económica, política e cultural dos anos 60, sobretudo refletida na revolução estudantil, bem como a crise do petróleo nos anos 70, obrigaram a uma reestruturação tanto ao nível da qualificação dos dirigentes de topo das empresas, que sentiram necessidade em aperfeiçoar conhecimentos, como ao nível da formação individual das escolas superiores, que sentiram pressão na preparação dos seus estudantes para essa nova realidade (Gazier, 1990). Com a revolução tecnológica dos anos 80, o termo “empregabilidade” passou a assumir uma responsabilidade individual e não apenas do mercado de trabalho e das instituições envolventes, na medida em que as pessoas começaram a ver as suas qualificações não como uma medida direta de obtenção de emprego, mas como uma oportunidade de especialização que obrigava a uma formação contínua, com o intuito de não virem a ser excluídos - a chamada “empregabilidade de iniciativa”. Por outro, atendendo às oscilações contínuas do mercado de trabalho externo, sobrepõe-se a necessidade de uma ação flexível por parte dos trabalhadores.

Na perspetiva de investigadores ligados à psicologia do trabalho e comportamento organizacional (Fugate & Kinicki, 2008), a abordagem da empregabilidade pode ser analisada a dois níveis, a nível interno (ou macro) e a nível externo (perceção individual), que refletem de certa forma os fatores individuais/pessoais e externos. Ou seja, a nível interno, a empregabilidade é definida como a “possibilidade de um trabalhador sentir que tem oportunidades de carreira no seu atual local de trabalho” (competências; saber fazer), o que “poderá gerar maiores níveis de satisfação e de implicação ou de compromisso afetivo para com a organização” (valores; meio envolvente). A nível externo, refere-se “à perceção do seu valor no mercado de trabalho”, gerando “atitudes de confiança profissional e níveis elevados de motivação” (aspetos qualitativos) e permitindo “maior segurança laboral, pois perante uma situação imprevista de quebra de vínculo, sente que poderá com mais facilidade encontrar um outro emprego” (aspetos quantitativos) (Cesário, 2013, pp.28-34).

De uma forma geral, a empregabilidade assenta tanto nas estratégias individuais como nas políticas públicas dos mercados e das organizações, onde adaptabilidade, flexibilidade e dinâmica constituem elementos fundamentais no indivíduo na realização de oportunidades de trabalho (Marques, 2007).

Ao nível das organizações, é imperativo o desenvolvimento de medidas de empregabilidade, por forma a conseguirem lidar com as oscilações tanto em termos numéricos como funcionais dos recursos humanos. Num estudo focado na avaliação do contributo dos funcionários em relação ao desenvolvimento da sua empregabilidade para a organização, sugeriu várias características individuais e relacionadas com a perceção da sua situação laboral que poderão condicionar positiva ou negativamente a sua orientação para a empregabilidade na organização (Miragaia & Carvalho, 2012).

### **2.2. Ensino Superior e Mercado de Trabalho**

Nos últimos anos tem-se verificado uma crescente preocupação dos poderes públicos pelo processo de transição dos graduados do ensino superior para o mercado de trabalho, tendo-se vindo a implementar um vasto conjunto de medidas no âmbito das políticas públicas de emprego e formação, resultado não só de uma preocupação crescente com o (des)emprego dos recém formados, mas também da generalização dos processos de

avaliação da qualidade do ensino superior (Marques, 2007; Figueiredo et al., 2007; Marques, 2013).

Entre as décadas de 60 e 80, as políticas educacionais sofreram várias oscilações, devido a um desajuste entre o mercado de trabalho e a formação e número de graduados. Nos anos 90, com os avanços tecnológicos, vários estudos focaram-se na medição da empregabilidade e oportunidades de emprego com a presente conjuntura económica, onde a formação tinha um papel determinante. Independentemente da conjuntura económica de uma determinada sociedade, vários aspetos devem ter-se em conta nessa análise, nomeadamente o contributo da expansão educacional para o crescimento económico, os perigos da "sobre-educação", a diversidade do ensino superior e as oportunidades de emprego, a precariedade das condições de trabalho, o papel crescente de "qualificações-chave" e as tendências para uma globalização dos mercados (Teichler, 2007; Valadas, 2013; Marinho, 2014).

O problema da empregabilidade dos graduados continua a ser uma das principais prioridades da política de ensino superior, apesar das profundas reconfigurações nas últimas décadas no quadro da globalização e internacionalização das economias (Martins, 2015).

Como argumenta Teichler (2009), com o desenvolvimento tecnológico as políticas públicas e os mercados de trabalho, bem como as instituições de formação, têm que estar ajustadas, uma vez que o "leque formativo" das instituições de ensino superior é pressionado tanto pelas políticas públicas como pelos empregadores em função dos mercados de trabalho (Teichler, 2009). Apesar deste alinhamento económico sobre o ensino superior, os mercados de trabalho apresentam-se cada vez mais flexíveis, incertos, voláteis, instáveis e com ciclos de vida muito curtos. Além disso, a posse de um diploma não é sinónimo de inserção profissional, pelo que (Valadas, 2013) os graduados enfrentam dificuldades de obtenção de emprego, demoram mais tempo a conseguir um emprego, ou exercem atividades diferentes da sua diplomacia, tendem a sujeitar-se a contratos precários e condições vulneráveis de trabalho (Marques, 2013; Vieira & Marques, 2014; OCDE, 2017).

Para os diplomados, as mudanças mais significativas perante a contingência de mercados de trabalho e globalização da economia passou a ser, não a posse de um diploma, mas sobretudo, a posse de um diploma empregável, que se traduz na capacidade individual de flexibilização no acesso ao primeiro emprego, mesmo que isso implique uma desvalorização da sua titulação. Para os empregadores, face à crescente competitividade numa escala internacional, a visão perante o ensino superior e o diplomado encontra-se contraditória, uma vez que apesar de alguns se terem aproximado das instituições e beneficiado, em termos de inovação e competitividade, de recrutamento de graduados e investimento em investigação e transferência de tecnologia e conhecimento, outros pelo contrário continuam com algumas dificuldades quanto ao acesso à informação e conhecimento da oferta formativa. Estas dificuldades afetam simultaneamente diplomados tanto do ensino universitário como politécnico em termos generalistas e globalizantes (Marques, 2013; Valadas, 2013; Vieira & Marques, 2014).

Outro estudo focado no contexto português evidencia igualmente que a obtenção de um grau de ensino superior em Portugal, em comparação com outros níveis de qualificação é profícuo a emprego e a níveis remuneratórios mais elevados (Sarrico, Rosa, Teixeira, Machado, & Biscaia, 2013).

Neste trabalho o principal foco assenta na formação ministrada pelo Instituto Politécnico de Bragança, afim de analisar por um lado, a empregabilidade dos jovens diplomados



provenientes de várias áreas de estudo e por outro, conhecer as várias modalidades de inserção nas empresas, em particular no que diz respeito às práticas de recrutamento e seleção. Isto é, conhecer as estratégias de inserção profissional, quer das empresas que têm vindo a recrutar essa mão-de-obra, quer dos jovens recém-formados à procura do primeiro emprego, incluindo estágios profissionais.

### **3. Metodologia de Investigação**

O principal objetivo do presente estudo consiste em analisar o contributo do IPB para a mão-de-obra qualificada da Região NUT III de Portugal, nomeadamente das sub-regiões Alto Tâmega, Tâmega e Sousa, Terras de Trás-os-Montes e Douro, pois pretende-se analisar as trajetórias de inserção profissional dos recém-formados do IPB, bem como relacionar estratégias de mobilização de recursos por parte das empresas e dos diplomados à procura do primeiro emprego.

Para este estudo optou-se pela utilização de um questionário, já validado e que serviu de estudo para a realização do trabalho de investigação intitulado “MeIntegra”, tendo-se adaptado à realidade do estudo em questão. O questionário dirigido aos empregadores contempla 39 questões divididas por cinco conjuntos de perguntas. Para a realização do questionário aos diplomados foi construído um questionário com 17 perguntas divididas em duas partes distintas. De salientar que em ambos os questionários existiam questões que estavam medidas numa escala de tipo Likert, onde o valor 1 é a situação mais favorável e o 5 o menos favorável. Delimitou-se geograficamente o universo-alvo das unidades territoriais (NUT III) correspondentes ao Alto Tâmega, Douro, Tâmega e Sousa e Terras de Trás-os-Montes, por constituírem a área de referência da maior parte dos diplomados do Instituto Politécnico de Bragança, para o período de 2010 a 2015. A amostra no caso das empresas, foi selecionada com recurso a uma empresa de consultoria (Informa DB) que forneceu o correio eletrónico de 1.500 empresas. A amostra final foi de 92 empregadores, correspondendo a 6,1% da amostra inicial. Relativamente aos diplomados e para a definição da amostra, foram recolhidos os dados através dos serviços académicos do IPB. No período em análise, 2010 a 2015, concluíram os seus estudos 7.152 estudantes. Destes, apenas se entrou em linha de conta com um total de 4.384 diplomados, correspondente a 61,3%.

As técnicas utilizadas vão assentar, essencialmente, em técnicas descritivas exploratórias, dada a natureza das variáveis, assentando na comparação de frequências absolutas e relativas.

## **4. Apresentação dos Resultados**

### **4.1. Caracterização das Empresas**

Das empresas que integram os vários setores de atividade, a grande maioria é constituída por empresas privadas (88.8%), pelo que tanto as empresas públicas, como as Instituições de Solidariedade Social e as associações empresariais, apresentam valores residuais na amostra considerada. Fundamentalmente, são do sector terciário (58.7%), sendo também bastante existente o sector primário (22.8%) e secundário (18.5%).

Relativamente ao âmbito geográfico, observa-se que 49.5% atuam no mercado regional/local sendo que 25.3% do total da amostra encontram-se na região de Terras de Trás-os-Montes e 10.1% na região Tâmega e Sousa.

Com base na informação relativa à estrutura etária dos trabalhadores, importa referir que a grande maioria tem idade superior a 31 anos. De notar ainda que entre os 25 e os 30 anos existem ainda 21.6% do total da amostra. Assim, pode concluir-se que, a faixa etária dos trabalhadores das empresas é bastante jovem situando-se a grande parte no intervalo entre os 31 e 40 anos de idade.

Quanto ao tipo de contrato dos recursos humanos, confirma-se a presença maioritária do contrato permanente tanto para os homens 79.3% como para as mulheres 65.2%, se bem que, a presença dos contratos a termo (certo/incerto) seja também uma fatia muito expressiva da realidade empresarial tanto para os homens como para as mulheres com igual percentagem 28.3%, por último e também de se notar que 19.6% têm outro tipo de contrato, nomeadamente voluntariado ou estágios.

#### **4.2. Prática organizacional de contratação de estagiários/graduados**

Do conjunto das 92 empresas inquiridas, foram contratados 111 estagiários do Instituto Politécnico de Bragança (IPB). Observou-se ainda que as empresas inquiridas têm nos seus quadros de pessoal, um total de 213 graduados, sendo que 29% têm como vínculo um contrato a termo (certo/incerto), 26.3% encontram-se em estágio profissional e ainda 24.9% com contrato permanente (efetivo).

Considerando, entretanto, as áreas de formação académica mais procuradas nos últimos anos pela envolvente empresarial estudada, verifica-se que estas têm sido “Ciências empresariais e Direito” (37.5%), “Tecnologias/Engenharias” (22.9%) e também as “Ciências Agrárias e Recursos Naturais” (18.6%).

No que diz respeito aos meios mais utilizados pelos empresários no recrutamento de estagiários/graduados observou-se que, 17.4% continua a recorrer ao “Centro de Emprego” quando existe a necessidade de contratação de recém-formados, de seguida e com 15.9% aparecem os “Estágios Profissionais”. De notar também que 13.4% é através de “Conhecimentos de empregados/funcionários” e ainda 21.3% recorre a “Conhecimentos pessoais” ou a “Candidaturas espontâneas”.

Relativamente à importância que os inquiridos revelam pelos diversos fatores a ter em conta no recrutamento de um estagiário/graduado do IPB conclui-se que, quase todos os fatores são “Extremamente Importantes” e “Muito Importantes” com número de respostas acima dos 50%. De realçar as “caraterísticas pessoais” com 80.5% de respostas “Extremamente Importante” ou “Muito Importante” e com 2.06 pontos de média (desvio padrão de 1.26), ainda a “Autoiniciativa” com 68.6% de respostas a tender no mesmo sentido positivo, com 2.22 pontos de média (desvio padrão de 1.14) e ainda a “área de formação” com 67.3% de respostas, com média 2.25 pontos (desvio padrão de 1.26).

#### **4.3. Caraterização de todos os graduados recrutados e dos diplomados**

Em termos gerais, os graduados recrutados pelas empresas entrevistadas apresentam os seguintes traços: uma distribuição maioritária de licenciados (70.2%), comparativamente a mestres (26.8%) ou doutores (3%); com faixas etárias compreendidas entre os 25 e os 36 anos, sendo residuais os números tantos para mestres como para doutores; com origem predominante da região Norte e uma remuneração mensal média entre os 750€ e os 1000€.

Através da análise, verifica-se ainda que existe uma tendência geral por parte dos empresários no incentivo a realização de formação complementar (66.3%) e que a grande fatia se concentra ou na frequência de formação profissional (24.8%) ou no seguimento da formação como “Pós-Graduação” (22.9%) ou no “Mestrado” (22%).

A exploração da informação de natureza sociodemográfica do inquérito realizado aos jovens diplomados confirma que se está perante uma população jovem, com uma idade média entre os 20 e os 31 anos (59.2%). De notar ainda que 22.6% têm idades compreendidas entre os 32 e os 37 anos. No cruzamento das idades com o sexo, constata-se que a tendência é mais de jovens do sexo feminino com 58.7% contra os 41.2% de inquiridos do sexo masculino.

A maioria é proveniente da região Norte do país, tendo-se verificado que 76.3% são oriundos da região Terras de Trás-os-Montes, sendo depois residuais as percentagens de distribuição pelas outras sub-regiões. Com efeito na análise, também esta percentagem (76.3%) corresponderá a jovens que vivem na região, uma vez que a amostra apenas se cinge apenas a essa população. Ou seja, as trajetórias de inserção tendem a se caracterizar por experiências de estágio e/ou primeiro emprego próximos da sua residência. Esta faz parte de uma das características que tem acompanhado o ensino superior tal como observado noutros estudos, e.g, MeIntegra, ou seja, a fraca mobilidade a nível nacional dos candidatos fixando-se essencialmente na sua zona de residência. Este aspeto não é, contudo, negativo, uma vez que também será aí que os recém-diplomados irão procurar estágio ou 1.º emprego. Daí que seja necessário analisar a região de origem e o seu nível de desenvolvimento económico para explicar, de certa forma o desajuste de transições para o mercado de trabalho. Ainda, é visível que estudantes internacionais têm-se fixado nestas regiões, em estudo, e que foram formados pelo IPB. Isto permite indiciar que o IPB tem sido um motor impulsionador de atração de mão-de-obra qualificada para a região, levando ao combate da sua desertificação e à diminuição do índice de envelhecimento. Deste modo, pode dizer-se que a aposta que o IPB tem levado a cabo, nomeadamente para questões ligadas à estratégia de internacionalização, tem sido notória e com resultados satisfatórios.

Relativamente à última formação obtida, confirma-se que a maioria dos diplomados, com 65.5% prosseguiu os seus estudos para a obtenção do grau de mestre e 36.3% tem a licenciatura.

Tratando-se de recém-diplomados e sabendo que as empresas Portuguesas sempre apostaram nos baixos salários como fator de competitividade, as remunerações mensais auferidas pelos inquiridos corroboram, em grande medida, a persistência dessa política salarial, tendo em conta outros estudos (e.g., Marques, 2007; Figueiredo et al., 2017; Pais, 2017). Com efeito podemos verificar que 38.8% tem como remuneração mensal ilíquida declarada valores entre os 501€ e os 750€ e que 31.3% usufrui de um valor de remuneração entre os 751€ e os 1000€.

#### **4.4. A prática organizacional de contratação de estagiários/graduados nos últimos 5 anos**

Nos últimos anos tem-se vindo a registar um acréscimo de formas atípicas de trabalho, na sua maioria resultantes da iniciativa das entidades empregadoras, que se traduz, quer no aumento dos contratos a termo (certo e incerto), quer no crescente número de estágios profissionais como opção de 1.º emprego (Cardoso et al., 2012).

Tendo em conta os resultados da análise, essa mesma teoria comprova-se na medida em que 42.5% dos inquiridos afirma que a forma mais usual quando o estagiário/graduado entra para a organização é através de estágio profissional, 17.5% dizem que é através de um contrato a termo e 12.5% através do estágio curricular. Também Marques (2007) chegou a idênticas conclusões.

A tendência para um alargamento das atividades desempenhadas pelos jovens que têm de fazer prova das suas competências profissionais é de assinalar a relevância das competências técnicas científicas, que a formação académica proporciona e sobretudo das competências transversais. De uma lista de 22 itens, onde são evidenciadas as várias modalidades de competências transversais, os inquiridos referiram por ordem de importância os seguintes: o trabalho em grupo com 12.2%; a resolução de problemas com 10.9%, a aprendizagem contínua com 8.9%; e, a autonomia com 8.6%.

“Nesta perspetiva, pode admitir-se que a inserção profissional de um jovem recém-graduado depende da sua capacidade para se manter num mercado profissional seletivo e incerto, a partir do momento que ele consegue fazer prova da polivalência e flexibilidade dos seus conhecimentos/competências junto dos empregadores” (Marques, 2007, p.132).

## 5. Conclusões, Recomendações e Limitações

Tendo em conta o principal objetivo do presente estudo, avaliar a resposta do Instituto Politécnico de Bragança (IPB), na perspetiva do empregador, como formador de mão-de-obra qualificada nas necessidades das empresas da região NUT III, e tendo por base a análise comparativa realizada, pode afirmar-se que de um modo geral os resultados obtidos são favoráveis sob as duas óticas analisadas, isto é, sob o ponto vista dos empresários e dos diplomados. Foi possível, ainda, avaliar e hierarquizar as principais dificuldades e obstáculos de inserção profissional, nomeadamente,

Atendendo às áreas principais de recrutamento, quer pela opinião dos empregadores quer dos diplomados, verificou-se que existe um equilíbrio entre a oferta formativa ministrada pelo IPB e a procura por parte das empresas, tanto nas áreas ‘Ciências empresariais e Direito’ como nas áreas ‘Tecnologias/Engenharias’. Já para área ‘Educação e formação de professores’ e como era expectável confirmou-se um desfasamento, uma vez que, é bastante superior a oferta desta mão-de-obra qualificada comparativamente com aquela que o mercado absorve.

No atual estudo verificou-se que no período compreendido entre 2010 e 2015, do total de estagiários recrutados pelos empresários, 54% foram provenientes do IPB. Também se verificou que as empresas têm nos seus quadros de pessoal 213 graduados, sendo que destes 29% têm como vínculo um contrato a termo, 26.3% encontram-se em estágio profissional e 24.9% com vínculo permanente.

Considerando a prática organizacional de contratação de diplomados, tanto a remuneração mensal, como a formação profissional mostram-se consensuais no que diz respeito à flexibilização e à precariedade. Ou seja, para os empresários, a remuneração média atribuída a um diplomado encontra-se entre os 751€ e os 1.000€ com 56.5% contra 31.3% dos diplomados, já na perspetiva dos diplomados a grande percentagem (38.8%) encontra-se no intervalo entre os 501€ e os 750€ contra 29.3% dos empresários.

Com base no presente estudo e respetivos resultados, tendo em conta a conjuntura económica em que se vive com uma tendência crescente para a globalização dos mercados, torna-se pertinente que o Instituto Politécnico de Bragança faça uma avaliação e respetiva monitorização sobre a pertinência dos seus estudantes, diplomados, frequentarem cursos ao abrigo de programas internacionais (e.g., ERASMUS+, International Credit Mobility, e outros protocolos/parcerias existentes) com o objetivo de verificar o contributo do IPB na preparação de capital humano para o desempenho de tarefas num meio multicultural e internacional. Pois, com esta medida o IPB iria contribuir para a promoção, valorização e compromisso com os valores profissionais para

o mercado de trabalho. Uma outra recomendação assentaria na adoção de medidas que pudessem proporcionar aos estudantes internacionais fixarem-se na região, que poderiam passar pelo incentivo ao empreendedorismo ou estágios direcionados a estes estudantes, ao longo da formação/percurso académico, quer na licenciatura quer no mestrado, o que conduziria a uma maior capacidade de atração por parte do IPB, uma diminuição da taxa de desertificação na região e assim participar para o fomento da empregabilidade.

É natural que este estudo apresente algumas limitações, claramente assumidas. Era interessante que a amostra fosse mais alargada e diversificada tanto para aos empregadores como para diplomados, porém tornou-se muito complexo recolher os dados, pois verificou-se que muitas empresas da região em estudo ainda não trabalham com correio eletrónico e aquelas que o fazem, não se mostram muito colaboradoras com este tipo de investigação. No que diz respeito aos diplomados, a grande dificuldade prendeu-se com o facto de o correio eletrónico que os mesmos forneceram, aquando da matrícula, já se encontre desativado ou esteja errado, o que dificultou a obtenção de mais dados.

## 6. Referências

- Cardoso, J. L., Escária, V., Ferreira, V. S., Madruga, P., Raimundo, A. & Varanda, M. (2012). *Empregabilidade e ensino superior em Portugal* (A3ES Readings n.º 3). Lisboa: A3ES.
- Cesário, F. S. (2013). *O trabalho temporário e a procura da empregabilidade*. Projecto «Transições dos trabalhadores temporários de agência: motivos, experiências e resultados». 28-34.
- Figueiredo, H., Portela, M., Sá, C., Cerejeira, J., Almeida, A., & Lourenço, D. (2017). *Benefícios do ensino superior*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. Lisboa-Portugal.
- Fugate, M., & Kinicki, A. J. (2008). A dispositional approach to employability: Development of a measure and test of implications for employee reactions to organizational change. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81(3), 503-527.
- Gazier, B. (1990). L'employabilité: brève radiographie d'un concept en mutation. *Sociologie Du Travail*, 32(4), 575-584.
- Marinho, E. (2014). *O Perfil dos Diplomados do Ensino Superior em Portugal*. Universidade Europeia. Lisboa-Portugal.
- Marques, A. (2013). *Empregabilidade e (novos) riscos profissionais*. CICS-Publicações/eBooks, 20-34.
- Marques, A. P. (2007). *MeIntegra: mercados e estratégias de inserção profissional: licenciados versus empresas da Região Norte*. Universidade do Minho, Braga-Portugal.
- Martins, J.P. (2015). *As Competências de Empregabilidade na Ótica dos Empresários da Beira Interior*. Instituto Politécnico de Castelo Branco. Castelo Branco-Portugal.
- Miragaia, D., & Carvalho, P. G. (2012). Análise das metodologias de avaliação da empregabilidade dos Graduados em Desporto de Portugal. *Motricidade*, 8(4), 26-37.
- OCDE (2017). *Relatório Económicos da OCDE*. Disponível em [www.oecd.org/eco/surveys/economic-survey-portugal.htm](http://www.oecd.org/eco/surveys/economic-survey-portugal.htm). Consultado em 29/09/2017.
- Pais, L. (2017). *A empregabilidade dos diplomados do Instituto Politécnico de Bragança*. Instituto Politécnico de Bragança. Bragança-Portugal.
- Sarrico, C. S., Rosa, M. J., Teixeira, P. N., Machado, I., & Biscaia, R. (2013). *A eficiência formativa e a empregabilidade no ensino superior*. (A3ES Readings n.º 3). Lisboa: A3ES.

- Teichler, U. (2007). Does higher education matter? Lessons from a comparative graduate survey. *European Journal of Education*, 42(1), 11-34.
- Teichler, U. (2009). *Higher Education and the World of Work*. Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings. Global Perspective on Higher Education.
- Valadas, C. (2013). Mudanças nas políticas: Do (des)emprego à empregabilidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (102), 89-110.
- Vieira, D. A., & Marques, A. P. (2014). *Preparados para trabalhar? Um Estudo com Diplomados do Ensino Superior e Empregadores*. Edição- Fórum Estudante.

## **Economic impact of international students: the case of Polytechnic Institute of Bragança**

Joana Fernandes<sup>1</sup>, Elsa Esteves<sup>1</sup>, Salette Esteves<sup>1</sup>  
[joana@ipb.pt](mailto:joana@ipb.pt), [elsaesteves@ipb.pt](mailto:elsaesteves@ipb.pt), [saletteesteves@ipb.pt](mailto:saletteesteves@ipb.pt)

<sup>1</sup>*CITUR (Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação em Turismo), Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.*

### **Abstract**

This research aims to analyse the economic impact of international students of the Polytechnic Institute of *Bragança* (Portugal) on the regions. Therefore, a quantitative approach methodology was chosen, using a questionnaire survey. The data collection instrument was sent by email to the 1,449 international students enrolled in the academic year 2016/2017, and 478 valid responses were obtained. This analysis enabled a socioeconomic characterization of the international students and, with the obtained global values of the monthly expenses, it was possible to estimate the economic impact of these students in the cities where they study (*Bragança* and *Mirandela*). The following indicators were obtained by international program: i) Erasmus+ Students contributed with 2.2 million euros; ii) International Credit Mobility Students with about 612 thousand euros; iii) International Mobility Students with 1.6 million euros; iv) Double Degree Students with 917 thousand euros; v) Prospective Students with 275 thousand euros; vi) the Students in other international protocols with 1.1 million euros; vii) the Students without any international program contributed the most with 5.5 million euros. Overall, the international students who attended the Polytechnic Institute of *Bragança* in the academic year 2016/2017 generated an estimated economic impact on the region of 12.3 million euros.

**Keywords:** international students, economic impact, polytechnic institute of *Bragança*, Portugal.

### **1. Introduction**

Over recent years, there has been an increasing interest from higher education institutions (HEIs) to determine their importance to the regions in which they operate. Thus, the present study intends to determine the economic impact that international students enrolled in 2016/2017 academic year at the Polytechnic Institute of Bragança (IPB) have on the region, namely, Bragança and Mirandela municipalities.

The IPB is “a higher education public institution with its mission defined as creating, transmitting and disseminating technical-scientific and professional knowledge through the articulation of study, teaching, applied research and experimental development.” (Legal dispatch 62/2008). The IPB as an institution located in the northeast of Portugal, promotes “(...) the internationalization of higher education, by encouraging the mobility of its students and graduates and by establishing joint educational and research projects in cross-border spaces, European and internationals” (IPB, 2018).

The IPB began its teaching activities in 1986 with the School of Agriculture and School of Education. Currently, the IPB has five schools, four located in the municipality of Bragança, namely: i) School of Agriculture; ii) School of Technology and Management;

iii) School of Education; iv) School of Health, and the School of Public Management, Communication and Tourism located in the municipality of Mirandela.

This work is structured in three main parts: i) in the first, a theoretical framework about the economic impact of international students is presented; ii) in the middle part the research methodology is described and the analysis of the obtained results in the study are done; iii) in the third and last part, final considerations are given.

## **2. The economic impact of international students**

The Portuguese higher education registered in the last 30 years an evolution on the number of students enrolled, from 117,000 students in 1987 up to 362,000 in 2017. These values are demand indicators, but considering a fair distribution between the 286 higher education institutions (HEIs) registered in 2017 in Portugal only, on average, 1,266 students would be enrolled for each HEI (DGEEC & DSEE, 2017; PORDATA, 2018).

The current economic situation in Portugal is characterized with budget cuts, constant pressure over the HEIs to justify their value to society (Fernandes, 2009) and consequently, the institutions are competing aggressively among themselves in the recruitment of students (Amaral & Magalhães, 2007; Guichard & Larre, 2006). In the perspective of Fernandes (2009) HEI should analyse and prove the economic contribution of their presence for the region and by doing so they could compete in a more unbiased way for public funding's and also justify the current ones.

The economic impact of HEI for the region is associated with the contribution of the national and international students. The latter represents, today, a significant share for the institutions, with the globalization of markets and societies increasing the number of international students (López et al., 2016). In the last 40 years, the worldwide number of foreign students, evolved from 0.8 million in 1975 to 4.6 million in 2015 (OECD, 2017) and a growth in the coming years could lead to a value of 7.2 million in 2025 (Böhm et al., 2002). The 35 countries members of OECD registered in 2015, 3.3 million of international students, with Asian students representing 1.56 million (47%), and of these 612,000 are Chinese, followed by the European students (782,000; 23.7%), Americans (265,000; 8%) and Africans (254,000; 7.7%) - (OECD, 2017).

Therefore, the internationalization provides a differentiating experience, by the quality of education, the knowledge of other societies, the acquisition of skills, and international students are a source of income, contributing with their personal expenses to local economies (OECD, 2017). Other factors affect the international education demand, namely the presence of other colleagues of their home country, the living cost (accommodation and food), the language domain and fee value (Beine et al., 2013; OECD, 2013).

A study carried in nine regions of United Kingdom, the second inbound country of international students after the United States, proves that the expenses of these students are an essential contribution to the regional economy (Kelly & McNicoll, 2017; Universities UK, 2017). About United States, in 2015, it was found that 62% of the HEI maintained or increased their share of international students, contributing 32.8 billion to the country's economy (Varn, 2017).



### **3. The case of the Polytechnic Institute of Bragança**

The study presented was conducted in a Portuguese higher education institution (Polytechnic Institute of Bragança - IPB) and it intended to understand how the presence of international students can influence the region. In the academic year 2016/2017 IPB registered 1,449 international students that represented 20.0% of all enrolled students in that year and the study focused on these students.

#### **3.1. Methodology**

The methodology followed a quantitative approach. We intended to understand the international students' consumer behaviour and their spending pattern. We developed an online questionnaire that was sent to the 1,449 emails that the International Relationship Office and the academic services made available. From the implementation of the questionnaire, 478 responses (33.0% response rate) were gathered. Next sections present the analysis we obtained from the sample.

#### **3.2. Characterization of the international students**

From the sample we stated that the students are male (51.2%), with an average age of 23.3 years (median 22.0 years). The international students (IS) come from several countries but the majority comes from Cape Verde (30.9%) and Brazil (25.4%), and in a smaller percentage from São Tomé and Príncipe (6.6%), Poland (5.3%), Spain (5.1%) and Angola (3.0%). In continental terms we found that 46.9% comes from Africa, 26.4% from America, 20.7% from Europe and 5.9% from Asia.

International students can come to study in the IPB under different international cooperation agreements which allows them to have a scholarship. The majority comes under an international agreement (57.4%) and the remaining ones come without any sponsorship, on their own expenses.

The ones that have an international scholarship are under the Erasmus+ program (54.1%), international mobility (21.1%), Double Degree (13.8%) and also from their home local governance protocols.

The majority of the students (62.6%) chose IPB as their first choice to study abroad and this decision is made due to the fact that IPB had an agreement with their home institution (44.5%), for economic reasons (29.3%) or because they heard positive information from other colleagues (18.6%). They come to enrol for an undergraduate degree (66.9%) or in a master degree level (27.3%).

The period of stay can range from one or two semesters (44.0%) up to over three years (55.9%). When the region of origin is taken in consideration one can easily observe that there is an association between the region and the period of stay ( $X^2(9) = 271, p < 0.1\%$ ). The students that come from the European Union intend to stay only one semester and the students that come from African countries whose official language is Portuguese (PALOP in Portuguese) are the ones that intend to remain more than three years.

#### **3.3. Consumer behaviour of the international students**

The international students come to stay for a long period of time, as such they need to find a place to stay. The majority rents a single room (45.3%) or a double room (21.4%) and 23.3% rent a house. Only 8.4% live in a students' dorm.

During their stay they need to spend in the region in order to acquire all the assets they need for their daily live, such as food, personal items, and so on. Table 1 presents the monthly spending of the IS on six major categories: accommodation, food, personal assets, leisure activities, transport and other expenses.

Table 1. International students' monthly expenses. (in euros)

|                    | Accommodation | Food  | Personal items | Other expenses | Leisure activities | Transports |
|--------------------|---------------|-------|----------------|----------------|--------------------|------------|
| n                  | 448           | 457   | 448            | 409            | 442                | 418        |
| Average            | 145.7         | 119.0 | 71.5           | 66.1           | 62.0               | 37.3       |
| Standard deviation | 84.1          | 97.7  | 98.5           | 131.0          | 110.9              | 100.7      |

[Source: Own elaboration]

From table 1 it is possible to see that the major expenses per month students have are with accommodation and food, reaching 264.7 euros. Considering all the categories of spending the students have an average monthly expense of 470.8 euros (median 335.0 euros).

We also wanted to understand how were these students financed during their time of stay and it was possible to see that the majority are financed by their family or partner (58.7%) and the rest are financed by a scholarship (26.6%) and some are already financially independent (9.5%). It was also possible to study if there were different spending patterns according to the international program that supported the students. Table 2 presents the monthly spending per international program.

Table 2. International students' monthly expenses per international program. (in euros)

| International program    | n   | Accommodation | Food  | Personal Items | Leisure activities | Transports | Other expenses | Total spending |
|--------------------------|-----|---------------|-------|----------------|--------------------|------------|----------------|----------------|
| Erasmus+                 | 93  | 145.5         | 187.8 | 126.9          | 132.8              | 65.0       | 111.2          | 692.0          |
| International mobility   | 85  | 138.0         | 89.0  | 49.7           | 43.7               | 29.1       | 21.1           | 354.4          |
| Double Degree            | 50  | 125.1         | 77.4  | 45.4           | 37.6               | 13.7       | 27.0           | 316.5          |
| Prospective Students     | 7   | 165.8         | 142.9 | 104.3          | 73.3               | 75.0       | 168.8          | 612.9          |
| Other protocols          | 30  | 208.7         | 170.7 | 92.1           | 65.1               | 34.5       | 79.4           | 601.7          |
| No international program | 202 | 141.5         | 108.4 | 59.3           | 51.6               | 37.9       | 64.3           | 433.6          |

[Source: Own elaboration]

Table 2 shows that the students that spend more per month are the ones that come under Erasmus+ program and the ones that spend the smaller amount are the ones that come under double degree protocol. From the amounts determined in table 2, and with a proper extrapolation to the 1,449 IS it was possible to estimate that during the academic year of 2016/2017 IS that attended IPB spent 12.3 million euros on the Mirandela and Bragança municipalities.

Specifically, by international program, the students under Erasmus+ program spent 2.2 million euros, the International Credit Mobility 611 thousand euros, international mobility students 1.6 million euros, double degree students 917 thousand euros, prospective students 275 thousand euros, other international protocols 1.1 million euros and the last but certainly not least IS that come under international program are the ones that spend more on the region reaching 5.5 million euros.

#### 4. Conclusions

In this study we described the economic impact of IPB's international students on the region of *Bragança* and *Mirandela*, in the academic year 2016/2017.

From the obtained results we estimate that international students spent an average of 470.8 euros per month. However, significant differences were verified when we looked separately to the students according to their different protocols. In fact, students from the Erasmus+ spend, in average, 692 euros per month, students from the International Credit Mobility spend 1.058 euros per month, International Mobility 354 euros per month,

Double Degree 317 euros per month, Prospective Students 613 euros per month, and, finally, students not included in international programs or students coming from other protocols spend 434 and 602 euros per month, respectively. All of them, said that the expenses are mainly with accommodation and food.

Overall, the economic impact of these students was over 12 million euros which represents an amount as large as 40% of the annual budget attributed by the state (Portugal, 2016).

This study allowed us to conclude that the IPB strategy of internationalization can attract students who generate expenditures on the regions and will contribute to their economic development. In a region portrayed by economic and social disadvantages, such as where *Bragança* and *Mirandela* municipalities are located, this has a considerable impact that must be continuously stimulated.

## 5. References

- Alves, J., Carvalho, L., Carvalho, R., Correia, F., Cunha, J., Farinha, L., ... Silva, J. (2015) The impact of polytechnic institutes on the local economy, *Tertiary Education and Management*, 21:2, 81-98, DOI: 10.1080/13583883.2014.999110
- Amaral, A., & Magalhães, A. (2007). Market competition, public good and institutional governance: analyses of Portugal's experience. *Higher Education and Management Policy*, 19(1), 63-76.
- Beine, M., Noël, R., & Ragot, L. (2013). The determinants of international mobility of students. *CEP II Working Paper, Centre D'Études Prospectives et D' Informations Internationales*, 30.
- Böhm, A., Davis, D., Meares, D., & Pearce, B. (2002). Global student mobility 2025: forecasts of the global demand for international higher education. Media Briefing. *IDP Education Australia*.
- DGEEC (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência) & DSEE (Direção de Serviços de Estatísticas da Educação) (2017). *Estatísticas da Educação 2016/2017*. Lisboa: DGEEC.
- Fernandes, J. (2009). The economic impact of HEIs on regional development: The case of the Polytechnic Institute of Bragança (Doctoral Thesis). University of Minho.
- Guichard, S., & Larre, B. (2006). Enhancing Portugal's human capital. OECD Economics Department Working Papers, 505, OECD Publishing, Paris. Retrieved from <<http://www.sourceoecd.org/>>.
- Kelly, U., & McNicoll, I. (2017). *The Economic Impact of International Students in Wales*. Viewforth Consulting Lda. Retrieved from <[www.uniswales.ac.uk/.../Unis-Wales-international-student-research...](http://www.uniswales.ac.uk/.../Unis-Wales-international-student-research...)>
- IPB (Polytechnic Institute of Bragança) (2018). Retrieved from <<http://www.ipb.pt>>.
- Legal dispatch 62/2008 (2008, december 5<sup>th</sup>). Estatutos do Instituto Politécnico de Bragança (Statutes of the Polytechnic Institute of Bragança). *Diário da República*, 2ª série, 236, 49249-49261.
- López, X.P., Fernández, M.F., & Incera, A.C. (2016). The economic impact of international students in a region economy from a tourism perspective. *Tourism Economics*, 22(1), 125-140.
- OECD (2013). How is international student mobility shaping up? *Education Indicators in Focus*, 14. Retrieved from <<http://dx.doi.org/10.1787/5k43k8r4k821-en>>.

- OECD (2017). Education at a Glance 2017: OECD Indicators. OECD Publishing, Paris. Retrieved from <<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>>.
- PORDATA, Base de Dados de Portugal Contemporâneo (2018). Retrieved from <<http://www.pordata.pt>>.
- Portugal. Ministério das Finanças (2016). *Orçamento de Estado para 2016: Mapa VII - Despesas dos Serviços e Fundos Autónomos, por classificação orgânica - despesas globais*. Retrieved from <<http://www.dgo.pt>>.
- Universities UK (2017). The economic impact of international students. Retrieved from <<http://www.universitiesuk.ac.uk/news/Pages/International-students-now-worth-25-billion-to-UK-economy---new-research.aspx>>
- Varn, J. (2017). The hidden impact of international students. Bipartisan Policy Center. Retrieved from <<https://bipartisanpolicy.org/blog/the-hidden-impact-of-international-students>>

## Práticas da sociedade portuguesa e reabilitação sustentável do parque edificado residencial

Maria Isabel Abreu<sup>1</sup>, Jorge Lopes<sup>1</sup>, Rui A.F. de Oliveira<sup>1</sup>  
[isabreu@ipb.pt](mailto:isabreu@ipb.pt), [lopes@ipb.pt](mailto:lopes@ipb.pt), [roliveira@ipb.pt](mailto:roliveira@ipb.pt)

<sup>1</sup>*Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

### Resumo

A mudança nas atitudes e práticas dos utilizadores dos edifícios existentes face à sustentabilidade e à eficiência energética é uma das estratégias fundamentais para a passagem a uma sociedade de baixo carbono. Um dos desafios é motivar os proprietários a reabilitar os seus edifícios no sentido de adotarem soluções sustentáveis e reduzirem os seus gastos energéticos. Estudos recentes têm apontado para a importância do contexto social onde se insere o proprietário que, em muitos casos, sobrepõe-se às campanhas de sensibilização públicas e até ao aconselhamento técnico. Outros estudos revelaram que as estratégias de motivação têm que olhar o proprietário do edifício de forma personalizada. A decisão de reabilitar parece emergir das aspirações pessoais, dos estilos de vida dos indivíduos e das condições e práticas sociais do dia a dia e não exclusivamente da análise simples de retorno do investimento ou da sensibilidade ambiental. Este estudo pretende trazer para a discussão a dimensão social e cultural da reabilitação sustentável dos edifícios residenciais em Portugal, explorando o papel das rotinas e práticas domésticas e identificando fatores-chave que possam influenciar a tomada de decisão. Primeiramente, foi realizado um conjunto de entrevistas a um grupo de profissionais ligados a esta área. Seguidamente, com base nas entrevistas, inquiriu-se um grupo de proprietários de edifícios residenciais portugueses. Os resultados revelaram que a comunicação dentro da rede social onde os proprietários portugueses inquiridos estão inseridos, bem como os estilos de vida e as práticas diárias da vida doméstica, têm uma influência central na formação inicial de intenções de renovação de partes de um edifício. A decisão é um processo negociado ao nível familiar e emerge da combinação de algumas condições da vida doméstica com fatores pessoais e contextuais. Não é um evento único, mas insere-se na prática do “ir renovando”. As reabilitações energeticamente eficientes de edifícios acontecem, em muitos casos, em consequência da decisão de reabilitar por outros motivos já estar tomada. É importante abordá-las como qualquer outro tipo de reabilitação, sem torná-las excecionais ou à parte das outras. Por conseguinte, é fundamental introduzir a ciência social para compreender comportamentos, práticas e rotinas sociais e culturais dos proprietários, no sentido de definir as melhores políticas de motivação para a reabilitação dos edifícios residenciais.

**Palavras-Chave:** reabilitação sustentável de edifícios, políticas energéticas, eficiência energética, parque edificado, Portugal.

### 1. Introdução

É de 70% a percentagem média dos edifícios do parque residencial ocupados pelos proprietários na União Europeia, sendo de 74,7% em Portugal (Eurostat, 2017). E é também aqui que as políticas públicas de motivação não têm conseguido as taxas de reabilitação ambicionadas, mesmo na Alemanha, considerado um mercado líder, uma combinação de políticas tem apenas conseguido metade do pretendido (Fuller et al, 2010; Stieff & Dunkelberg, 2013; Gillingham & Palmer, 2014). Primeiramente, a premissa

comum utilizada como base dos argumentos para incentivar os proprietários tem sido que os mesmos são motivados para reabilitar energeticamente no sentido de poupar energia e dinheiro, mas são impedidos de o fazer por restrições financeiras, incertezas quanto às poupanças energéticas, retornos financeiros e quanto à fiabilidade dos profissionais que lhe vão executar os trabalhos. Estas bases têm sido o suporte das ciências comportamentais, utilizadas para explicar os comportamentos humanos quanto à eficiência energética nos edifícios. Têm-se fundamentado, maioritariamente, na questão microeconómica, na psicologia social e na dinâmica de adesão dos proprietários à tecnologia (Jaccard, 2006; Whitmarsh, 2011), bem como numa certa literatura cinzenta sobre o comportamento do consumidor e no marketing (GFK, 2011; Moezzi, 2014). A ciência comportamental tem retratado os proprietários como indivíduos a fazer escolhas racionais, subjugadas a influências pessoais e contextuais, em ordem a conseguir certos resultados que são dissociados da vida doméstica (Wilson, Pettifor & Chryssochoidis, 2015). Esta representação das decisões dos proprietários orientada por objetivos e isolada de outras decisões familiares faz parte de um discurso que enaltece apenas a escolha individual (Maller & Horne, 2011). Há que trazer a ciência social no sentido de conceptualizar o estudo da reabilitação do parque edificado residencial como um processo que também emerge das condições da vida doméstica, sujeito a diversos níveis de influência (Lutzenhiser, 2014; Judson & Maller, 2014). O objetivo deste estudo é, identificar, numa fase preliminar, fatores de influência iniciais na decisão de reabilitar energeticamente os edifícios residenciais unifamiliares relacionados com a vida doméstica dos proprietários portugueses.

## **2. O contributo da ciência comportamental**

A ciência comportamental tem-se baseado no pressuposto que é necessário identificar barreiras e motivações e que estas vão explicar a decisão dos proprietários. Os modelos formais utilizados têm enfatizado, quase sempre, os atributos da eficiência energética e a questão financeira. Wilson et al. (2015) referem que as ciências comportamentais se cingem:

- Às decisões e não ao processo que as precede e ao contexto doméstico da qual emergem;
- Às barreiras e motivações financeiras e não a outros atributos da reabilitação;
- Às medidas de eficiência energética e não a outro tipo de reabilitações por aspirações e por necessidades de melhorias e adaptações no interior da habitação (renovações de cozinhas, salas, quartos de banho, etc.);
- Aos proprietários como unidades de medida isolada e não como entidades diferenciadoras com múltiplos decisores;
- Aos edifícios como estruturas físicas e não habitações com diferentes espaços imbuídos com significados;
- Às reabilitações como mudanças físicas e não como uma atividade de todos os dias envolvendo objetos, habilidades e entendimentos partilhados.

Lutzenhiser (2014) critica o modelo limitado que tem vindo a ser utilizado, que afasta contribuições da ciência social. Também Judson e Maller (2014) defendem que políticas e programas focados apenas nas questões de intervenção técnica são limitadas no seu alcance. Este tipo de reabilitação não pode continuar a ser visto como um mero exercício

de inserção da tecnologia nos edifícios para melhorá-los energeticamente. Stern (2014) também identificou a falta de interdisciplinaridade no estudo desta área.

### **3. A introdução das ciências sociais - evidências recentes**

Os indivíduos não consomem energia, a energia proporciona serviços úteis que permitem o funcionamento de atividades normais e sociais da vida doméstica desses indivíduos. As atividades diárias é que têm consequências no consumo de bens e energia (Ropke, 2009). Walker (2014) considera que o uso da energia é um ingrediente para a execução atividades diárias (aquecer água, aquecer compartimentos, receber pessoas em ambientes confortáveis, cozinhar, lavar, fazer bricolagem, etc.). Estas práticas reproduzem-se ao longo do tempo, do espaço e socialmente, segundo Gram-Hanssen (2011). Conforto, conveniência e higiene tornaram-se, à luz dos padrões atuais, exigências e expectativas banais dos indivíduos com consequências no uso da energia (Shove, 2003).

Segundo os mais recentes estudos, renovar um edifício é uma ação que é negociada no seio familiar em resposta ao desempenho de práticas familiares (Judson & Maller, 2014). As competências, os significados, os produtos, o conhecimento institucional e as regras instituídas são os elementos estruturais dessas práticas diárias (Shove & Panzar; 2005; Gram-Hanssen, 2011). Alguns estudos já se debruçaram sobre esta questão (Karvonen, 2013; Bartiaux et al., 2014; Vlasova & Gram-Hanssen, 2014; Maréchal & Holzemer, 2018; Guy & Shove, 2000; Shove, 2005 e Strengers, Nicholls & Maller, 2015). Judson e Maller (2014) constataram que estas práticas ganham pontos em relação à preocupação ambiental e à redução do consumo de energia.

Wilson et al. (2015) vão mais longe e referem que enquadrar o processo de decisão nas condições da vida doméstica vai buscar aquelas influências mais profundas que estão na génese dos processos de decisão. Defendem que reabilitar é muitas vezes uma forma de os moradores resolverem tensões e conflitos, concretizarem objetivos, aproveitarem oportunidades e darem azo a aspirações pessoais e familiares. A decisão de implementar medidas de eficiência energética, e muitos casos, começa a clarificar-se mais tarde já durante o processo de reabilitação de outras partes do edifício (Wilson, Pettifor & Chryssochoidis, 2018).

Por outro lado, os indivíduos são, acima de tudo, moradores, têm práticas mundanas e possuem aptidões e apetências adquiridas previamente ao momento de decisão. Wallenborn e Wilhite (2014) referem que as experiências físicas e sensoriais dos proprietários e o conhecimento incorporado nessas experiências são desprezados nas abordagens da ciência comportamental. Royston (2014) utiliza um exemplo, a forma como os moradores fisicamente experienciam as trocas de calor numa habitação conduz a várias formas de conhecimento prático, que condicionam a utilização diária da energia. Melhorar o conforto térmico é frequentemente citado como sendo umas das motivações para renovar a habitação, no entanto, a ciências do comportamento prestam pouca atenção às exigências e habilidades físicas necessárias à realização das tarefas domésticas e às competências mundanas usadas para aquecer o ar interior das casas (Wilson et al., 2015).

O grau de envolvimento dos proprietários no processo de reabilitação (muitas vezes realizando eles próprios algumas tarefas) também é umas das razões apontadas para se iniciar o processo. Sentem-se mais ligados emocionalmente à habitação, muitas vezes trazendo inovação, tal como demonstraram Galvin e Sunikka-Blank (2014).

Já em 2014, Gram-Hanssen (2014) expôs que as questões estéticas e funcionais estão à frente na lista de prioridades dos proprietários dinamarqueses. Um exemplo são as

renovações de cozinhas e quartos de banho. As cozinhas fazem parte de uma aspiração e são algo que se expõe aos outros. A renovação de coberturas e janelas é mais resultado de uma necessidade do que de uma aspiração. Muitas reabilitações são realizadas por desejos de ter igual ao que outros amigos, vizinhos e familiares têm ou porque são vistas em catálogos e revistas. As tendências, o status e os estilos de vida são fatores impulsionadores da reabilitação.

Wilson et al. (2018) foi mais longe e identificou três níveis de influências na decisão. As influências imediatas são as que estão perto de um certo momento de decisão (ex: com que soluções técnicas reabilitar?). As próximas estão perto de um resultado, atuam numa fase em que a decisão de reabilitar já está formada e vêm reforçar a mesma e decidir outras questões mais operacionais (ex: o quê e como renovar?). As profundas estão na génese da formação inicial de intenções (ex: porquê renovar?). A ciência comportamental tem-se fundamentado nas influências próximas, mas falha ao trabalhar com as influências profundas (Wilson et al., 2015). Distintos níveis de influência são importantes para as duas vertentes de investigação: a comportamental e a sociológica. A primeira está mais focada para as influências imediatas e próximas e a segunda para as influências últimas (Figura 1). Gram-Hanssen (2014) referiu um exemplo: se a família decidir alterar janelas, os cálculos sobre a energia poupada e retornos de investimento podem ser decisivos para a espessura de isolamento térmico a adotar ou para a escolha da solução técnica para os envidraçados, no entanto, para a decisão de reabilitar, o retorno do investimento raramente é a primeira influência.

Wilson et al. (2015) faz recomendações aos responsáveis pelas políticas, para que enquadrem as medidas de eficiência energética dentro das reabilitações gerais de melhoria e adaptação de espaços interiores de um edifício para exercer as práticas e tarefas domésticas. Aos investigadores que identifiquem condições específicas da vida doméstica relacionadas com atividades de reabilitação.

#### 4. Metodologia

Foram questionados quarenta e seis proprietários portugueses relativamente aos edifícios unifamiliares onde habitam na zona geográfica urbana do concelho de Bragança e Mirandela. Inicialmente, a população alvo foi selecionada consultando registos municipais para identificar e conhecer a época de construção dos vários loteamentos de habitação unifamiliar identificados previamente. A amostra foi selecionada considerando as épocas de construção entre 1990 e 2000. Partiu-se da hipótese que edifícios construídos dentro deste período terão necessidade de melhorias tendo alguns já sido intervencionados. Após contacto com os proprietários selecionados, a recolha de dados efetuou-se durante os anos de 2016/2017. O inquérito foi realizado através de contato pessoal com os proprietários para poder introduzir uma metodologia de observação em simultâneo com o questionário. Antecederam-se um conjunto de três entrevistas a profissionais da área para preparação dos questionários e ajuste das questões. Realizaram-se dois questionários piloto para detetar problemas de interpretação. Na análise foram consideradas duas faixas etárias, abaixo e acima dos 50 anos (faixas de proprietários mais jovens e menos jovens) (Mortensen, Heiselberg & Knudstrup, 2016). Os entrevistados possuíam profissões e níveis educacionais variados.



|                                                     | Influências imediatas                               | Influências próximas                                                             | Influências últimas                                              |
|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| <b>Atributos da eficiência energética</b>           | Opções financeiras                                  | Poupanças energéticas                                                            | Experiência prévia em reabilitações                              |
| <b>Influências pessoais</b>                         | Motivações para a poupança de energia               | Sensibilização para as questões energéticas e ambientais                         | Fase da vida do proprietário                                     |
| <b>Influências contextuais</b>                      | Reparação de emergência                             | Idade da construção                                                              | Processo físico de envelhecimento da construção                  |
| <b>Moradores diferenciados</b>                      | Aversão ao risco do investimento                    | Competição de opiniões sobre as medidas de preferência                           | Papeis e relações dentro da dinâmica da vida doméstica           |
| <b>Melhorias de espaços interiores</b>              | Orçamento e financiamento                           | Conjunto de habilidades contratadas e relação com os profissionais de construção | Condições da vida doméstica criando tensões e conflitos          |
| <b>“Ir renovando” e vida doméstica diária</b>       | Marketing e propaganda da indústria de reabilitação | Hábitos e rotinas                                                                | Objetos e habilidades usadas nas atividades de “faça você mesmo” |
| <b>Habitações como espaços emocionais e sociais</b> | Estética das opções de reabilitação                 | Objetivos de conforto e ambientais                                               | Significados da habitação                                        |

Figura 1: Exemplos de influências na decisão para a reabilitação energética de edifícios

[Adaptada de Wilson et al. (2015)]

## 5. Discussão dos resultados

Os proprietários portugueses inquiridos começam por realizar pequenas reabilitações por necessidade (não necessariamente de carácter energético) e vão continuando gradualmente com outras reabilitações ao longo da vida útil do edifício. Depende do tempo e orçamento disponível naquela fase, de certas necessidades da vida doméstica e da ambição de realizar certo tipo de reabilitação. Não se pode falar de um evento extraordinário mas sim da dinâmica do “ir renovando”.

Os inquiridos que já tiveram experiências anteriores em ações de reabilitação mostraram mais determinação e menos receios em voltar a fazê-lo. As poupanças e conforto que experienciaram com a adoção de medidas no passado, fá-los perceber melhor para onde direccionar a ação seguinte. A falta de experiência de alguns fez com que reconhecessem que os faz mais reticentes. A maioria dos inquiridos até 50 anos, possuem menos margem temporal para ter muitas experiências, mas, como estão no vigor da idade, a maior parte refere que têm planos para o futuro e aspirações de melhoria para a sua habitação. Note-se que alguns inquiridos, que adquiriram a habitação em segunda mão, realizaram algumas melhorias aquando da mudança. Os que vivem no edifício deste o seu início, simpatizam com a ideia da melhoria contínua e gradual ao longo dos anos.

A fase de vida em que se encontram os proprietários parece ter uma relevância significativa na sua atitude. A geração de inquiridos mais jovens (até 50 anos), porque já

criaram com outra sensibilidade perante o assunto, manifestam mais preocupação ambiental, mais conhecimentos sobre eficiência energética e sobre tecnologias e sistemas inovadores. Têm mais hábitos diários relacionados com esta temática e desejam possuir uma casa mais amiga do ambiente. Em geral, os inquiridos acima de 50 anos referiram que o que os motiva mais a reabilitar é o conforto, a segurança e a facilidade de manuseio diário na utilização dos recursos da habitação. As exigências físicas para lidar com as tarefas da vida doméstica são muito importantes para este grupo. São idades sensíveis a variações de temperatura, permanecem mais tempo em casa e têm mais limitações físicas. Referiram que alteraram sistemas de aquecimento para sistemas centralizados porque são mais práticos de manusear e acarretam menor esforço físico. A alteração para equipamentos mais eficientes a energias renováveis ou a energia elétrica, também é uma medida frequentemente referida pois é menos perigosa que o gás e mais confortável de utilizar diariamente que a biomassa.

O envelhecimento e o aproximar do fim de vida dos componentes do edifício foi referido como sendo uma das razões mais fortes para avançar com trabalhos de reabilitação. Achtnicht e Madlener (2014) já o tinham referido também. As situações de manutenção, avaria e disfunção de componentes do edifício foram, em 74,5% dos casos, referidas como o estímulo para as reabilitações seguindo-se, recorrentemente, uma reabilitação de carácter energético. Um dos exemplos mais referidos foi a mudança do revestimento da cobertura que precipitou a colocação de isolamento térmico na mesma. Alguns inquiridos reportaram a necessidade de resolução de problemas relacionados com condensações nas caixilharias para fazer a sua mudança. Por exemplo, a alteração do sistema de aquecimento do ar, por motivos de avaria ou para conseguir maior eficiência do sistema, consciencializou os proprietários de que o passo seguinte teria que ser isolar a envolvente para reduzir perdas de calor.

Outra questão relevante é que num projeto de reabilitação de um edifício há o envolvimento de uma família, com sujeitos diferenciados e respetivas opiniões. A discussão de opiniões e a necessidade de chegar a consensos é reconhecida por 84,5 % dos proprietários. Os inquiridos do sexo feminino têm mais aspirações do foro estético e arquitetónico e os do sexo masculino mais preocupações e desejos por adquirir tecnologias a energia renovável e que poupem energia. Embora as soluções técnicas, isoladamente, não convençam os proprietários, os inquiridos do sexo masculino referiram que algumas podem ser atrativas o suficiente para os persuadir. A maior parte dos elementos femininos não gostam da desarrumação e alteração que uma reabilitação da habitação traz ao dia a dia da família, mas são mais exigentes no que respeita a temperaturas de conforto no interior das habitações. Já os sujeitos do género masculino parecem ter mais preocupação com o risco financeiro de investir.

Os dados recolhidos também revelaram que 47,5% das intervenções são motivadas pelo desejo de mudar ou manter: rotinas domésticas; a forma como se vive a habitação e os ideais para vida em família. Alguns referiram que pretendem melhorar as práticas de socialização da família criando espaços relaxados e informais para a família socializar. Outros referiram que querem receber mais família e amigos. Mais luz natural e espaço nas zonas de estar, a adoção de espaços abertos sala/cozinha e novos espaços para visitas, são exemplos disso. Em alguns casos foram novas práticas de trabalho e estudo em casa que originaram uma reconfiguração dos espaços interiores da habitação. Por conseguinte, mais exigências em termos de conforto obrigaram a equacionar medidas de melhoria da eficiência energética.

A antecipação de alterações nas dinâmicas domésticas também foi uma influência referida que despoleta vontade de reabilitar, com implicações no uso da energia. A

necessidade de partilha de espaços também foi referida como criando conflitos e tensões, algo que uma reabilitação pode resolver. Alguns inquiridos mencionaram exigências de maior conforto devido: a flutuações da composição familiar (um novo filho ou retorno de filhos à habitação); aos filhos em idade escolar e à fase de aposentação. Quando os elementos da família passam mais tempo na habitação, há necessariamente maior gasto energético (filhos em idade escolar, pessoas aposentadas, etc). Uma percentagem de 73,2% dos inquiridos até 50 anos referiram que o que se pretende para o conforto dos filhos pode ser influência para seguir em frente com alterações ao edifício. Os requisitos para as temperaturas dos quartos dos filhos e das salas são, nos tempos atuais, muito mais exigentes. Alguns inquiridos (geração com filhos até 18 anos) referiram que a atual geração de crianças e jovens faz uso intensivo do quarto (onde têm o computador e alguns até televisão). Desta forma, é um compartimento que necessita e gasta energia durante o dia, em contraponto com o passado em que era na sala e cozinha que se desenrolavam a maior parte das vivências domésticas. Já os aposentados são motivados a renovar porque estão em casa mais tempo e necessitam de espaços próprios e confortáveis. O conforto generalizado em todos os espaços interiores da habitação tornou-se requisito das sociedades modernas. O equacionar um sistema de aquecimento centralizado, mais eficiente ou à custa de energias mais baratas ou renováveis, foi uma questão a ponderar pelos proprietários.

Já quanto a tarefas físicas que se realizam diariamente, a reabilitação pode ser muitas vezes fruto de anseios de maior conforto dos moradores na realização de tarefas diárias. Por exemplo, os inquiridos do sexo feminino reclamaram mais facilidade de manuseio para os equipamentos que têm que operar diariamente. É assim que muitos referem que alguns equipamentos foram alterados para outros mais eficientes energeticamente (os sistemas de aquecimento, por exemplo) com instalação de sistemas de controlo automático da temperatura do ar. Uma ação frequente é fechar a lareira a céu aberto, tradicionalmente realizada nas salas, instalando um recuperador de calor a biomassa (pellets, por exemplo). Esta solução foi referida pelos inquiridos acima de 50 anos como uma medida de segurança.

Outras motivações referidas pelos inquiridos dizem respeito a aspirações relacionadas com a estética do edifício, com um novo estilo de vida e com status e prestígio social (55,3% dos inquiridos). Abreu, Oliveira e Lopes (2017) já tinham demonstrado que estes aspetos influenciam os proprietários portugueses iniciar o processo. Os edifícios residenciais são também, sem dúvida, expressão de identidade da família e muitas vezes os moradores já não se reveem na identidade que o edifício transmite. Foi outra razão mencionada para implementação de mudanças físicas nos seus edifícios e que trazem com elas melhorias energéticas, visíveis para a comunidade, se possível. A adoção de novas tecnologias a energias renováveis foi reconhecida como sendo uma expressão de modernidade e preocupação com o ambiente, transmitindo uma certa imagem para a comunidade. A renovação das cozinhas, que são espaços de muita utilização e transmitem prestígio social, é uma das ações de renovação preferidas. Esta renovação precipita, por vezes, a mudança para equipamentos menos consumidores de energia (reposicionar o sistema de aquecimento de água pode acabar por motivar a sua alteração, por exemplo). Outro exemplo é a renovação de fachadas (paredes e envidraçados) e espaços envolventes exteriores, que é reconhecido como transmitindo algo sobre os moradores. A renovação de fachadas pode precipitar a colocação de isolamento térmico.

Quanto à vivência em comunidade, alguns (37,2%) assumiram que ver medidas de eficiência energética adotadas nas habitações dos familiares, amigos e vizinhos os impulsionou a fazer algumas também. A verdade é que a comunicação dentro da rede

social onde os proprietários portugueses estão inseridos também tem um papel crucial na informação e motivação dos proprietários portugueses para reabilitar (Abreu et al., 2017).

Muito interessante também foi o número de proprietários inquiridos que referiram que gostam de planear a melhoria da sua habitação (45,2%), envolver-se pessoalmente nas escolhas das soluções e realização de algumas tarefas. Gostam do processo tanto como gostam do resultado. Os conhecimentos pré-adquiridos têm uma influência essencial para este tipo de proprietários. São mais informados e têm mais propensão para o “faça você mesmo”. Os proprietários com idade até 50 anos revelaram mais esta tendência. Também referiram que os profissionais de construção nem sempre lhes deram os melhores conselhos e apontaram as melhores soluções. Quanto ao sexo feminino, principalmente até aos 50 anos, referiram que gostam de envolver-se no processo, mas quanto às questões estéticas.

Outra questão relevante no estudo, foi a tendência verificada de maior vontade de reabilitar edifícios com maior valor afetivo. Os edifícios são objetos com significado para estes proprietários, o que os leva a desejar um pacote de medidas que poderão nem sequer dar retorno económico.

A Figura 2 resume as influências identificadas neste estudo preliminar e que estão na génese dos processos de decisão dos proprietários inquiridos.

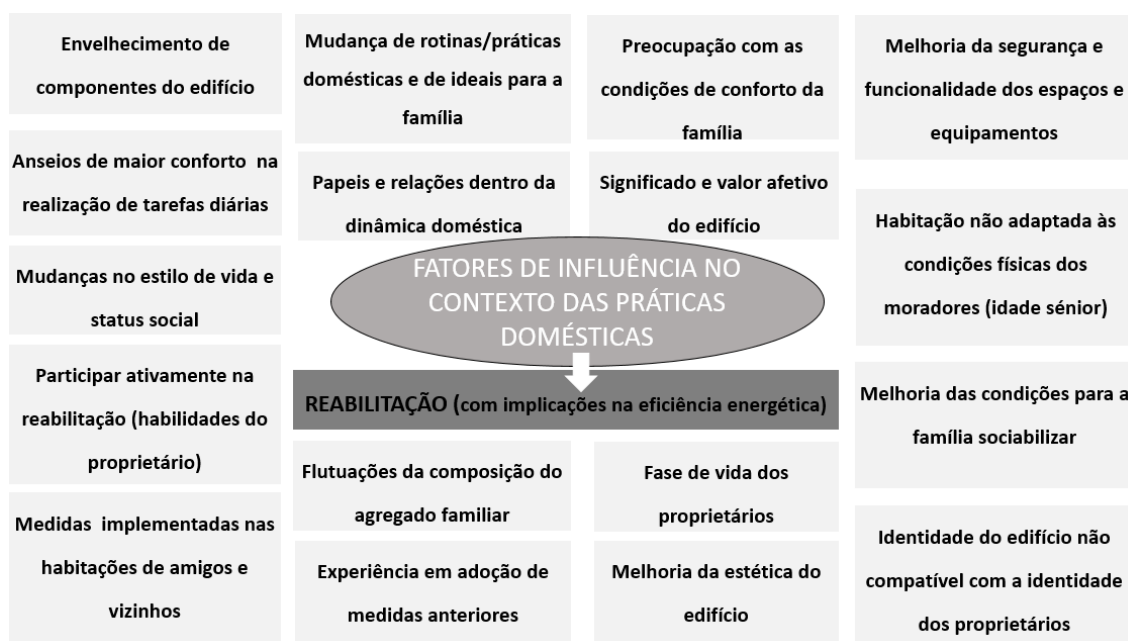


Figura 2: Influências na tomada de decisão de reabilitar energeticamente edifícios unifamiliares

## 6. Conclusões

Os resultados indicam que também na realidade portuguesa parece haver razões iniciais que estão na génese da tomada de decisão dos proprietários portugueses para reabilitar a suas habitações e que emergem das condições diárias da vida doméstica e dos significados a elas atribuídos. Depois de tomada a decisão, estas reabilitações têm implicações no uso da energia e na adoção de medidas de melhoria energética. As reabilitações parecem ser influenciadas por: aptidões; conhecimentos pré-adquiridos; práticas e necessidades diárias da vida familiar, desejos e expectativas futuras de múltiplos decisores.

A reabilitação para redução do consumo de energia nos edifícios residenciais portugueses deve ser considerada pelos decisores políticos como fazendo parte de um processo contínuo de adaptação gradual do edifício às condições da vida em família. Não pode ser vista como um evento isolado, único e à parte, mas sim como uma prática do “ir renovando” associado às outras abordagens de reabilitação. Envolve múltiplos aspetos, tais como: as aspirações pessoais; as habilidades prévias dos proprietários; a propensão para se envolverem no processo; a partilha de entendimentos no seio da família; o desejo de manter ou mudar as rotinas e a forma como se vive a habitação e ainda ambições ligadas à estética e ao status social.

Por conseguinte, as ciências sociais devem estar ao serviço das políticas públicas portuguesas, que devem encarar a adoção de medidas de sustentabilidade e melhoria energética nos edifícios residenciais existentes no contexto das condições específicas da vida doméstica e social dos proprietários portugueses. Por exemplo, as ferramentas de informação e comunicação devem ser adaptadas localmente ao tipo de comunidade e às especificidades da rede social onde o proprietário se insere.

Devido ao número de inquiridos, eventualmente os resultados podem não representar todos os casos e ficarem limitados ao universo das situações encontradas nos questionários. Pretende-se aprofundar este estudo aumentando a amostra do estudo no sentido de validar estes resultados e compreender melhor esta problemática.

## 7. Referências

- Abreu M. I., Oliveira, R. & Lopes, J. (2017). Attitudes and Practices of Homeowners in the Decision-making Process for Building Energy Renovation. *Procedia Engineering*, 172, 2017, 52-59.
- Achtnicht, M. & Madlener, R. (2014). Factors influencing German house owners' preferences on energy retrofits. *Energy Policy*, 68, 254-263.
- Bartiaux, F., Gram-Hanssen, K., Fonseca, P., Ozoliņa, L. & Christensen T.H. (2014). A practice-theory approach of homeowners' energy retrofits in four European areas, *Build Research & Information*, 42 (4), DOI: 10.1080/09613218.2014.900253.
- Eurostat (2017). Distribution of population by tenure status, type of household and income group - EU-SILC survey. Acedido em 2-11-2018. Disponível em: [http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=ilc\\_lvho02&lang=en](http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=ilc_lvho02&lang=en).
- Fuller, M.C., Kunkel, C., Zimring, M., Hoffman, I., Soroye, K.L. & Goldman C. (2010). *Driving demand for home energy improvements*. Berkeley: Lawrence Berkeley National Laboratory (LBNL).
- Galvin, R. & Sunikka-Blank, M. (2014). The UK homeowner-retrofitter as an innovator in a socio-technical system. *Energy Policy*, 74, 655-662.
- Gillingham, K. & Palmer K. (2014). Bridging the energy efficiency gap: policy insights from economic theory and empirical evidence. *Review of Environmental Economics and Policy*, 8 (1), 18-38.
- GfK (2011). *Survey of potential consumer demand for the Green Deal*. London: GfK NOP.
- Gram-Hanssen, K. (2014). Existing buildings – Users, renovations and energy policy. *Renewable Energy*, 61, 136-140.
- Gram-Hanssen, K. (2014). Retrofitting owner-occupied housing: remember the people. *Build Research & Information*, 42, 393-397.
- Gram-Hanssen, K. (2011). Understanding change and continuity in residential energy consumption. *Journal Consumer Culture*, 11 (1), 61-78.

- Guy, S. & Shove, E. (2000). *The sociology of energy, buildings and the environment: constructing knowledge, designing practice*. London: Routledge.
- Hauge, A.L., Thomsen, J. & Berker, T. (2011). User evaluations of energy efficient buildings: Literature review and further research. *Advances in Building Energy Research*, 5 (1), 109-127.
- Jaccard, M. & Dennis M. (2006). Estimating home energy decision parameters for a hybrid energy-economy policy model. *Environmental Modeling & Assessment*, 11 (2), 91-100.
- Judson, E.P. & Maller C. (2014). Housing renovations and energy efficiency: insights from homeowners' practices. *Build Res Inf*, 42 (4), 501-511.
- Karvonen, A. (2013). Towards systemic domestic retrofit: a social practice approach. *Building Research & Information*, 41 (5), 563-574.
- Lutzenhiser, L. (2014). Through the energy efficiency looking glass. *Energy Research & Social Science*, 1, 141-151.
- Maller, C. J. & Horne, R. E. (2014). Living Lightly: How does Climate Change Feature in Residential Home Improvements and What are the Implications for Policy? *Energy Research & Social Science*, 1, 41-48.
- Maréchal K. & Holzemerb L. (2018). Unravelling the 'ingredients' of energy consumption: Exploring home-related practices in Belgium. *Energy Research & Social Science*, 39, 19-28.
- Moezzi, M., & Janda K. J. (2014). From "if only" to "social potential" in schemes to reduce building energy use. *Energy Research & Social Science*, 1, 30-40.
- Mortensen, A., Heiselberg, P. & Knudstrup, M. (2016). Identification of key parameters determining Danish homeowners' willingness and motivation for energy renovations. *International Journal of Sustainable Built Environment*, 5 (2), 246-268.
- Royston, S. (2014). Dragon-breath and snow-melt: know-how, experience and heat flows in the home. *Energy Research & Social Science*, 2, 148-58.
- Shove, E. (1998). Gaps, barriers and conceptual chasms: theories of technology transfer and energy in buildings. *Energy Policy*, 26 (15), 1105-1112.
- Shove, E. (2003). *Comfort, cleanliness, and convenience: the social organisation of normality*. Oxford: Berg.
- Shove, E. & Pantzar M. (2005). Consumers, producers and practices: understanding the invention and reinvention of Nordic walking. *Journal of Consumer Culture*, 5 (1), 43-64.
- Stern, P.C. (2014). Individual and household interactions with energy systems: toward integrated understanding. *Energy Research & Social Science*, 1, 41-48
- Stieß, I. & Dunkelberg, E. (2013). Objectives, barriers and occasions for energy efficient refurbishment by private homeowners. *Journal of Cleaner Production*, 48, 250-259.
- Stirling, A. (2014). Transforming power: social science and the politics of energy choices. *Energy Research & Social Science*, 1, 83-95.
- Strengers, Y., L. Nicholls, L. & Maller C. (2016). Curious energy consumers: humans and nonhumans in assemblages of household practice. *Journal of Consumer Culture*, 16 (3), 761-780.
- Vlasova, L. & Gram-Hanssen, K. (2014). Incorporating inhabitants' everyday practices into domestic retrofits. *Build Research & Information*, 42 (4), 512-524.
- Wallenborn, G. & Wilhite H. (2014). Rethinking embodied knowledge and household consumption. *Energy Research & Social Science*, 1, 56-64.
- Walker, G. (2014). The dynamics of energy demand: change, rhythm and synchronicity. *Energy Research & Social Science*, 1, 49-55.
- Whitmarsh, L., Upham, P., Poortinga, W., McLachlan, C., Darnton, A., Devine-Wright, P. et al. (2011). *Public attitudes, understanding, and engagement in relation to low-carbon*

*energy: a selective review of academic and non-academic literatures*. London: Research Councils UK (RCUK).

Wilson C., Pettifor H. & Chryssochoidis, G. (2018). Quantitative modelling of why and how homeowners decide to renovate energy efficiently. *Applied Energy*, 212, 1333-1344.

Wilson, C., Crane, L. & Chryssochoidis G. (2015). Why do homeowners renovate energy efficiently? Contrasting perspectives and implications for policy. *Energy Research & Social Science*, 7, 12-22.

## Evolution of tourism and entrepreneurship in Cape Verde in the XXI century

Ondina Custódio<sup>1</sup>, Alcina Nunes<sup>2</sup>  
ondinacustodio96@gmail.com, alcina@ipb.pt

<sup>1</sup> *Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

<sup>2</sup> *UNIAG, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

### Abstract

This paper aims to establish a relationship between entrepreneurship and tourism, focusing on the contribution of these two activities to the economy of Cabo Verde over the last 18 years. After an introductory literature review on the themes "entrepreneurship" and "tourism", the empirical part presents the analysis of tourism data provided by the National Institute of Statistics of Cape Verde. Statistical indicators on the number of firms and persons employed were computed regarding the tourist activity, between 1999 and 2017, in order to observe the evolution of the business considering the increase in tourism and also the relation of it with the creation of jobs in the sector. It can be concluded that tourism has been an activity of fundamental importance for the Cabo Verde economic growth, and that it must be valued and studied in order to find the best ways to explore the tourism potential of the country. With tourism, the Cabo Verdeans should observe the opportunity to undertake and have their own business. Connecting entrepreneurship to the way the flow of tourists increases in Cabo Verde is very important for the development of the country's economy and also to reduce social problems caused by unemployment.

**Palavras-Chave:** Cabo Verde, entrepreneurship, tourism, economic growth.

### Resumo

Este artigo pretende estabelecer uma relação entre empreendedorismo e turismo, focando-se na contribuição destas duas atividades para a economia de Cabo Verde ao longo dos últimos 18 anos. Após uma introdutória revisão bibliográfica relativa ao "empreendedorismo" e "turismo", a parte empírica foi realizada através da análise de dados estatísticos referentes à atividade turística fornecidos pelo Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde. Indicadores estatísticos relativos às empresas turísticas criadas na economia e o número de pessoas aí empregue, entre 1999 e 2017, foram analisados de forma a observar a evolução do sector empresarial em função do turismo e, também, a sua relação com a criação de empregos no setor. Conclui-se que o turismo tem sido uma atividade de fundamental importância para o crescimento económico cabo-verdiano e que deve ser valorizado e estudado de forma a encontrar as melhores formas de explorar o potencial turístico do país. Com o turismo, os cabo-verdianos devem observar a oportunidade de empreender e ter o seu próprio negócio. Ligar o empreendedorismo à forma como o fluxo de turistas aumenta em Cabo Verde é muito importante para o desenvolvimento da economia do país e também para reduzir os problemas sociais causados pelo desemprego.

**Palavras-Chave:** Cabo Verde, empreendedorismo, turismo, crescimento económico.



## 1. Introduction

The present research work discusses the evolution of tourism and entrepreneurship in Cabo Verde trying to focus on the relationship that can be established between these two fundamental topics in nowadays economies and, in particular, in developing economies as several scientific literature defends.

Tourism was initially seen only as a moment of leisure, where people travelled only to take a holiday and rest, but over the years this scenario has been changing. Tourism began to appear related to business, and the market of tourism has grown a lot and has become, in the world, an important economic activity. Tourism is a priority for the government of Cabo Verde, which understands the importance of managing this activity well for a better economic development. Indeed, is understood by economist and policymakers that is important that governmental leaders encourage the creation of an entrepreneurial culture so that the inhabitants can take advantage of the country's touristic potential to reduce the difficulties in finding employment.

Having in mind the previous framework and the described objective, this research work will use data retrieved from the statistical office of Cabo Verde with yearly statistical information regarding the number of touristic firms existent in the 9 inhabited islands of Cabo Verde and the respective number of persons employed on such firms, between 1999 and 2017 – the all 21st century. The quantitative secondary data will be subject to a simple descriptive analysis to understand how the values have been evolve over time until today.

Until reach the conclusions the work is divided in four sections. In the next three sections is presented the literature review, that allows to understand the theme under study and, in particular, the two main concepts under discussion: entrepreneurship and tourism. The two concepts will be put in the context of the Cabo Verde economy. In the last section of the work are presented the aim of the work, the variables and the results based on the data collected from the *Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde*. Some concluding remarks will be presented at the end.

## 2. Cabo Verde: the islands, their people, and the entrepreneurship economic environment

Cabo Verde is an archipelago located in the Atlantic Ocean, at 455 km of the West coast of Africa. It is formed by ten islands and eight islets. The islands are divided into two groups: (i) Barlavento, composed by the islands of Santo Antão, São Vicente, Santa Luzia, São Nicolau, Sal and Boa Vista; and, (ii) Sotavento, composed by the islands of Maio, Santiago, Fogo, Brava. According to the National Statistics Institute of Cabo Verde, the archipelago has, nowadays, a population of almost 500 thousand inhabitants, of which 7 246 are absent residents. Of the population, 243 589 are males and 248 286 are females. Cabo Verde has a relatively young population.

Despite the challenges of being a small island economy, Cabo Verde has experienced remarkable social and economic progress between 1990 and 2008, mainly because of the rapid development of all-include resorts. During this period, Gross National Income (GNI) increased remarkably making it the only non-extractive economy in sub-Saharan Africa to achieve the status of a middle-income country in such a short time (The World Bank, 2018). Nowadays, the Cabo Verdean economy is mainly focused on growing tourism and foreign investments, which benefit from the hot climate all year round, the diverse landscape and cultural richness, especially in music.

Nowadays, in all parts of the world, although in different proportions, people are being influenced to face entrepreneurship, in order to overcome the challenges imposed by the crisis and unemployment. While this activity may seem risky, there are many factors that motivate people to bet on the opportunity to own their own business. It is believed that entrepreneurship is like a driver for economic growth, job creation, innovation and productivity. According to Costa and Furtado (2016), a “successful entrepreneur ” is not the one who starts his enterprise purely and simply, but the one who opens a business and generates jobs, income, increases his share of capital, pays taxes correctly, keeps the work environment clean and organized, plans and monitors execution of what was planned. According to entrepreneurship is the awakening of the individual to the full use of their rational and intuitive potentialities. It is the search for self-knowledge in the process of permanent learning, in an attitude of openness to new experiences and new paradigms. In a simpler way, the entrepreneur is the one who innovates and does what has not yet been done, or also the one who adapts what already exists to fit a business opportunity. The creation of new companies creates advantages such creation of jobs, competitiveness and development of innovative business tools (Baggio & Baggio, 2014).

### **3. Tourism in developing economies: general ideas about the topic and the specific case of Cabo Verde**

According to Lage and Milone (2001), tourism can be defined as any trip, under the economic focus, even if the individual who travels to a country or region comes to engage in paid work. In modern societies, tourism can be considered as a set of diverse economic activities, encompassing a series of market actions that produce wealth for many regions and countries (Maia & Borges, 2006). Tourism has been a constantly growing sector around the world. According with Telfer and Sharpley (2015), over the last 60 years, tourism has evolved into one of the world’s most powerful, yet controversial, socio-economic forces.

Indeed, one of the consequences of such development of tourism was the increasing contribution to the generation of jobs, revenues and taxes, in addition to raising the Gross Domestic Product (GDP), with an increase in the volume of investments and foreign exchange, when it comes to international receptive tourism (Maia and Borges, 2006). Generally speaking, tourism has effects not only on a country's economy but also affects the society and culture of a community. Another factor that has contributed and contributed greatly to the spread of tourism is globalization (Soares, 2007). This exchange of cultures is particularly important in developing economies. For these economies, “the nature of tourism demand has also changed and evolved over the last 20 years. Although the standardized, sun-sea-sand package holiday remains the most popular form of tourism, at least among tourists from the developed, Western world, there has been a dramatic growth in the demand for more individualistic, active/participatory forms of tourism that provide a broader or more fulfilling experience, as evidenced by, for example, the growth in demand for cultural tourism, adventure tourism, heritage tourism” (Telfer and Sharpley, 2015, p. 33 ). The importance of tourism is even more important if the developing country is a small island. Indeed, “islands do rely more heavily on tourism than non-islands for economic development, even though they have significantly lower numbers of tourist arrivals and tourism receipts” (Bojanic & Lo, 2016, p. 212). Bojanic and Lo (2016) however, stress the importance of such islands’ government plan properly the tourism activity or it can have a negative impact on economic development. They mention that if governments focus on sustainable tourism they can capitalize their location and gain competitive advantages.

Cabo Verde is one of the countries with the greatest potential for tourism in Africa. “Because of its geo-strategic position, connecting Africa, Europe and the Americas over the course of a decade or so, the tourism sector has flourished into a sustainable industry with the ability to compete in the international market” (Santos & Campo, 2014, p. 100). The boom of the tourism activity in Cabo Verde began in 1960, with the opening of the international airport on the island of Sal. A few years later, the opening of the Hotel Morabeza, marked the beginning of the island as a tourist destination. Since then, tourism has been one of the main vehicles for the growth of Cabo Verdean economy (Ribeiro, Valle, & Silva, 2013). Cabo Verde’s model of economic production changed – from an economy based in the primary sector and based on cooperation aid from developed countries and by remittances from emigrants, Cabo Verde had been declared by the World Bank (in 2007) in a middle-income economy with a greater focus on the tourism sector and on construction (López-Guzmán, Orgaz-Agüera, Martín, & Ribeiro, 2016). It has as main tourist attraction of the country the sun and the beach tourism, which can be enjoyed all year round due to the mild climate, the quality of the beaches and the marine environment with high ecological value, being considered as one of the main points of the world (Maia & Borges, 2006). Cabo Verde is also greatly admired because of its culture. Cabo Verde’s music, gastronomy, habits and, mainly, the people are known for their “Morabeza”, which, in Cabo Verde, means receiving and welcoming with friendship all those who go to the archipelago.

Tourism in Cabo Verde contributes to the economy in several different ways. “Whether paying for accommodation, visiting national parks, eating in restaurants or visiting attractions, these activities have a direct or indirect impact on the country’s economy” (Santos & Campo, 2014, p. 91). Nowadays tourism is considered strategic by the government and the economic agents of Cabo Verde due to the income it provides for the local businesses that are service providers, its ability to increase employment and maintain jobs, the collection of taxes to the local or regional government and the multiplier effects it causes. According with Santos & Campo (2014), the government has gained substantially from the tourism sector in terms of taxes that, at the same time aimed at stimulating a sustainable tourism by raising the level of quality and competitiveness of the sector, improving transport networks, developing adequate infrastructure and creating new opportunities in the rural areas as a means to reduce poverty.

Despite its potential, tourism development in the country faces difficulties, such as the lack of destination promotion, effective allocation of resources to the sector and the insufficient quality of some of the services provided (Ribeiro et al., 2013). The government has begun to take the first steps towards the modernization of tourism in the country, investing in infrastructure such as transport which is considered as an essential ingredient for the future of tourism and its growth. In fact, transportation-related problems can have an unfavourable impact on the tourist’s vacation experience (Maia & Borges, 2006). However, there is a real perception of the urgent need to overcome these problems by planning and implementing more effective tourism policies. Government believes that, “as the number of tourists increase, the labour forces also increase, reducing poverty and improving the living conditions of the locals, thereby proliferating the propensity to generate more employment and encourage entrepreneurial activities” (Santos & Campo, 2014, p. 91).

## 4. Empirical analysis

### 4.1. Objectives and variables

The main objective of this research study is to understand how the tourism activity, measured by the number of firms in the sector of tourism, which can be used as a proxy variable to the entrepreneurial dynamics of the sector, is related to the evolution on the number of persons employed in those firms over the last 18 years. The availability of statistical data for those years and for all the islands of Cabo Verde allows to reach the goal proposed. The statistical data analysed in this document was drawn from the official website of the National Institute of Statistics of Cabo Verde (INECV) on 01.06.2018 ([www.ine.cv](http://www.ine.cv)). Several tourism indicators are available but in this research work just two will be analysed: the number of firms in each one of the Cabo Verde islands with inhabitants and the number of persons working on this firms. For the analysis and interpretation of the statistical data used in this work, several indicators of descriptive statistics, like the average, are calculated. Besides the average, also the annual growth rate and the average growth rate were calculated in order to better understand and analyse the evolution of tourism firms and persons employed on these firms in Cabo Verde during the 21st century.

### 4.2. Results: number of firms in the tourism activity

Table 1 presents the absolute number of tourism firms in the nine islands of Cabo Verde which are inhabited over the period of 18 years between 1999 and 2017. It is also possible to observe the evolution of the annual growth rate in the same period for each one of the islands.

Table 1: Evolution of the number of tourist's firms in the 9 inhabited islands of Cabo Verde between 1999 and 2017 and its annual growth rate

| Anos | Santo Antão |       | São Vicente |       | São Nicolau |       | Sal |       | Boavista |       | Maio |       | Santiago |       | Fogo |       | Brava |       |
|------|-------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|-----|-------|----------|-------|------|-------|----------|-------|------|-------|-------|-------|
|      | Nº          | Var % | Nº          | Var % | Nº          | Var % | Nº  | Var % | Nº       | Var % | Nº   | Var % | Nº       | Var % | Nº   | Var % | Nº    | Var % |
| 1999 | 6           | ---   | 11          | ---   | 8           | ---   | 14  | ---   | 6        | ---   | 2    | ---   | 22       | ---   | 7    | ---   | 3     | ---   |
| 2000 | 11          | 83,3  | 12          | 9,1   | 8           | 0,0   | 17  | 21,4  | 6        | 0,0   | 2    | 0,0   | 22       | 0,0   | 7    | 0,0   | 3     | 0,0   |
| 2001 | 11          | 0,0   | 12          | 0,0   | 7           | -12,5 | 17  | 0,0   | 6        | 0,0   | 3    | 50,0  | 22       | 0,0   | 7    | 0,0   | 3     | 0,0   |
| 2002 | 11          | 0,0   | 12          | 0,0   | 6           | -14,3 | 19  | 11,8  | 7        | 16,7  | 3    | 0,0   | 23       | 4,5   | 9    | 28,6  | 3     | 0,0   |
| 2003 | 13          | 18,2  | 14          | 16,7  | 7           | 16,7  | 23  | 21,1  | 7        | 0,0   | 3    | 0,0   | 25       | 8,7   | 9    | 0,0   | 4     | 33,3  |
| 2004 | 14          | 7,7   | 16          | 14,3  | 7           | 0,0   | 24  | 4,3   | 6        | -14,3 | 3    | 0,0   | 26       | 4,0   | 7    | -22,2 | 5     | 25,0  |
| 2005 | 17          | 21,4  | 21          | 31,3  | 6           | -14,3 | 32  | 33,3  | 13       | 116,7 | 3    | 0,0   | 27       | 3,8   | 8    | 14,3  | 5     | 0,0   |
| 2006 | 19          | 11,8  | 20          | -4,8  | 6           | 0,0   | 34  | 6,3   | 14       | 7,7   | 3    | 0,0   | 31       | 14,8  | 10   | 25,0  | 5     | 0,0   |
| 2007 | 20          | 5,3   | 24          | 20,0  | 6           | 0,0   | 34  | 0,0   | 14       | 0,0   | 4    | 33,3  | 33       | 6,5   | 10   | 0,0   | 5     | 0,0   |
| 2008 | 20          | 0,0   | 24          | 0,0   | 6           | 0,0   | 34  | 0,0   | 19       | 35,7  | 4    | 0,0   | 36       | 9,1   | 10   | 0,0   | 5     | 0,0   |
| 2009 | 23          | 15,0  | 28          | 16,7  | 6           | 0,0   | 35  | 2,9   | 19       | 0,0   | 5    | 25,0  | 38       | 5,6   | 14   | 40,0  | 5     | 0,0   |
| 2010 | 25          | 8,7   | 27          | -3,6  | 6           | 0,0   | 27  | -22,9 | 19       | 0,0   | 4    | -20,0 | 42       | 10,5  | 23   | 64,3  | 5     | 0,0   |
| 2011 | 29          | 16,0  | 32          | 18,5  | 8           | 33,3  | 27  | 0,0   | 21       | 10,5  | 7    | 75,0  | 43       | 2,4   | 22   | -4,3  | 6     | 20,0  |
| 2012 | 32          | 10,3  | 33          | 3,1   | 8           | 0,0   | 30  | 11,1  | 22       | 4,8   | 7    | 0,0   | 46       | 7,0   | 21   | -4,5  | 8     | 33,3  |
| 2013 | 39          | 21,9  | 32          | -3,0  | 7           | -12,5 | 31  | 3,3   | 20       | -9,1  | 7    | 0,0   | 50       | 8,7   | 26   | 23,8  | 10    | 25,0  |
| 2014 | 41          | 5,1   | 37          | 15,6  | 9           | 28,6  | 30  | -3,2  | 21       | 5,0   | 8    | 14,3  | 51       | 2,0   | 23   | -11,5 | 9     | -10,0 |
| 2015 | 42          | 2,4   | 40          | 8,1   | 9           | 0,0   | 28  | -6,7  | 20       | -4,8  | 9    | 12,5  | 49       | -3,9  | 22   | -4,3  | 7     | -22,2 |
| 2016 | 42          | 0,0   | 41          | 2,5   | 9           | 0,0   | 29  | 3,6   | 22       | 10,0  | 9    | 0,0   | 50       | 2,0   | 22   | 0,0   | 9     | 28,6  |
| 2017 | 68          | 61,9  | 45          | 9,8   | 9           | 0,0   | 31  | 6,9   | 22       | 0,0   | 9    | 0,0   | 50       | 0,0   | 32   | 45,5  | 9     | 0,0   |

Source: Self-elaboration using data from INECV retrieved on 01.06.2018

Over the period in analysis, the island with more tourism firms was always the island of Santiago. However, in 2017, the island of Santo Antão start to be the island with more firms – 68 firms in the total. The island of Maio began in 1999 with just 2 companies, however, the island increased the number of companies and, in 2017, had a record of 9 companies, the same as Santo Antão and Brava. It should be refer that is not in analysis the dimension of the touristic firms (establishments). In some islands, there are less firms but the ones that exist are big resorts while in other islands the biggest number of firms can be explained by the small dimension of the touristic establishments. Table 2 shows the average number of companies in the period 1999 and 2017 for all inhabited islands of the archipelago and also the average annual growth rate of the number of firms on Cabo Verde islands in the same period. This information will allow to understand how would

the average annual growth rate of the number of touristic firms if they had been created/destroyed at the same rate every year.

Table 2: Tourist firms in the islands of Cabo Verde between 1999 and 2017: average number and average annual growth rate

| Islands     | Average number<br>(N) | Average annual growth rate<br>(%) |
|-------------|-----------------------|-----------------------------------|
| Santiago    | 36,1                  | 4,7                               |
| Sal         | 27,2                  | 4,5                               |
| Santo Antão | 25,4                  | 14,4                              |
| São Vicente | 25,3                  | 8,1                               |
| Fogo        | 15,2                  | 8,8                               |
| Boavista    | 14,9                  | 7,5                               |
| São Nicolau | 7,3                   | 0,7                               |
| Brava       | 5,7                   | 6,3                               |
| Maio        | 5,0                   | 8,7                               |

Source: Self-elaboration using data from INECV retrieved on 01.06.2018

The island of Santiago is the island with the highest average number of touristic companies in Cabo Verde, by year over the period, with an average of approximately 36 companies, followed by the islands of São Vicente and Sal with averages of approximately 25 and 27 firms, respectively. The island of Maio is the island with the smallest average of companies in Cabo Verde by year (5), in the period under analysis. Between 1999 and 2017, the island of Santo Antão was the island with the highest average growth rate in relation to the number of companies (14,4%), followed by the island of Fogo (8,8%). The island of São Nicolau and the island of Sal had the lowest rate of growth (0,7% and 4,5%, respectively). Although the island of Sal presents the second lowest rate of growth of the archipelago, it remains the most touristic island in the country. In the larger islands, more companies are being created but they are smaller. On the island of Sal there are fewer but large companies. The island has large hotels and resorts, restaurants and other large tourist establishments, prepared to receive most of the tourists that visit the archipelago.

A study made by Sánchez Cañizares, Núñez Tabales and Fuentes García (2014, p. 94) regarding the São Vicente local residents' attitudes towards the impact of tourism development found the island has "enormous potential for the development of culture as well as sun and beach tourism. However, in order for tourism on the island to be sustainable and ensure that the residents perceive the benefits to be gained from tourism, greater participation by local residents in tourism initiatives is needed. In this respect, public agencies, NGOs and universities (both domestic and international) play a significant role and should make a commitment to training and heightening the awareness of a predominantly young population. By doing so, the island would become a model of how well-managed tourism can produce a high degree of satisfaction among residents while allowing for sustainable growth".

#### 4.3. Results: number of people employed in firms in the tourism activity

Table 3 presents the absolute number of people working in tourist firms in the nine islands of Cabo Verde which are inhabited over the period of 18 years between 1999 and 2017. It is also possible to observe the evolution of the annual growth rate in the same period for each one of the islands.

Table 3: Evolution of the number people working in tourist firms in the 9 inhabited islands of Cabo Verde between 1999 and 2017 and its annual growth rate

| Years | Santo Antão |       | São Vicente |       | São Nicolau |       | Sal   |       | Boavista |       | Maio |       | Santiago |       | Fogo |       | Brava |       |
|-------|-------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|-------|-------|----------|-------|------|-------|----------|-------|------|-------|-------|-------|
|       | Nº          | VAR % | Nº          | VAR % | Nº          | VAR % | Nº    | VAR % | Nº       | VAR % | Nº   | VAR % | Nº       | VAR % | Nº   | VAR % | Nº    | VAR % |
| 1999  | 26          |       | 228         |       | 27          |       | 664   |       | 110      |       | ...  |       | 416      |       | 62   |       | 12    |       |
| 2000  | 39          | 50,0  | 246         | 7,9   | 27          | 0,0   | 861   | 29,7  | 181      | 64,5  | ...  |       | 422      | 1,4   | 48   | -22,6 | 7     | -41,7 |
| 2001  | 45          | 15,4  | 251         | 2,0   | 25          | -7,4  | 1 006 | 16,8  | 219      | 21,0  | 25   |       | 418      | -0,9  | 50   | 4,2   | 7     | 0,0   |
| 2002  | 48          | 6,7   | 227         | -9,6  | 18          | -28,0 | 1 073 | 6,7   | 187      | -14,6 | 26   | 4,0   | 395      | -5,5  | 62   | 24,0  | 7     | 0,0   |
| 2003  | 83          | 72,9  | 238         | 4,8   | 27          | 50,0  | 1 258 | 17,2  | 163      | -12,8 | 25   | -3,8  | 421      | 6,6   | 56   | -9,7  | 10    | 42,9  |
| 2004  | 85          | 2,4   | 272         | 14,3  | 20          | -25,9 | 1 251 | -0,6  | 49       | -69,9 | 20   | -20,0 | 419      | -0,5  | 31   | -44,6 | 18    | 80,0  |
| 2005  | 101         | 18,8  | 326         | 19,9  | 16          | -20,0 | 1 721 | 37,6  | 505      | 930,6 | 24   | 20,0  | 436      | 4,1   | 56   | 80,6  | 14    | -22,2 |
| 2006  | 110         | 8,9   | 322         | -1,2  | 18          | 12,5  | 1 774 | 3,1   | 459      | -9,1  | 21   | -12,5 | 507      | 16,3  | 64   | 14,3  | 15    | 7,1   |
| 2007  | 154         | 40,0  | 366         | 13,7  | 23          | 27,8  | 2 038 | 14,9  | 228      | -50,3 | 19   | -9,5  | 549      | 8,3   | 59   | -7,8  | 14    | -6,7  |
| 2008  | 146         | -5,2  | 373         | 1,9   | 21          | -8,7  | 1 978 | -2,9  | 895      | 292,5 | 24   | 26,3  | 559      | 1,8   | 68   | 15,3  | 17    | 21,4  |
| 2009  | 147         | 0,7   | 400         | 7,2   | 25          | 19,0  | 1 922 | -2,8  | 910      | 1,7   | 30   | 25,0  | 591      | 5,7   | 79   | 16,2  | 16    | -5,9  |
| 2010  | 143         | -2,7  | 324         | -19,0 | 20          | -20,0 | 1 654 | -13,9 | 1 152    | 26,6  | 17   | -43,3 | 639      | 8,1   | 94   | 19,0  | 15    | -6,3  |
| 2011  | 181         | 26,6  | 365         | 12,7  | 34          | 70,0  | 2 027 | 22,6  | 1 776    | 54,2  | 22   | 29,4  | 643      | 0,6   | 114  | 21,3  | 16    | 6,7   |
| 2012  | 209         | 15,5  | 369         | 1,1   | 35          | 2,9   | 2 104 | 3,8   | 1 802    | 1,5   | 23   | 4,5   | 705      | 9,6   | 114  | 0,0   | 24    | 50,0  |
| 2013  | 213         | 1,9   | 384         | 4,1   | 28          | -20,0 | 2 469 | 17,3  | 1 766    | -2,0  | 25   | 8,7   | 712      | 1,0   | 130  | 14,0  | 28    | 16,7  |
| 2014  | 203         | -4,7  | 425         | 10,7  | 35          | 25,0  | 2 938 | 19,0  | 1 788    | 0,1   | 21   | -16,0 | 755      | 6,0   | 110  | -15,4 | 27    | -3,6  |
| 2015  | 227         | 11,8  | 473         | 11,3  | 38          | 8,6   | 2 914 | -0,8  | 1 794    | 1,5   | 25   | 19,0  | 818      | 8,3   | 116  | 5,5   | 21    | -22,2 |
| 2016  | 230         | 1,3   | 515         | 8,9   | 37          | -2,6  | 4 070 | 39,7  | 1 910    | 6,5   | 25   | 0,0   | 819      | 0,1   | 110  | -5,2  | 26    | 23,8  |
| 2017  | 396         | 72,2  | 511         | -0,8  | 36          | -2,7  | 4 936 | 21,3  | 1 918    | 0,4   | 28   | 12,0  | 844      | 3,1   | 132  | 20,0  | 24    | -7,7  |

Source: Self-elaboration using data from INECV retrieved on 01.06.2018

The island of Santo Antão, until 2007, managed to maintain a positive growth rate, from 2014 to 2017 the island had positive growth rates, having reached a growth rate of 72,2%, with 396 people working in tourist establishments. The island of São Vicente is the 4th island with more people working in tourist establishments in Cabo Verde. The island of São Nicolau along with the island of Brava are the islands that have negative growth rates more often. The island of Sal has always had a large number of people working in tourist establishments, due to the size of the island. The highest growth rate on the island is 39,7% (in 2016) with an increase in the number of people working in the tourism sector – 2 914 to 4 070. The island, although it is the island with more people in service, registered some negative rates, with the highest negative rate for the period from 2009 to 2010. Boavista presented a high growth rate between 2004 and 2005. The island's most recent record is positive, and by 2017 the island had the second largest number of people working. The island of Maio, compared to other islands, has a small number of people working in tourist establishments. The island of Santiago, although not the island with more people working in the tourist service, is the island with the lowest negative growth rates. Brava Island, is the island that least has people working in the tourism area, presenting the most negative rates.

Table 4 presents information regarding the average of persons employed in the tourism firms, in each one of the inhabited islands, in analysis, over the 18 years under study, and the average annual growth rate of the number of persons employed in the firms operating in the tourism sector over the same period.

The island of Sal is the island with the highest average number of people working in tourist establishments, with an average of 2 035 people working in the tourism industry (establishments) per year between 1999 and 2017. It is followed by the island of Boavista (936 people working).

Table 4: Persons working in tourist firms between 1999 and 2017: average number and average annual growth rate of the employment in the sector.

| Islands     | Average number | Average annual growth rate |
|-------------|----------------|----------------------------|
|             | (N)            | (%)                        |
| São Vicente | 2 035          | 11,8                       |
| Fogo        | 936            | 17,2                       |
| São Nicolau | 583            | 4,0                        |
| Sal         | 348            | 4,6                        |
| Santiago    | 147            | 16,3                       |
| Brava       | 82             | 4,3                        |
| Santo Antão | 27             | 1,6                        |
| Boavista    | 24             | 0,7                        |
| Maio        | 17             | 3,9                        |

Source: Self-elaboration using data from INECV retrieved on 01.06.2018

The island of Brava is the island with less people working in touristic establishments, in average, during the period in analysis (17 per year). Boavista Island is the island with the highest average annual growth in the period of study (17,2%). Following the island of Boavista, Santo Antão is the second island with the highest average, represented with an average annual growth of 16,3%. In the third position is the island of Sal (11,8%). The island of Maio is the island with the lowest average, with an average annual growth of only 0,7%, followed by the island of São Nicolau (1,6%).

#### 4.4. Relationship that exist between entrepreneurship and tourism activity in Cabo Verde

Cabo Verde has already shown interest in exploring its potential tourist attractions. The archipelago has focused a lot on tourism and the advantages that this activity brings to its islands, and economy. It is cultivating an entrepreneurial culture in the Cabo Verde islands that is an asset to all the country and not only for each one of the islands. An entrepreneur is much more than someone who has decided to open their own business, is someone who brings together a number of characteristics that leads to success. However, this does not mean that some people are born ready, on the contrary, we can all develop an entrepreneurial spirit. Encouraging the population to become an entrepreneur is the best way to reconcile unemployment and the opportunities that come with tourism.

The island of Sal and the island of Boavista, are the two islands with the most tourist arrivals in Cabo Verde but these islands present a rate of creation tourist establishment low compared to the other countries. These two islands should take advantage of the fact that they are the two islands most chosen by tourists and make the general population take advantage of this, not just working at the stations offered by the various hotels mostly owned by foreigners. Indeed, is a fact that the latest tourist developments that has taken place in Cabo Verde, together with the associated boom in the construction industry, has allowed economic growth. “This development has arisen by two different processes: on the one hand, through the creation of large resorts, mainly on the islands of Sal and Boavista and funded by foreign capital, especially European capital; on the other hand, through the creation of small hotels and businesses that provide tourism-related services in the other islands. These concerns are mainly financed with local capital, some of which is derived from emigrants' remittances” (López-Guzman et al, 2016, p. 15).

Unfortunately in Cabo Verde, the advantages of undertaking are unknown to many and this lack of information and training prevents Cabo Verdean entrepreneurs from seeing an opportunity to improve their lives. It is important to raise awareness about the importance of entrepreneurship and guide of the community toward this activity.

## 5. Concluding remarks

As a conclusion to this research work it can be stated that tourism and entrepreneurship are two activities that can be thought together, taking advantage of the opportunities that each one offers to the other. In Cabo Verde, there is a clear intention to create one's own business – that idea is already present in the minds of people. However, it is important to motivate citizens and provide training to help create a solid project that has a chance of overcoming the barriers that exist in the labour market. Tourism activities, namely touristic supply, are increasing year by year in Cabo Verde. A great tourist flow causes more consumption, which consequently leads to more production and, consequently, more demand for labour (skilled labour, mostly).

In Cabo Verde entrepreneurship is more noticeable in the larger islands, such as Santiago and Santo Antão. Official data from the National Institute of Statistics of Cabo Verde show that Santiago and Santo Antão are the islands that have the highest growth rate in relation to the creation of tourism companies, but it is not the islands that receive more tourists. The most touristic islands of the archipelago are the islands of Sal and Boavista. Even though the number of tourism companies created is smaller than the other islands, since these two islands have larger companies than the others. Great chains of hotels and resorts are some of the features that allow these islands to be the preferred choice of tourists visiting Cabo Verde. Observing the opportunities of the country and enriching the tourist offer, benefits both those who visit Cape Verde and those who seek a source of income. Indeed, “the local community perceives that tourism brings economic opportunities – especially for a population whose traditional fate was to emigrate – and has other positive impacts such as increased investments in infrastructures and higher quality hospitality and retail establishments” (Sánchez Cañizares, 2014, p. 87).

## 6. References

- Baggio, A. F., & Baggio, D. K. (2014). Empreendedorismo: Conceitos e Definições. *Revista de Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia*, 1(1), 25–38. <https://doi.org/10.18256/2359-3539/reit-imed.v1n1p25-38>
- Bojanic, D. C. & Lo, M. (2016). A comparison of the moderating effect of tourism reliance on the economic development for islands and other countries. *Tourism Management*, 53, 207-2014. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2015.10.006>.
- Costa, R. A. T., & Furtado, C. B. R. A. (2016). Empreendedorismo: Características, Habilidades e Competências. *Revista de Empreendedorismo e Gestão de Micro e Pequenas Empresas*, 1(2), 20–40. <https://doi.org/10.20872/2447-8407/regmpe.v1n2p20-40>
- Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde [INECV] (2018, June 01). *Evolução e estatísticas do turismo por ilhas, 1999 a 2017*. Retrieved on 01 of June of 2018 from <http://ine.cv/quadros/evolucao-de-estabelecimentos-capacidade-e-pessoal-ao-servico-1999-a-2015/>.
- Lage, B., & Milone, C. (2001). *Economia do Turismo* (7a Edição). Atlas.
- López-Guzmán, T., Orgaz-Agüera, F., Martín, J. A. M. & Ribeiro, M. A. (2016). The all-inclusive tourism system in Cape Verde islands: The tourists' perspective. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 29, 9-16. <https://doi.org/10.1016/j.jhtm.2016.04.009>.
- Maia, A. I. W. & Borges, M. P. (2006). Turismo em Cabo Verde: perspectivas de crescimento com o aeroporto internacional da praia, Ilha de Santiago. *Caderno Virtual de Turismo*, 6 (2), 25-32. Retrieved from <http://www.ivt.coppe.ufrj.br/caderno/index.php/caderno/article/view/118/113>.



- Ribeiro, M. A., Valle, P. O. do, & Silva, J. A. (2013). Residents' Attitudes towards Tourism Development in Cape Verde Islands. *Tourism Geographies*, 15(4), 654–679. <https://doi.org/10.1080/14616688.2013.769022>.
- Sánchez Cañizares, S. M., Núñez Tabales, J. M., & Fuentes García, F. J. (2014). Local residents' attitudes towards the impact of tourism development in Cape Verde. *Tourism & Management Studies*, 10 (1), 87-96. Retrieved on 13 of June of 2018 from <http://www.scielo.mec.pt/pdf/tms/v10n1/v10n1a13.pdf>.
- Santos, E. R. M. & Campo, M. L. R. (2014). Destination branding: a reflective analysis of brand Cape Verde. *Place Branding and Public Diplomacy*, 10(1), 87-102. <http://doi.org/10.1057/pb.2013.8>.
- Soares, L. A. S. (2007). Turismo e globalização: algumas perspectivas. *Revista Gerenciais*, 6(1), 63-70. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/3312/331227109007.pdf>.
- Telfer, D. J. & Sharpley, R. (2015). *Tourism and development in the Developing World* (2nd Edition). Routledge Perspectives in Development.
- The World Bank (2018, April 19). *The World Bank in Cabo Verde: Overview*. Retrieved on 02 of June of 2018 from <http://www.worldbank.org/pt/country/caboverde/overview>.

## Experiência turística dos praticantes de percursos pedestres

Rute Teixeira<sup>1</sup>, Elsa Esteves<sup>2</sup>, Paula Odete Fernandes<sup>3</sup>  
[rute.teixeira91@gmail.com](mailto:rute.teixeira91@gmail.com), [elsaesteves@ipb.pt](mailto:elsaesteves@ipb.pt), [pof@ipb.pt](mailto:pof@ipb.pt)

<sup>1</sup>*Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

<sup>2</sup>*CITUR, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

<sup>3</sup>*UNIAG, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

### Resumo

O visitante de uma região explora o território, procura experiências através do contacto com os diversos recursos e atrações locais, e a prática de percursos pedestres pode contribuir para a experiência total vivenciada. Das entidades que oferecem percursos pedestres, destacam-se as empresas de animação turística, que têm como objetivo a exploração de atividades lúdicas, culturais, desportivas ou de lazer e contribuem para o desenvolvimento turístico de uma região. Neste contexto, o presente estudo teve como principal objetivo analisar a experiência turística dos praticantes de percursos pedestres da empresa de animação turística Naturthoughts. Para tal, aplicou-se no período de julho a agosto de 2017, um inquérito por questionário via on-line, onde se pretendia analisar a 'Satisfação com os serviços prestados pela empresa Naturthoughts' e estudar a 'Avaliação do percurso pedestre'. No total foram obtidas 172 respostas válidas para o estudo. Dos resultados obtidos pode concluir-se que o 'ambiente agradável do percurso' e o 'ambiente atrativo do percurso' são os fatores que os praticantes de percursos pedestres mais valorizaram. Quanto ao grau de satisfação com os serviços prestados pela empresa, o 'Profissionalismo do(s) técnico(s)', a 'Relação técnico-praticante' e a 'Segurança na prática do percurso' registaram os níveis de satisfação mais elevados. Foram identificados quatro determinantes que influenciam a realização do percurso pedestre, a saber: 'Ambiente e Segurança'; 'Acessibilidade'; 'Conforto'; 'Viabilidade e Proximidade'. Concluiu-se que a experiência do praticante de percursos pedestres da Naturthoughts foi positiva, com intenções de recomendar e de praticar e experimentar outros percursos.

**Palavras-Chave:** percursos pedestres, Naturthoughts, experiência, intenção comportamental.

### Abstract

The visitor of a region explores the territory, seeks experiences through contact with the various local attractions and resources, and the practice of walking routes can contribute to the total experience. Among the entities that offer walking routes, the tourist entertainment companies have the purpose of exploring leisure, cultural, sports or leisure activities and contribute to the tourist development of a region. Therefore, the present study had the main objective to analyse the tourist experience of pedestrians of the Naturthoughts tourist entertainment company. To this end, the online survey was applied during the period from July to August 2017, to analyse the 'satisfaction with the services provided by the Naturthoughts Company' and the 'evaluation with the walking route'. It was obtained 172 valid questionnaires for the study. The results obtained allowed to conclude that the 'pleasant environment of the route' and the 'attractive environment of the route' are the factors that pedestrians most value. Regarding the level of satisfaction with the services provided by the Company under study, the 'Professionalism of the technician', the 'Technical-practitioner relationship' and the 'Safety in the practice of the route' recorded the

highest levels. Were identified four determinants that influence the performance of the walking route; namely, 'Environment and Security', 'Accessibility', 'Comfort', 'Viability and Proximity'. The experience of pedestrian walking routes of the Company was generally positive, with intentions to recommend and to practice other routes.

**Keywords:** walking routes, Naturthoughts, experience, behavioural intention.

## 1. Introdução

Os percursos pedestres como atividades de Turismo de Natureza e Aventura têm assumido um papel dinâmico e crescente nas atividades oferecidas ao nível da indústria turística. Para Tovar (2010) os percursos pedestres são todos os caminhos que são ou não marcados, e também aqueles que são promovidos e divulgados para esse propósito. Os percursos pedestres são um produto turístico, caracterizado por ser complexo e heterogéneo, devido à multiculturalidade de elementos nas mais diversas áreas existentes (Kouchner & Lyard, 2001). Assim, para um planeamento bem-sucedido do percurso, o mesmo deve ser planeado por intervenientes que tenham conhecimento do território onde o mesmo se vai realizar. Das entidades que oferecem percursos pedestres, destacam-se as empresas de animação turística, que têm como objetivo a exploração de atividades lúdicas, culturais, desportivas ou de lazer e contribuem para o desenvolvimento turístico de uma região (Decreto-Lei n.º 204/2000).

A Naturthoughts – Turismo de Natureza, Lda (NTN) é uma empresa licenciada pelo Turismo de Portugal, I.P. com registo para operar como empresa de animação turística (Registo Nacional dos Agentes de Animação Turística - RNAAT n.º 264/2014) e como agente de viagens e turismo (Registo Nacional dos Agentes de Viagem e Turismo - RNAVT n.º 4656). A NTN é reconhecida no Instituto de Conservação da Natureza e das Florestas (ICNF) enquanto empresa que pode desenvolver atividades de Turismo de Natureza e Aventura, podendo assim operar em áreas classificadas ou outras com valores naturais que sejam reconhecidas como tal pelo ICNF. A empresa oferece diversas atividades de Turismo de Natureza e Aventura como, percursos pedestres, arborismo, canoagem, *cannyoning*, montanhismo, orientação, entre outras.

Assim, no contexto do presente trabalho pretende-se analisar a experiência turística dos praticantes de percursos pedestres da NTN. Assente no objetivo principal da investigação definiram-se cinco objetivos específicos.

Para dar resposta aos objetivos fixados, o artigo estruturou-se em quatro partes: i) inicia com um breve enquadramento teórico sobre Turismo de Natureza, percursos pedestres, o consumidor de percursos pedestres e experiência turística; ii) uma segunda parte com a descrição da metodologia de investigação adotada; iii) uma terceira parte com a apresentação dos resultados; iv) conclui com as considerações finais e os contributos da investigação.

## 2. Enquadramento teórico

O Turismo de Natureza é um conceito bastante abrangente e uma tipologia turística em crescimento, e pode incluir um conjunto de várias modalidades de “hospedagem, de atividades e serviços complementares de animação ambiental, que permitam contemplar e desfrutar o património natural, arquitetónico, paisagístico e cultural, tendo em vista a oferta de um produto turístico integrado e diversificado” (Santos & Cabral, 2005, p.10). Na mesma linha de pensamento, Burnay (2002) acresce que o crescimento sustentado do

Turismo de Natureza é promovido através de uma vasta oferta de alojamento, animação a nível ambiental, sensibilização e educação ambiental, para além da criação de empresas de animação turística, entre outras.

O crescimento mundial a nível económico, social, cultural, turístico, proporcionou a emergência de novos hábitos de consumo turístico com destaque para o período de lazer, usufruindo muito mais da natureza, e consequentemente uma expansão do Turismo de Natureza (Dowling, Moore & Newsome, 2013; Tisdell & Wilson, 2012; Santos & Cabral, 2005; Mínguez, 2001). O produto Turismo de Natureza é composto por um leque de atividades, nomeadamente, desportos de natureza como percursos pedestres, escaladas, passeios de BTT, atividades aquáticas, entre outras e observação/interpretação da natureza (Sousa, 2014; André, 2012). Santos e Cabral (2005) definem percurso pedestre como

“uma atividade para percorrer distâncias a pé, de forma a desfrutar de tudo o que rodeia, a um ritmo tranquilo. O caminho não é um fim, mas um meio, pelo que as rotas são habitualmente estabelecidas tendo em conta o interesse paisagístico, cultural ou histórico”, (p.103).

A prática de percursos pedestres é possível em meios urbanos, rurais, áreas planas, ambientes de montanha em zonas do litoral e do interior.

O praticante de percursos pedestres é um amante da natureza, vê nela uma forma de escapar à rotina e prefere paisagens naturais semi-humanizadas<sup>1</sup> (Rodrigues & Kastenholz, 2010; Rodrigues, 2006). O ambiente desempenha um papel relevante nas motivações e experiências dos praticantes de atividades de Turismo de Natureza (Giddy & Webb, 2018). Aho (2001) refere que a experiência turística é um fenómeno individual ou coletivo que envolve diversos elementos, nomeadamente: diversão, emoções, aprendizagem, relaxamento e vários tipos de atividades. Os percursos pedestres proporcionam experiências turísticas, experiências essas que podem transmitir ao praticante valores sensoriais, emocionais, cognitivos, comportamentais e relacionais. O estudo de Rodrigues e Kastenholz (2010) comprova que as experiências vividas durante a prática da atividade são compatíveis com as expectativas criadas e o nível de satisfação é elevado, o que se reflete na probabilidade de regressar e de recomendar a atividade.

### 3. Metodologia de investigação

O principal objetivo do estudo consiste em analisar a experiência turística dos praticantes de percursos pedestres da empresa Naturthoughts. Para dar resposta a este objetivo definiram-se cinco objetivos específicos, a saber: 1) identificar o perfil do praticante de percursos pedestres; 2) avaliar o grau de satisfação com a prática da atividade; 3) avaliar o grau de satisfação com os serviços prestados pela empresa em estudo; 4) analisar a intenção comportamental do praticante face à experiência na prática da atividade; 5) identificar os percursos pedestres alternativos.

Para dar suporte à investigação quantitativa adotada no presente trabalho, recorreu-se à implementação de um inquérito por questionário, estruturado em três partes para dar resposta aos objetivos do estudo. A primeira parte incluiu questões que permitem identificar o perfil do praticante, nomeadamente: i) dados sociodemográficos (género, idade, estado civil, nacionalidade, concelho de residência, nível de escolaridade, ocupação profissional, rendimento mensal); ii) indicadores do percurso (fonte de

---

<sup>1</sup> São paisagens que sofreram pouca intervenção humana, mantendo-se de forma quase natural.

informação consultada, acompanhantes, mês de realização do percurso). Algumas das questões colocadas foram suportadas no estudo de Esteves (2015).

Na segunda parte efetuou-se uma avaliação do percurso pedestre, tendo por base duas dimensões - avaliação do percurso pedestre e avaliação da satisfação com os serviços prestados pela NTN. Em relação à primeira dimensão, avaliaram-se 14 parâmetros identificados no estudo de Lindelow *et al.* (2014) numa escala de concordância tipo *Likert* de 5 pontos, assumindo os seguintes valores: 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Nem concordo, nem discordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo totalmente. Na segunda dimensão avaliaram-se 10 serviços prestados pela NTN numa escala de satisfação tipo *Likert* de 5 pontos, com os seguintes indicadores: 1 - Muito insatisfeito; 2 - Insatisfeito; 3 - Nem satisfeito, nem insatisfeito; 4 - Satisfeito; 5 - Muito satisfeito. Os serviços da empresa de animação turística avaliados foram identificados no estudo de Esteves (2015), a saber: i) profissionalismo do técnico; ii) relação técnico-participante; iii) equipamento disponível; iv) segurança na prática das atividades; v) planificação das atividades; vi) diversidade de atividades; vii) qualidade das atividades; viii) horário das atividades; ix) sazonalidade das atividades; x) divulgação das atividades. Para complementar a avaliação da experiência do praticante, colocou-se uma questão aberta para os inquiridos identificarem três aspetos em relação à sua experiência com o percurso realizado.

A terceira parte do questionário analisou a intenção comportamental dos praticantes, nomeadamente, a intenção de realizar um percurso pedestre alternativo, e sua devida identificação, e a intenção de repetir e/ou de recomendar o percurso realizado.

O instrumento de recolha de dados foi disponibilizado via *online* aos praticantes de percursos pedestres da NTN, durante um mês, de finais de julho a finais de agosto de 2017. O questionário foi enviado para 949 contactos e obtiveram-se 172 respostas válidas para o estudo, correspondendo a uma taxa de resposta de 18%.

Para o tratamento dos dados e para dar resposta aos objetivos do estudo recorreu-se a uma análise descritiva exploratória, para uma primeira leitura dos dados e a uma análise fatorial exploratória, para identificar determinantes que influenciam a realização do percurso pedestre.

#### **4. Apresentação e discussão dos resultados**

No presente ponto pretende-se apresentar e discutir os resultados obtidos em cumprimento do objetivo principal do estudo - analisar a experiência turística dos praticantes de percursos pedestres da empresa Naturthoughts. Nesse sentido, para dar resposta aos objetivos específicos aplicaram-se um conjunto de técnicas estatísticas.

##### **4.1. Perfil do praticante de percursos pedestres**

Definiu-se como primeiro objetivo específico do estudo - identificar o perfil do praticante de percursos pedestres. Assim, aplicou-se uma análise descritiva exploratória, e obtiveram-se os resultados que se apresentam. Dos 172 participantes no estudo 53,5% (n=91) são do sexo feminino e 46,5% (n=79) do sexo masculino, com uma idade média de 43 anos. São maioritariamente portugueses (99,4%, n=167), residentes em Terras de Trás-os-Montes, casados ou solteiros (50,6%, n=86; 33,5%, n=57) e com um nível superior de escolaridade (83%, n=140). Quanto à ocupação profissional 68,3% (n=114) são trabalhadores por conta de outrem e usufruem de rendimentos mensais até 1.000 euros e de 1.001 a 2.000 euros, para 43,6% (n=72) e 45,5% (n=75), respetivamente.

Para a prática do percurso pedestre 41,4% (n=101) fizeram-se acompanhar de amigos, 16,4% (n=40) do(a) companheiro(a), 16% (n=39) da família, 14,3% (n=35) de um grupo e 2% (n=5) dos filhos. Ao invés, 9,8% (n=24) dos praticantes optaram por realizar o percurso sozinho, deduzindo-se que possam ser residentes locais.

Quanto à fonte de informação consultada para ter conhecimento do percurso, verifica-se que a internet e a consulta a amigos/familiares foram os meios mais utilizados, com 28,4% (n=65) e 27,5% (n=63). O mês do ano para a prática do percurso foi variável, o que se reflete na afluência da procura desta atividade em qualquer época do ano.

#### 4.2. Avaliação do percurso pedestre

No sentido de dar resposta ao segundo objetivo específico - avaliar o grau de satisfação com a prática da atividade, colocou-se uma questão para avaliar o último percurso pedestre realizado pelos praticantes numa escala de concordância tipo *Likert* de 5 pontos, com 14 parâmetros. Na Tabela 1 encontram-se as variáveis em análise assim como os resultados associados a cada uma delas. Das médias finais das variáveis resultou a média global de concordância dada aos percursos pedestres realizados pelos participantes da NTN.

Tabela 1: Avaliação do percurso pedestre.

| Item                                                                         | Discordo totalmente (1) |        | Discordo (2) |        | Nem concordo, Nem discordo (3) |        | Concordo (4) |        | Concordo Totalmente (5) |        | Média | Desvio-Padrão |
|------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|--------|--------------|--------|--------------------------------|--------|--------------|--------|-------------------------|--------|-------|---------------|
|                                                                              | n                       | %      | n            | %      | n                              | %      | n            | %      | n                       | %      |       |               |
| O ambiente foi atrativo durante a realização do percurso (n=163)             | -                       | -      | 2            | 1,2    | 6                              | 3,7    | 63           | 38,4   | 93                      | 56,7   | 4,5   | 0,631         |
| O ambiente foi agradável durante a realização do percurso (n=163)            | -                       | -      | 2            | 1,20%  | 4                              | 2,50%  | 61           | 37,40% | 92                      | 58,90% | 4,5   | 0,631         |
| O ambiente incentivou a caminhada (n=164)                                    | -                       | -      | 2            | 1,20%  | 9                              | 5,50%  | 61           | 37,20% | 92                      | 56,10% | 4,5   | 0,755         |
| O Percurso encontrava-se devidamente sinalizado (n=164)                      | -                       | -      | 3            | 1,80%  | 18                             | 11,00% | 55           | 33,50% | 88                      | 53,70% | 4,4   | 0,755         |
| A realização do percurso é segura durante o dia (n=160)                      | 1                       | 0,60%  | 2            | 1,30%  | 6                              | 3,80%  | 68           | 42,50% | 83                      | 51,90% | 4,4   | 0,689         |
| A distância do percurso realizado foi aceitável (n=164)                      | 1                       | 0,60%  | 1            | 0,60%  | 8                              | 4,90%  | 79           | 48,20% | 75                      | 45,70% | 4,4   | 0,667         |
| O tempo de duração do percurso realizado foi aceitável (n=162)               | 1                       | 0,60%  | -            | -      | 7                              | 4,30%  | 78           | 48,10% | 76                      | 46,90% | 4,4   | 0,636         |
| O percurso realizado foi de fácil acesso (n=162)                             | 2                       | 1,20%  | 4            | 2,50%  | 13                             | 8,00%  | 86           | 53,10% | 57                      | 35,20% | 4,2   | 0,782         |
| O percurso não impediu a realização de atividades diárias (n=164)            | 6                       | 3,70%  | 9            | 5,50%  | 24                             | 14,60% | 73           | 44,50% | 52                      | 31,70% | 3,6   | 1,008         |
| O percurso realizado encontra-se distante do meu local de residência (n=161) | 25                      | 15,50% | 31           | 19,30% | 16                             | 9,90%  | 34           | 21,10% | 55                      | 34,20% | 3,39  | 1,501         |
| A realização do percurso é segura durante a noite (n=160)                    | 17                      | 10,60% | 18           | 11,30% | 53                             | 33,10% | 48           | 30,00% | 24                      | 15,00% | 3,3   | 1,171         |
| O percurso realizado encontra-se próximo do meu local de residência (n=158)  | 46                      | 29,10% | 27           | 17,10% | 17                             | 10,80% | 45           | 28,50% | 23                      | 14,60% | 2,81  | 1,478         |
| A realização do percurso é possível com circulação rodoviária (n=164)        | 41                      | 25,00% | 40           | 24,40% | 40                             | 24,40% | 29           | 17,70% | 14                      | 8,50%  | 2,6   | 1,271         |
| O percurso é mais adequado para a circulação rodoviária (n=165)              | 74                      | 45,10% | 44           | 26,80% | 25                             | 15,20% | 12           | 7,30%  | 9                       | 5,50%  | 2,0   | 1,189         |

[Fonte: Elaboração própria.]

Pela análise dos resultados verifica-se que na sua maioria os indicadores apresentam valores positivos, acima dos 3 pontos. De realçar que oito itens apresentam médias

superiores a 4 pontos, o que revela um bom nível de satisfação dos participantes. A variável ‘ambiente’ destaca-se das restantes com uma média de 4,5 pontos (desvio-padrão de 0,631 e de 0,755). Com menor grau de concordância identificam-se ‘O percurso realizado encontra-se próximo do meu local de residência’ (média de 2,81 pontos e desvio-padrão de 1,478) e ‘A realização do percurso é possível com circulação rodoviária’ (média de 2,60 pontos e desvio padrão de 1,271).

Complementarmente efetuou-se uma análise fatorial exploratória para determinar os fatores que influenciam a realização do percurso pedestre. Da análise resultaram quatro fatores que explicam 69,6% da variância total. O Fator I é o mais representativo, explica 27,26% da estrutura dos dados e apresenta um bom índice de consistência dos fatores constituintes (*Alpha de Cronbach*=0,88). O Fator II apresenta uma variância explicada de 16,81% e um índice de consistência fraco (*Alpha de Cronbach*=0,677). O Fator III explica 13,03% da estrutura dos dados com um índice de consistência razoável (*Alpha de Cronbach*=0,715). Por último, o Fator IV é responsável por 12,47% da variância total e apresenta um índice de consistência fraco (*Alpha de Cronbach*=0,614). A Tabela 2 apresenta os resultados obtidos nesta análise.

Tabela 2: Fatores que influenciam a realização do percurso pedestre.

| Indicadores motivacionais                                            | Fator I       | Fator II        | Fator III           | Fator IV        |
|----------------------------------------------------------------------|---------------|-----------------|---------------------|-----------------|
| O ambiente foi atrativo durante a realização do percurso             | 0,912         |                 |                     |                 |
| O ambiente foi agradável durante a realização do percurso            | 0,936         |                 |                     |                 |
| O ambiente incentivou a caminhada                                    | 0,899         |                 |                     |                 |
| O percurso encontrava-se devidamente sinalizado                      | 0,698         |                 |                     |                 |
| A realização do percurso é segura durante o dia                      | 0,506         |                 |                     |                 |
| A realização do percurso é segura durante a noite                    |               | 0,561           |                     |                 |
| O percurso realizado foi de fácil acesso                             |               | 0,767           |                     |                 |
| A distância do percurso realizado foi aceitável                      |               | 0,778           |                     |                 |
| O tempo de duração do percurso realizado foi aceitável               |               | 0,750           |                     |                 |
| O percurso é mais adequado para a circulação rodoviária              |               |                 | 0,887               |                 |
| A realização do percurso é possível com circulação rodoviária        |               |                 | 0,799               |                 |
| O percurso realizado encontra-se próximo do meu local de residência  |               |                 |                     | 0,860           |
| O percurso realizado encontra-se distante do meu local de residência |               |                 |                     | -0,895          |
| O percurso não impediu a realização de outras atividades diárias     |               |                 |                     | 0,396           |
| Variância Explicada                                                  | 27,26%        | 16,81%          | 13,03%              | 12,47%          |
| <i>Alpha de Cronbach</i><br>( <i>Fiabilidade</i> )                   | 0,88<br>(Boa) | 0,677<br>(Frac) | 0,715<br>(Razoável) | 0,614<br>(Frac) |

[Fonte: Elaboração própria.]

Verifica-se que o Fator I agrupa cinco variáveis que permitem uma interação entre o ambiente e a segurança durante a realização do percurso. Considerando o conjunto de variáveis designou-se este fator de ‘Ambiente e Segurança’. O segundo Fator agrega quatro variáveis relacionadas com o modo de acessibilidade com que o percurso é realizado, tendo sido designado de ‘Acessibilidade’. O Fator III reúne duas variáveis que refletem alguns elementos essenciais para que o praticante realize o percurso de uma forma confortável como, ‘O percurso é mais adequado para a circulação rodoviária’; ‘A realização do percurso é possível com circulação rodoviária’. Pela composição destas duas variáveis, atribuiu-se a este fator o nome de ‘Conforto’. O quarto Fator inclui três

variáveis relacionadas com a viabilidade do percurso e a proximidade deste em relação ao local de residência dos praticantes. Pela especificidade das variáveis designou-se este fator de ‘Viabilidade e Proximidade’.

Em resposta ao terceiro objetivo específico - avaliar o grau de satisfação com os serviços prestados pela empresa em estudo, solicitou-se aos inquiridos que classificassem numa escala de satisfação tipo *Likert* de 5 pontos, 10 variáveis. A Tabela 3 apresenta os resultados obtidos a esta questão e envolveu a participação de 164 pessoas.

Tabela 3: Avaliação dos serviços da NTN.

| Item                                                 | Muito insatisfeito (1) |       | Insatisfeito (2) |       | Nem satisfeito, Nem insatisfeito (3) |        | Satisfeito (4) |        | Muito satisfeito (5) |        | Média | Desvio Padrão |
|------------------------------------------------------|------------------------|-------|------------------|-------|--------------------------------------|--------|----------------|--------|----------------------|--------|-------|---------------|
|                                                      | n                      | %     | n                | %     | n                                    | %      | n              | %      | n                    | %      |       |               |
| Profissionalismo do(s) técnico(s) (n=164)            | 1                      | 0,60% | -                | -     | 4                                    | 2,40%  | 51             | 31,10% | 108                  | 65,90% | 4,62  | 0,601         |
| Relação Técnico-Participante (n=164)                 | 1                      | 0,60% | -                | -     | 6                                    | 3,70%  | 55             | 33,50% | 102                  | 62,2   | 4,57  | 0,601         |
| Planificação do percurso (n=164)                     | 1                      | 0,60% | 1                | 0,60% | 5                                    | 3,00%  | 57             | 34,80% | 100                  | 61,00% | 4,55  | 0,649         |
| Segurança na prática do percurso (n=164)             | 1                      | 0,60% | -                | -     | 9                                    | 5,50%  | 56             | 34,10% | 98                   | 59,80% | 4,52  | 0,66          |
| Assistência durante a realização do percurso (n=162) | 1                      | 0,60% | 1                | 0,60% | 8                                    | 4,90%  | 59             | 36,40% | 93                   | 57,40% | 4,49  | 0,68          |
| Qualidade do percurso (n=164)                        | 1                      | 0,60% | 1                | 0,60% | 7                                    | 4,30%  | 65             | 39,90% | 90                   | 54,90% | 4,48  | 0,669         |
| Horário do percurso (n=164)                          | 1                      | 0,60% | 2                | 1,20% | 9                                    | 5,50%  | 67             | 40,90% | 85                   | 51,80% | 4,42  | 0,79          |
| Sazonalidade/época do percurso (n=163)               | 1                      | 0,60% | 2                | 1,20% | 13                                   | 8,00%  | 69             | 42,30% | 78                   | 47,90% | 4,36  | 0,734         |
| Promoção/divulgação do percurso (n=163)              | 1                      | 0,60% | 3                | 1,80% | 17                                   | 10,40% | 66             | 40,50% | 76                   | 46,60% | 4,31  | 0,78          |
| Equipamento Disponível (n=164)                       | -                      | -     | 1                | 0,60% | 23                                   | 14,00% | 65             | 39,60% | 75                   | 45,70% | 4,30  | 0,73          |

[Fonte: Elaboração própria.]

Com base nos resultados apresentados observa-se que todas as variáveis apresentam médias com valores superiores a 4 pontos, o que é muito satisfatório. O ‘Profissionalismo do(s) técnico(s)’ com uma média de 4,62 pontos (desvio-padrão de 0,601), a ‘Relação técnico-praticante’ com uma média de 4,57 pontos (desvio-padrão de 0,601), a ‘Planificação do percurso’ com uma média de 4,55 pontos (desvio-padrão de 0,649) e a ‘Segurança na prática do percurso’ com uma média de 4,52 pontos (desvio-padrão de 0,660) são os serviços da empresa que apresentam melhores indicadores.

### 4.3. Intenção Comportamental

Considerando-se o quarto objetivo específico - analisar a intenção comportamental do praticante face à experiência na prática da atividade, inquiriu-se o praticante, quanto à vontade em continuar a realizar percursos pedestres da empresa ou de recomendar os mesmos a outras pessoas. Assim, dos 167 respondentes, a maioria (n=160, 96%) encontram-se recetivos para repetirem a experiência e 162 (97%) recomendam os percursos. Quanto à intenção de realizar um percurso pedestre alternativo, registou-se uma percentagem de 91,5% (n=151) de respostas afirmativas. Em resposta ao quinto objetivo específico - identificar os percursos pedestres alternativos, os inquiridos identificaram três percursos, nomeadamente, os percursos noturnos, os percursos diurnos e os percursos temáticos.



## 5. Conclusão e Contributos da Investigação

O presente estudo teve como principal objetivo analisar a experiência turística dos praticantes de percursos pedestres da empresa Naturthoughts. Com base no objetivo principal formularam-se cinco objetivos específicos.

Para o primeiro objetivo específico - Identificar o perfil do praticante de percursos pedestres, verificou-se que, o praticante de percursos pedestres da NTN tem uma idade média de 43 anos, é português e residente nas Terras de Trás-os-Montes, casado ou vive em união de facto. Trata-se de um praticante com estudos superiores, trabalha por conta de outrem e usufrui de um rendimento mensal até 2.000 euros. Para a realização do percurso faz-se acompanhar de amigos e teve conhecimento do percurso através da internet e ainda através de amigos/familiares.

Para dar resposta ao segundo objetivo específico - Avaliar o grau de satisfação com a prática da atividade, solicitou-se uma avaliação do último percurso realizado considerando-se diversos parâmetros. Dos itens que registaram uma melhor avaliação, destacam-se: i) 'O ambiente foi agradável durante a realização do percurso'; ii) 'O ambiente foi atrativo durante a realização do percurso pedestre'; iii) 'O ambiente incentivou a caminhada'; iv) 'A realização do percurso é segura durante o dia'.

Para o terceiro objetivo específico - Avaliar o grau de satisfação com os serviços prestados pela empresa em estudo, os praticantes avaliaram 10 serviços. Concluiu-se que o 'Profissionalismo do(s) técnico(s)', a 'Relação técnico-praticante', a 'Segurança na prática do percurso' e a 'Planificação do percurso', são os serviços que mais agradaram aos inquiridos.

Em resposta ao quarto objetivo específico - Analisar a intenção comportamental do praticante face à experiência na prática da atividade, concluiu-se que dos 167 respondentes, a maioria (96%) encontra-se recetiva para repetir a experiência. Dos inquiridos, 98% (n=166) está disposto a recomendar o(s) percurso(s) e 91,5% (n=151) mostraram-se disponíveis para realizar um percurso pedestre alternativo.

Para o quinto objetivo específico - Identificar os percursos pedestres alternativos, os inquiridos identificaram os percursos noturnos, diurnos e temáticos.

Da análise fatorial exploratória resultaram quatro fatores que influenciam a realização do percurso, a saber: i) 'Ambiente e Segurança'; ii) 'Acessibilidade'; iii) 'Conforto'; iv) 'Viabilidade e Proximidade'. Assim, pela análise dos resultados obtidos conclui-se que a experiência turística dos praticantes de percursos pedestres da Naturthoughts é bastante positiva tendo como principais fatores determinantes o 'Ambiente e Segurança' e a 'Acessibilidade'.

Os percursos pedestres são uma atividade que se encontra em grande desenvolvimento na Naturthoughts. Um dos contributos da presente investigação é facultar à empresa em estudo, informação para a tomada de decisão ao nível das suas diversas políticas de intervenção no mercado. Assim, apresenta-se o perfil do consumidor de percursos pedestres, os serviços da empresa que mais satisfazem os mesmos, os percursos pedestres alternativos, os fatores que condicionam a prática da atividade, entre outra.

## 6. Referências

Aho, S.K. (2001). Towards a general theory of touristic experiences: Modelling experience process in tourism. *Tourism Review*, 56 (3/4), 33-37.

- André, J. (2012). *O Perfil do Consumidor de Turismo de Natureza no Maior Lago Artificial da Europa*. Dissertação de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, Portugal.
- Burnay, M.J. (2002). Turismo de Natureza. In *Ciclo de Debates 2000 – Livro de Actas do Seminário Turismo e Natureza – Perspectivas de Intervenção*. Lisboa: Instituto de Financiamento e Apoio ao Turismo, 25-34.
- Dowling, R.K., Moore, S.A., & Newsome, D. (2013). *Natural Area Tourism: Ecology, Impacts and Management*. 2ª Edition. Channel View Publications (WP), Ontario, Canada.
- Decreto-Lei n.º204/2000, de 1 de setembro. Diário da República 1.ª Série n.º202.
- Esteves, E. (2015). *Animação Turística como Fator de Eleição de um Destino – Perspetiva do Visitante*. Dissertação de Doutoramento, Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Giddy, J.K., & Webb, N.L. (2018). The influence of the environment on adventure tourism: from motivations to experiences. *Current Issues in Tourism*, 21 (18), 2124-2138.
- Kouchner, F., & Lyard, J.P. (2001). A valorização do turismo de passeio pedestre nos territórios rurais – Guia pedagógico sobre a elaboração e execução de um projeto de passeio terrestre, Inovação em Meio Rural. Caderno n.º 12, Observatório Europeu LEADER.
- Lindelow, D., Svensson, A., Sternudd, C., & Johansson, M. (2014). What limits the pedestrian? Exploring perceptions of walking in the built environment and in the context of everyday life. *Journal of Transport & Health*, 223-231.
- Mínguez, L.A. (2001). El Turismo Sostenible: La Gestión Integrada de la Calidad y del Medio Ambiente. In QUESADA, J., M., C. (coord.) – *Planificación y Gestión del turismo en el medio rural*. Junta de Andalucía Consejería de Turismo y Deporte, Baeza, 35-65.
- Rodrigues, O. (Coord.) (2006). *Plano Regional de Ordenamento do Território de Trás-os-Montes e Alto Douro: síntese de diagnóstico – sistema biofísico*. Comissão de Coordenação e de Desenvolvimento Regional Norte (CCDRN).
- Rodrigues, A., & Kastenholtz, E. (2010). Sentir a Natureza- passeios pedestres como elementos centrais de uma experiência turística. *Revista Turismo & Desenvolvimento*, 13/14, 719-728.
- Santos, C., & Cabral, M. (2005). *Manual para o investidor em Turismo de Natureza*. VICENTINA – Associação para o Desenvolvimento do Sudoeste, Bensafrim.
- Sousa, A. (2014). *O Turismo de Natureza no Funchal*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Tisdell, C., & Wilson, C. (2012). *Nature-based Tourism and Conservation – New Economic Insights and Case Studies*. Edward Elgar Publishing, Northampton – EUA.
- Tovar, Z. (2010). *Pedestrianismo, Percursos Pedestres e Turismo de Passeio Pedestre em Portugal*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril, Estoril, Portugal.

## **Flumen Durius: turismo de qualidade alicerçado no património cultural**

João Duarte<sup>1,8</sup>, Ana Alençao<sup>2,3</sup>, José Lourenço<sup>2,3</sup>, Mário Santos<sup>2,7,9</sup>, Luís Quaresma<sup>2,5</sup>,  
Ronaldo Gabriel<sup>2,4</sup>, Luís Sousa<sup>2,3</sup>, Frederico Meireles<sup>2,4</sup>, Artur Sá<sup>2,6</sup>, Helena Moreira<sup>2,4,5</sup>  
[joao.tome.duarte@gmail.com](mailto:joao.tome.duarte@gmail.com), [alencao@utad.pt](mailto:alencao@utad.pt), [martinho@utad.pt](mailto:martinho@utad.pt),  
[mgsantos@utad.pt](mailto:mgsantos@utad.pt), [luisquar@utad.pt](mailto:luisquar@utad.pt), [rgabriel@utad.pt](mailto:rgabriel@utad.pt), [lsousa@utad.pt](mailto:lsousa@utad.pt),  
[fmeireles@utad.pt](mailto:fmeireles@utad.pt), [asa@utad.pt](mailto:asa@utad.pt), [hmoreira@utad.pt](mailto:hmoreira@utad.pt)

<sup>1</sup>IACOBUS - *Proyectos y Estudios sobre Patrimonio Cultural. Facultade de Xeografía e Historia da Universidade de Santiago de Compostela. Praza da Universidade, 1, 15703 Santiago de Compostela, Espanha;*

<sup>2</sup>UTAD - *University of Trás-os-Montes e Alto Douro, Quinta de Prados, 5000-801 Vila Real, Portugal.*

<sup>3</sup>CEMMPRE - *Centre for Mechanical Engineering, Materials and Processes da Universidade de Coimbra, Departamento de Engenharia Mecânica, 3030-788 Coimbra, Portugal;*

<sup>4</sup>CITAB - *Centre for the Research and Technology of Agro-Environment and Biological Sciences, University of Trás-os-Montes e Alto Douro, 5000-801, Vila Real, Portugal;*

<sup>5</sup>CIDESD - *CIDESD - Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano. University of Trás-os-Montes e Alto Douro, 5000-801, Vila Real, Portugal;*

<sup>6</sup>CGEO - *Centro de Geociências. Universidade de Coimbra. Polo II, 3030-790 Coimbra, Portugal;*

<sup>7</sup>Laboratory of Ecology and Conservation, *Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão, R. Dep. Gastão Vieira, 1000, 65393-000 Buriticupu, MA, Brazil;*

<sup>8</sup>CITCEM – *Centro Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Via Panorâmica, 4150 – 564 Porto, Portugal.*

<sup>9</sup>Laboratory of Applied Ecology, *CITAB - Centre for the Research and Technology of Agro-Environment and Biological Sciences, University of Trás-os-Montes e Alto Douro, 5000-801, Vila Real, Portugal*

### **Resumo**

Flumen Durius: Promoção e Valorização dos Recursos Turísticos do rio Douro é um projeto desenvolvido no âmbito do POCTEP, enquadrando-se nos eixos prioritários de Castela e Leão (Espanha) e Norte de Portugal. Tem como principal promotor o Ayuntamiento de Zamora, sendo beneficiários do projeto a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), o Município de Miranda do Douro, a Agrupación Empresarial Innovadora para la Construcción Eficiente, a Fundación Santa Maria la Real del Patrimonio Histórico e a Associação Ibérica de Municípios Ribeirinhos do Douro. Este projeto transfronteiriço tem como principais objetivos valorizar o património cultural e os recursos naturais ao longo da bacia do Douro, pretendendo-se um olhar sobre o território de uma perspetiva global, sem fronteiras jurídico-institucionais, contribuindo para o desenvolvimento local e regional. No âmbito deste projeto, a UTAD está a proceder à classificação de percursos pedestres de acordo com 3 denominações - “Family”, “Science” e “Adventure” - tendo sido definida como área de intervenção a sub-região Baixo-Corgo da Região Demarcada do Douro, que incorpora parte do Alto Douro Vinhateiro, inscrito na lista de Património da Humanidade da UNESCO. As classificações dos percursos pedestres são efetuadas tendo em consideração diversos indicadores temáticos: “Atividade Física”,

“Percurso e Segurança”, “Geologia”, “Fauna e Flora”, “Experiência da Paisagem” e “Património Cultural”, incluindo este último o património material e imaterial. Em relação ao património material, são registados elementos da arquitetura religiosa, património industrial e técnico e arquitetura de produção vinícola – vernacular e contemporânea. No património imaterial, o foco centra-se nos rituais de inverno com máscara, nomeadamente a máscara de Lazarim. É também nosso objetivo, no âmbito do estudo do património cultural destes percursos, evidenciar outros pontos de interesse cultural.

**Palavras-chave:** Património Cultural, Turismo, Região Demarcada do Douro, Percursos Pedestres.

### Abstract

*Flumen Durius: Promoção e Valorização dos Recursos Turísticos do rio Douro* is a project developed within the framework of POCTEP, falling within the priority axes of Castile and León (Spain) and Northern Portugal. Its main promoter is the Municipality of Zamora and the beneficiaries of the project are University of Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Municipality of Miranda do Douro, the Innovative Business Group for Efficient Construction, *Fundación Santa Maria la Real del Patrimonio Histórico* and the Iberian Association of Douro Riverine Municipalities. This cross-border project has as main objectives to valorise the cultural heritage and natural resources along the Douro basin, aiming to look at the territory from a global perspective, without legal or institutional frontiers, contributing to local and regional development. Within the scope of this project, UTAD is proceeding to classify pedestrian routes according to 3 denominations - "Family", "Science" and "Adventure" - having defined, as area of intervention, the Baixo-Corgo sub-region of the Douro Demarcated Region, which incorporates part of the Alto Douro Wine Region, inscribed in the UNESCO World Heritage List. Signalling and classification of the pedestrian routes are made taking into consideration several thematic indicators: "Physical Activity", "Course and Safety", "Geology", "Fauna and Flora", "Landscape Experience" and "Cultural Heritage", including the latter the tangible and intangible heritage. In relation to the material heritage, elements of religious architecture, industrial and technical heritage and wine production architecture are recorded - vernacular and contemporary. About intangible heritage, the focus is on the winter rituals with mask, namely the mask of Lazarim. It is also our objective, in the context of the study of the cultural heritage of these routes, to highlight other points of cultural interest.

**Keywords:** Cultural Heritage, Tourism, Alto Douro Wine Region, Pedestrian Routes

## 1. Introdução

Segundo dados apurados pelo Instituto Nacional de Estatística (2015), o turismo tem tido um forte crescimento em Portugal, e consequentemente na Região do Douro. O turismo é uma forma de promoção de intercâmbio cultural e deve ser incluído na gestão do património. Neste sentido, a equipa da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) definiu como estratégia para o desenvolvimento deste projeto o estudo e a classificação de percursos pedestres na Região Demarcada do Douro (RDD), concretamente na sub-região do Baixo-Corgo (Figura 1). O objetivo deste artigo é destacar o património cultural no contexto dos percursos pedestres estudados. Assume especial destaque a paisagem cultural do Alto Douro Vinhateiro (ADV), bem como o património cultural, material e imaterial que são um elemento indissociável da paisagem. Tal como referido por alguns autores “*natural and cultural heritage are consequently closely linked within landscapes and could be conceptualized as inseparable*” (Speed et. al., 2012, p. 313).

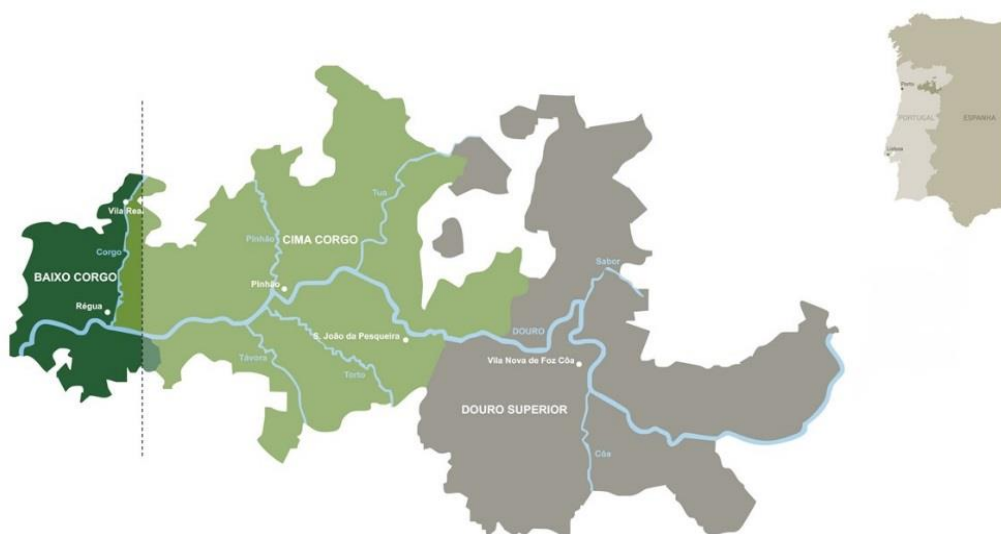


Figura 1: Região Demarcada do Douro. Área de estudo, sub-região Baixo-corgo

O ADV, parte integrante da Região Demarcada do Douro, constitui uma paisagem vitivinícola que foi inscrita na lista de Património Mundial da UNESCO em 2001, na categoria de Paisagem Cultural, evolutiva e viva. Para este reconhecimento foram tidos em consideração os critérios (iii), (iv), e (v)<sup>1</sup> que valorizam a transformação e adaptação do território pelos seus habitantes para o desenvolvimento da sua prática agrícola, nomeadamente a produção de vinhos, construindo uma paisagem única de terraços suportados por muros de xisto. O ADV “constitui o contínuo mais representativo” (FRAH, 2000, p. 7) da transformação da paisagem pelos seres humanos, produzindo neste território um produto reconhecido pelas suas características únicas, o vinho do Porto (Figura 2).

A transformação da paisagem desenvolve-se numa profunda “relação humana com os elementos naturais” (FRAH, 2000, p. 7) e é neste contexto que este trabalho procura contribuir, enquanto legatários desta paisagem-património, para o desenvolvimento de recursos que promovam a saúde e o bem-estar e valorizem o património cultural.

Todas as comunidades têm os seus referentes patrimoniais, sejam eles de carácter material ou imaterial, funcionando como elemento identitário e de preservação de memória. Neste contexto, o património surge para as suas comunidades como um referente do passado que lhes permite perspetivar o futuro. No entanto, este não deve ser entendido apenas como um elemento de preservação de memória, mas antes como um elemento vivo e presente no dia-a-dia. Entendemos o património cultural no seu duplo aspeto: como valor de preservação de identidade e memória de uma comunidade, mas também como um elemento gerador de qualidade de vida (Almeida, 1993).

<sup>1</sup> «Criterion (iii): The Alto Douro Region has been producing wine for nearly two thousand years and its landscape has been moulded by human activities.

Criterion (iv): The components of the Alto Douro landscape are representative of the full range of activities association with winemaking – terraces, *quintas* (wine-producing farm complexes), villages, chapels, and roads.

Criterion (v): The cultural landscape of the Alto Douro is an outstanding example of a traditional European wine-producing region, reflecting the evolution of this human activity over time». UNESCO. 2001. *Alto Douro Wine Region*. Disponível em <http://whc.unesco.org/en/list/1046>. (Consulta realizada a 10/01/2018).

A valorização do património cultural, neste contexto, enquadra-se nos princípios definidos pela *Carta Internacional do Turismo Cultural*. O conceito de património é bastante vasto e não iremos defini-lo neste artigo. No entanto, consideramos para este estudo os elementos do meio natural e cultural, englobando as “*noções de paisagem, de conjuntos históricos, de sítios naturais e construídos, bem como as noções de biodiversidade, (...), de práticas culturais, tradicionais ou atuais e de conhecimento*” (ICOMOS, 1999, p.1).



Figura 2: Paisagem da Região Demarcada do Douro

Tal como referido, para este estudo, a paisagem do ADV assume particular relevância pelo que representa para a síntese deste contexto patrimonial. À sua volta, gravitam uma série de elementos patrimoniais, sejam eles de carácter material ou imaterial. Speed *et. al.*, (2012), referem-nos que a utilização das paisagens pelos humanos ao longo dos tempos, bem como a intensidade do uso da terra, contribui para o incremento dos valores culturais nas paisagens (Speed *et. al.*, 2012). Relativamente ao património cultural imaterial (PCI) destacam-se os rituais de inverno com máscara, nomeadamente o Entrudo de Lazarim. Quanto ao património cultural material, foram seleccionados alguns pontos de interesse relacionados com a memória do património ferroviário através da antiga Linha do Corgo, que ligava Peso da Régua a Chaves; arquiteturas de produção, de carácter industrial vernacular como as Caves da Raposeira em Lamego, ou de carácter industrial contemporâneo como a Adega Alves de Sousa em Santa Marta de Penaguião. Em termos de arquitetura religiosa, merece destaque a Igreja Matriz de Armamar, bem como a importância da Ordem de Cister e dos seus mosteiros, em Tarouca e Salzedas, na modelação da estrutura agrária deste território.

Os bens patrimoniais a abordar neste estudo foram seleccionados tendo em consideração os percursos estudados, tendo apenas sido seleccionadas pequenas rotas (PR). Esta seleção

teve em consideração a sua localização geográfica, ou seja, as PR teriam de estar integradas nos concelhos que formam a sub-região Baixo-Corgo, podendo o percurso desenvolver-se fora da denominada área vitivinícola. Além da seleção por concelho, procurou-se que os percursos estivessem homologados pela Federação de Campismo e Montanhismo de Portugal (FCMP). Este projeto não pressupõe a criação de novos percursos pedestres, mas antes, desenvolver conteúdos que possam valorizar os percursos existentes. Neste sentido, foram desenvolvidos conteúdos temáticos que propõem a classificação dos percursos em três categorias – “Family”, “Science” e “Adventure”. Estas classificações são atribuídas mediante a análise de seis indicadores temáticos: “atividade física”, “percurso e segurança”, “geologia”, “fauna e flora”, “experiência da paisagem” e “património cultural” (Alencão *et al.*, 2017). Os percursos classificados como “Family” são os mais indicados para atividades em família, tendo como pontos de interesse, além de valores relacionados com a natureza, estruturas de apoio ao longo do trilho. A denominação “Science” pressupõe um percurso com elevado interesse científico em termos geológicos, ecológicos, biodiversidade, entre outros. Os percursos “Adventure” são os mais adequados ao espírito de aventura (Cabecinha *et al.*, 2014).

Os percursos pedestres que foram estudados no trabalho agora apresentado desenvolvem-se nos concelhos de Armamar, Lamego e Santa Marta de Penaguião. No concelho de Armamar, o nosso foco são as PR1 e PR2. Estes percursos, nomeadamente a PR1, caracterizam-se pela amplitude visual sobre o vale do rio Douro, cuja paisagem vinhateira pode ser experienciada em extensão. Na PR2, que se desenvolve a sul da vila de Armamar, podem ser encontrados elementos de arquitetura industrial vernacular (Adega Cooperativa de Armamar), Arquitetura Religiosa (Igreja Paroquial de Santiago de Armamar) e Arquitetura Civil (Solar dos Condes de Vila Flor e Alpedrinha).

Em Lamego, os percursos selecionados são a PR1, PR3 e PR4. A PR1 é um percurso que cruza a cidade em direção à Serra das Meadas. Este comporta uma grande diversidade patrimonial, já que atravessa o seu centro histórico. Destacam-se também as Caves da Raposeira que são um elemento de arquitetura industrial vernacular, nomeadamente as caves escavadas na rocha. Na PR3 destaca-se o PCI, nomeadamente o Entrudo de Lazarim e as práticas rituais com máscara. A PR4 é um percurso com uma fraca densidade patrimonial, destacando-se, contudo, a arquitetura vernacular da aldeia de Mazes que, sendo construída sobretudo por pastores, reflete o carácter identitário de uma comunidade às suas práticas diárias e à sua relação com o território.

No concelho de Santa Marta de Penaguião foram selecionadas a PR3 e a PR5. Ambos os percursos oferecem um contacto direto e profundo com a paisagem vinhateira inscrita na lista de Património Mundial. Se a PR3 faculta amplitude visual sobre o vale do Douro na subida para a Serra do Marão, a PR5 desenvolve-se em pleno vale do rio Corgo. Neste percurso, merece referência especial a antiga Linha do Corgo que, estando atualmente desativada, é possível utilizar enquanto traçado para caminhadas e atividades ao ar-livre, nomeadamente entre Alvações do Corgo e Vila Real.

O desenvolvimento deste estudo, procura dar a conhecer o trabalho desenvolvido no projeto *Flumen Durius*, sobretudo pela vertente do Património Cultural. Tal como se tem vindo a referir, neste trabalho a paisagem assume-se como um elemento central no desenvolvimento desta temática, não só pela sua importância como paisagem-património, mas também pela dimensão sensorial que o seu conceito define (Marques, 2014). É nosso objetivo apresentar uma visão integrada dos percursos e dos diferentes elementos patrimoniais que se poderão encontrar. Assim, ao longo do trabalho, procura-se evidenciar outros pontos de interesse cultural como museus, quintas, adegas ou sítios arqueológicos, entre outros, integrados nos percursos ou no seu espaço limítrofe.

## 2. Região Demarcada do Douro e a construção de uma Paisagem-Património

*Património*, sem nenhum qualificativo, assume um valor semântico bastante diversificado. Vários autores têm desenvolvido os seus estudos com a finalidade de encontrar uma definição de conceito<sup>1</sup>. Embora não seja o foco deste artigo, importa referir que o termo *património*, associado aos bens culturais, é referido pela primeira vez durante a Revolução Francesa, aquando da nacionalização dos bens da Coroa e da Igreja, transformando-os em “*património de todos*” (Choay, 2005, p. 19).

A noção de “*património de todos*” assume especial relevância aquando da Convenção do Património Mundial Cultural e Natural em 1972. Neste contexto, a UNESCO inscreveu em 2001 o ADV na lista de Património Mundial, na categoria de Paisagem Cultural, evolutiva e viva. Nesse sentido, é importante lembrar que os critérios que conduziram à classificação da paisagem-património do ADV, reportam à antiguidade na produção dos vinhos, à modelação do terreno e transformação da paisagem e à combinação entre tradição e modernidade na produção dos vinhos, nomeadamente o vinho do Porto<sup>2</sup>.

O ADV, com cerca de 15.000 ha, integra a Região Demarcada do Douro (RDD), que se estende ao longo do rio Douro numa extensão de cerca de 250.000 ha e que está dividida em três sub-regiões: o Baixo-Corgo, o Cima-Corgo e o Douro Superior. O ADV tem os seus limites geográficos estabelecidos tendo em consideração o rio Douro e seus afluentes (Varosa, Corgo, Távora, Torto e Pinhão), assumindo o grande rio ibérico especial destaque como “*espinha dorsal*” (FRAH, 2000, p. 1) da área *património mundial*. Para além dos rios, foram considerados ainda outros elementos físicos visíveis na paisagem, tais como linhas de água, linhas de cumeada, estradas e caminhos (FRAH, 2000, p. 1).

A construção desta paisagem-património prende-se sobretudo com o desenvolvimento da produção vitivinícola da Região. O desenvolvimento agrícola, sobretudo na sub-região do Baixo-Corgo, está diretamente relacionado com a Reconquista Cristã e a afirmação da nacionalidade.

Em meados do século XII fixaram-se na região os monges da Ordem de Cister, nomeadamente nos Mosteiros de São João de Tarouca, Santa Maria de Salzedas e São Pedro das Águias. A prática agrícola dos monges de Cister foi fundamental para a consolidação desta atividade, sobretudo através do investimento em pequenas granjas ou quintas de produção agrícola. Dada a grande atividade agrícola dos religiosos desta Ordem, estes tinham afetos aos mosteiros de Tarouca e Salzedas embarcações para escoarem os seus produtos para o mercado portuense (Pereira, 2006).

Sendo este um território sobretudo agrícola, as atividades desenvolvidas não se resumiam apenas à produção de vinhos. O Baixo-Corgo seria uma região de grande abundância de frutícolas e hortícolas. Soeiro (2006) traça-nos o retrato de uma paisagem agrícola no Baixo-Corgo, de abundância e diversidade de produtos destacando “o pão, a castanha e o vinho” (Soeiro, 2006, p. 134). A mesma autora, refere ainda que o excedente de produção seria exportado para as províncias vizinhas e para a Galiza (Soeiro, 2006).

Devido aos contactos comerciais estabelecidos, o Vale do Douro transforma-se num espaço em profundo desenvolvimento das atividades agrícolas. A cidade do Porto assume-se também neste contexto como um elemento importante no desenvolvimento da região

<sup>1</sup> Almeida, 1993, 1998; Choay, 2005, 2016; Riegl, 2013.

<sup>2</sup> Cf. nota 1.



do Douro. Como refere Pereira (2006), a cidade do Porto “é um grande centro consumidor e distribuidor dos produtos durienses, nomeadamente do vinho” (Pereira, 2006, p. 108).

A construção da paisagem vitivinícola desenvolveu-se sobretudo em meados do século XVI e consolidou-se no século XVII. Rui Fernandes, na *Descrição do terreno ao redor de Lamego duas léguas*, de 1531, descreve-nos com pormenor a distribuição demográfica na região, a variedade de produções agrícolas, bem como a diversidade de propriedades e proprietários. É ainda notória a descrição que o autor nos faz sobre o território, onde a paisagem vitícola é dominante no Baixo-Corgo nas encostas viradas aos rios Douro, Távora e Varosa<sup>1</sup>.

Tal como referido anteriormente, foi no século XVII que se consolidou a produção vitivinícola na região. A adaptação dos terrenos às necessidades de cultivo, bem como as novas “tecnologias de produção de vinhos e de um maior envolvimento nos mercados europeus” (FRAH, 2000, p. 82), nomeadamente através dos acordos comerciais entre Portugal e a Grã-Bretanha<sup>2</sup>, proporcionam um grande desenvolvimento económico e vitivinícola durante todo o século XVIII, consolidando-se a importância económica da região com a sua demarcação em 1756 (FRAH, 2000, p. 82). A demarcação surgiu na sequência da criação da Companhia Geral da Agricultura das Vinhas do Alto Douro que veio regular a produção e o mercado dos vinhos do Douro. A Companhia surgiu então com o objetivo de controlar a “produção e o comércio (...)”, iniciando-se um vasto conjunto legislativo” (FRAH, 2000, p. 82).

O desenvolvimento económico-social da Região promoveu a construção de uma paisagem vitivinícola, “resultante de um processo multissecular de adaptação de técnicas e saberes específicos de cultivo da vinha” (FRAH, 2000, p. 2). Esta é uma paisagem-património profundamente humanizada. A paisagem não é exclusivamente um espaço contemplativo nem um elemento biofísico para ser transformado, é o resultado do uso e da vida quotidiana. A paisagem-património é um espaço vivo e vivido no qual estamos inseridos. Antes de serem espaços de contemplação, as paisagens são espaços habitados com uma grande carga emocional e afetiva (Besse, 2013). Sem a capacidade humana e o seu engenho para a adaptação e modelação dos terrenos, esta “escultura dinâmica” (FRAH, 2000, p. 7) não teria sido construída por diversos autores anónimos. Sendo este um território orograficamente bastante íngreme e pedregoso, a construção de socacos – criação de patamares suportados por muros de xisto – possibilitou o desenvolvimento desta prática agrícola. A paisagem do ADV pela sua qualidade visual de conjunto, mas também pela sua autenticidade, foi reconhecida pela UNESCO como Paisagem Cultural.

Pela sua dimensão internacional, a inscrição da paisagem do ADV nas listas da UNESCO, contribuiu seguramente para um maior desenvolvimento regional, sobretudo ao nível das atividades turísticas. No entanto, tal como nos refere Yehong (2011), os efeitos da inscrição das paisagens nas listas da UNESCO tornam-se um desafio em termos de gestão do território, pois os conflitos e a pressão entre os diversos agentes são inevitáveis. A gestão das paisagens agrícolas, neste caso vitivinícolas, devem incluir as comunidades locais, bem como desenvolver estratégias para que os agricultores possam beneficiar das atividades turísticas (Yehong *et. al.*, 2011).

<sup>1</sup> Cf. Barros & Fernandes, 2012; Pereira 2006; Soeiro 2006.

<sup>2</sup> Tratado de Methuen. 1703.

### 3. Património cultural e pedestrianismo

O desenvolvimento de atividades ao ar livre, nomeadamente o pedestrianismo, é um forte aliado da promoção da saúde e do bem-estar de quem as pratica. Do mesmo modo, aliar pedestrianismo e património cultural gera uma relação de reciprocidade, pois promove-se e valoriza-se o património através de percursos estudados e devidamente marcados, explorando as diversas atividades conexas ao turismo cultural, de natureza ou aventura.

Esta prática permite-nos um contacto direto com o meio e proporciona uma experiência mais intimista na perceção do território, da paisagem, da biodiversidade e do património. Os trilhos apresentados neste trabalho refletem a diversidade quer de elementos biofísicos (geologia, fauna, flora), quer de elementos patrimoniais (património cultural material e imaterial), proporcionando uma vivência da paisagem.

#### 3.1. Santa Marta de Penaguião – PR3 e PR5

Nos percursos selecionados no concelho de Santa Marta de Penaguião, destacam-se os elementos da paisagem mais atrativos. O primeiro percurso (PR3), que parte de Fontes, junto à Igreja de Soutelo e se estende até à Capela da Senhora da Serra do Marão, é marcado pela grandiosidade do maciço quartzítico-xistento que se impõe na paisagem – a Serra do Marão; quando se inicia a descida obtém-se uma grande amplitude visual sobre a paisagem do ADV.

Ao longo do percurso pelo vale do rio Corgo (PR5) (Figura 3), é possível ver a profunda alteração que a ação humana imprimiu na paisagem. Dos elementos de arquitetura religiosa, destaca-se a Igreja Matriz de São João de Lobrigos, classificada como Imóvel de Interesse Público em 1967. Esta igreja da época Barroca é constituída por capela-mor, nave e torre sineira em eixo, elemento que ganha maior destaque na fachada.

Parte deste percurso, decorre na antiga linha de caminhos-de-ferro (Linha do Corgo), um registo importante do património ferroviário nacional, tendo sido construída no início do século XX e desativada, na sua totalidade, em 2009.

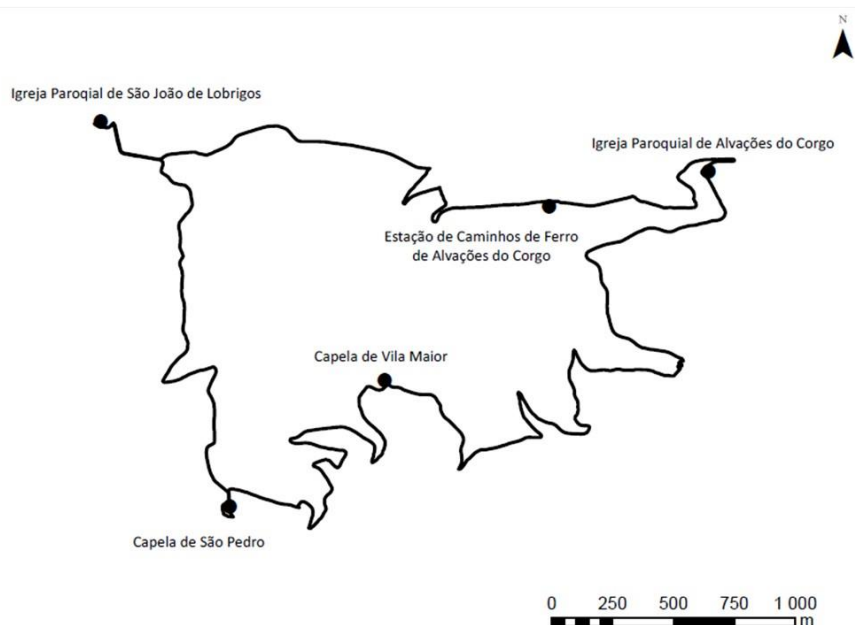


Figura 3: Santa Marta de Penaguião – PR5

### 3.2. Lamego – PR1, PR3 e PR4

No concelho de Lamego, foram selecionados três percursos: o percurso da *Serra das Meadas* (PR1), o percurso pelas *Terras de D. Pedro Afonso* (PR3) e o percurso *Anta de Mazes* (PR4). Estes percursos são bastante heterogéneos e muito diversos em termos de recursos patrimoniais. O percurso pela *Serra das Meadas* cruza a cidade de Lamego e o seu vasto património histórico-cultural. Neste contexto, merece destaque o Museu de Lamego. Este situa-se no centro histórico da cidade, junto à Sé e ao Teatro Ribeiro Conceição. Fundado em 1927, integra na sua coleção objetos classificados como Tesouros Nacionais: **Retábulo da Catedral de Lamego**, da autoria de Vasco Fernandes, pintura a óleo s/ madeira do século XVI (1506 – 1511); Tapeçarias Flamengas: **Série de Édipo** de Bernard van Orley (debuxo, atrib.) e Pieter Aelst (oficina), Bruxelas, 1525-1530; **O Julgamento do Paraíso**, de Jean van Roome (debuxo, atrib.), Bruxelas, c. 1520; **O Templo de Latona**, de Bernard van Orley (debuxo, atrib.), Bruxelas, 1520-1528; **Painel de Azulejos figurado com cenas de caça**, século XVII; **Arca Tumular**, século XIV, proveniente do Mosteiro de São João de Tarouca.

Sendo este um território com uma forte tradição vitivinícola, destacam-se ainda as Caves da Raposeira. Como referido no capítulo anterior, há relatos sobre os vinhos cheirantes ao redor de Lamego já no século XVI. Atualmente, o concelho de Lamego integra duas regiões vitivinícolas – Região Demarcada do Douro e a Região do Távora-Varosa. As Caves da Raposeira (Figura 4), fundadas em 1898, produzem, desde então, espumantes, seguindo o método tradicional.



Figura. 4: Caves da Raposeira, interior. © Caves da Raposeira, SA

O percurso pelas *Terras de D. Pedro Afonso* cruza as freguesias de Lalim, Lazarim, Meijinhos e Melcões, onde se podem encontrar diversos elementos do património construído. Neste contexto, é relevante destacar um elemento de património cultural imaterial, o Entrudo de Lazarim e as práticas rituais com máscara, integrado no Centro Interpretativo da Máscara Ibérica (CIMI). Este último foi projetado como uma estrutura

de valorização e interpretação dos rituais de inverno e tem como missão o estudo, valorização e interpretação dos rituais com máscara na Península Ibérica, dando especial destaque à máscara de Lazarim (Figura 5). Estas máscaras, esculpidas por artesãos locais, representam figuras monstruosas ou bizarras, que fazem parte do imaginário popular.



Figura 5: Máscara de Lazarim. © PROGESTUR/ Hélder Ferreira

O percurso por *Anta de Mazes* é um testemunho do património vernacular. A aldeia homónima, construída por pastores, é o reflexo identitário de uma sociedade na sua relação intrínseca com o território. Anta de Mazes, bem como os Moinhos da Faia, são um elemento representativo do património vernacular existente. Este património, de construção informal, é profundamente utilitário e identitário de uma sociedade. É o reflexo da vida contemporânea e, simultaneamente, um testemunho histórico. Este é um percurso bastante rural, estando bem marcada a relação dos seres humanos com os elementos biofísicos e com o território.

### 3.3. Armamar – PR1 e PR2

No concelho de Armamar, foram selecionados dois percursos. Na PR1, destacam-se as grandes amplitudes visuais sobre o vale do Rio Douro e a Igreja Matriz de Armamar (Fig. 6). Conhecida como Igreja de S. Miguel, foi construída no século XII e é de estilo Românico. Neste monumento merece particular referência a cabeceira semicircular com cobertura em abóbada.

No exterior, são visíveis janelas com frestas altas, denunciando já o surgimento do estilo Gótico. São ainda elementos de destaque os capiteis bastante decorados. Na fachada principal é diferenciadora a torre sineira, uma construção do séc. XVII. A igreja foi classificada como Monumento Nacional em 1922 e sofreu um restauro profundo em 1956.

A PR2 apresenta uma maior diversidade de elementos patrimoniais. Neste percurso, que se desenvolve a sul da vila de Armamar, destacam-se os elementos do património construído – arquitetura vernacular, religiosa, civil, entre outros.



Dos elementos de arquitetura vernacular, embora nos surjam durante o percurso diversos elementos de arquiteturas de produção, merece referência o edifício da Adega Cooperativa de Armamar.

A Igreja Paroquial de Santiago, é um edifício que merece igualmente atenção, tanto no exterior, onde se conserva na fachada principal a galilé em cantaria, como no interior, onde se destaca o teto em caixotões decorados e o retábulo-mor em talha dourada, exemplares do Barroco Nacional. Em Gojim, sobressai o solar dos Condes de Vila Flor e Alpedrinha.



Figura 6: Igreja Matriz de Armamar

#### 4. Conclusões

O propósito do projeto *Flumen Durius* na Região Demarcada do Douro é o da promoção da prática do pedestrianismo. Esta prática de atividade física promove um estilo de vida saudável, que fomenta a saúde e o bem-estar.

Nesse sentido, o foco deste trabalho não foi desenvolver novos percursos pedestres, mas, antes, valorizar os existentes, através do seu estudo e classificação tendo em conta três categorias - “Family”, “Science” e “Adventure”- e o desenvolvimento de simbologia única e de fácil interpretação pelo grande público. Esta classificação teve em consideração os indicadores temáticos “Atividade Física”, “Percurso e Segurança”, “Geologia”, “Fauna e Flora”, “Experiência da Paisagem” e “Património Cultural”, tendo este último sido a base de análise principal no trabalho aqui apresentado.

Apesar da heterogeneidade dos bens culturais existentes nos percursos estudadas, há um elemento comum a todos eles que é a paisagem cultural do Alto Douro Vinhateiro, inscrita

na UNESCO como Património Mundial. Esta paisagem-património tem um papel centralizador e agregador no território, não apenas pelo seu valor intrínseco, mas pelo sentimento telúrico a ela associada, muitas vezes expresso nos elementos representativos do património cultural material e imaterial encontrados.

O desenvolvimento do pedestrianismo envolvendo estes bens contribui para a promoção e valorização do património cultural, através de práticas de atividade física. Do mesmo modo, este projeto proporciona o desenvolvimento de novas mais-valias num território tantas vezes referenciado como apenas centrado na cultura do vinho e no enoturismo.

Os percursos pedestres, ancorados numa base territorial, são um ativo estratégico para a promoção, valorização e desenvolvimento do território, tendo por base o ecoturismo e o turismo de natureza. Tal como nos refere Castro & Lopes (2016) as iniciativas de turismo ligadas ao território contribuem para o desenvolvimento de novos “enfoques culturais, paisagísticos e patrimoniais (Castro & Lopes, 2016, p. 122).

Em síntese, a proposta aqui apresentada procura contribuir para a promoção do combate ao absentismo, através da valorização do património cultural como uma forma de desenvolvimento de práticas de turismo de natureza e turismo cultural. Deste modo, procura-se contribuir para a valorização dos recursos endógenos e para o combate ao despovoamento e à interioridade.

## 5. Referências

- Alencão, A., Moreira, H., Gabriel, R., Sá, A., Lourenço, J., Sousa, L., Santos, M., Meireles, F., Quaresma, L., Duarte, J. (2017). *Flumen Durius: Promoção e Valorização dos Recursos Turísticos do rio Douro*. In E. Cabecinha, S. Monteiro, A. Coimbra & A. Alencão (Eds.), *Ciência e Cidadania* (pp. 87 - 88). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Almeida, C. (1993). Património: Riegl e Hoje. *Revista da Faculdade de Letras - História*, 10, 407-416.
- Almeida, C. (1998). *Património o seu entendimento e a sua gestão*. Porto: ETNOS.
- Barros, A., & Fernandes, R. (2012). *Descrição do Terreno ao Redor de Lamego duas léguas: 1531-1532*. Lamego: Direção Regional de Cultura do Norte.
- Besse, J. (2013). Estar na paisagem, habitar, caminhar. In I. Cardoso & A. Tavares (Ed.), *Paisagem e Património* (pp. 33 - 53). Porto: CHAIA e Dafne Editora.
- Morais, R., Alencão, A., Moreira, H., Cabecinha, E., Sousa, L., Gabriel, R., Quaresma, L., Gomes, M. (2014). Proposta para a implementação da marca DUERO-DOURO a percursos pedestres. In Cabecinha, E., Alencão, A., Moreira H., Sousa L., Gabriel, R. (Eds). *Manual Formativo da Marca DUERO-DOURO* (p. 1-25). Vila Real: Serviço de Edições da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, ISBN da versão impressa: 978-989-704-197-6; ISBN da versão eletrónica: 978-989-704-195-2
- Castro, E. & Lopes, A. (2016). Os itinerários enquanto estratégia de animação territorial. In R. Jacinto & V. Cabero (Eds.), *Diálogos (Trans)fronteiriços – Património, Territórios, Culturas*. Iberografias 31. Lisboa: Âncora Editora.
- Choay, F. (2005). *Património e Mundialização*. Évora: CHAIA - Centro de História da Arte e Investigação Artística.
- Choay, F. (2016). *Alegoria do Património*. Lisboa: Edições 70.
- FRAH (2000). *Candidatura do Alto Douro Vinhateiro a Património Mundial*. Porto: Fundação Rei Afonso Henriques.

- ICOMOS. (1999). Carta Internacional sobre o Turismo Cultural. México: Cidade do México.
- Instituto Nacional de Estatística (2015). *Estatísticas do turismo de 2015*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, I.P
- Marques, P. (2014). Paisagem: entre o tangível e o intangível. In *Paisagem: matéria<=>ficção* (pp. 28 - 37). Peso da Régua: Fundação Museu do Douro.
- Pereira, G. (2006). A Evolução Histórica. In T. Soeiro (Ed.), *Viver e Saber Fazer: Tecnologias Tradicionais na Região do Douro* (pp. 103 - 127). Peso da Régua: Fundação Museu do Douro.
- Riegl, A. (2013). *O Culto Moderno dos Monumentos e outros ensaios estéticos*. Lisboa: Edições 70.
- Soeiro, T. (2006). Baixo Corgo, o Velho Douro. In T. Soeiro (Ed.), *Viver e Saber Fazer: Tecnologias Tradicionais na Região do Douro* (pp. 129 - 179). Peso da Régua: Fundação Museu do Douro.
- Speed, James D.M., Gunnar Austrheim, H. John B. Birks, Sally Johnson, Mons Kvamme, Laszlo Nagy, Per Sjögren, Birgitte Skar, Duncan Stone, Eva Svensson & Des B.A. Thompson (2012) Natural and cultural heritage in mountain landscapes: towards an integrated valuation. In *International Journal of Biodiversity Science, Ecosystem Services & Management*, 8:4, 313-320.
- Yehong, Sun, Min Qingwen, Shi Junchao & Jiang Yabing (2011) Terraced Landscapes as a Cultural and Natural Heritage Resource. In *Tourism Geographies*, 13:2, 328-331.

### **Referências eletrónicas**

- <http://whc.unesco.org/en/list/1046>
- <http://www.museudelamego.gov.pt>
- <http://www.valedovarosa.gov.pt>

## Posfácio

O I Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas (Lusoconf2018) realizou-se a 19 e 20 de outubro de 2018, na Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico de Bragança (IPB) e, tal como o tínhamos sonhado e empenhadamente preparado, foi um encontro de unidade na diversidade. Foi um encontro vivo, com muita cor, ideia bem traduzida no nosso logótipo. O Lusoconf, tendo a língua portuguesa como ponto charneira, funda-se num desafio a um olhar, reflexivo, holístico e integrador sobre o mundo lusófono. A sua dimensão interdisciplinar é bem visível no conjunto de eixos temáticos propostos como janelas de abertura à discussão de e entre diversas áreas científicas que se veem unidas por uma visão ecológica e humanista na defesa da dignidade da pessoa humana, contra qualquer tipo de discriminação.

Ao fecharmos este *Livro de Atas*, queremos agradecer a todas as individualidades que estiveram presentes na Mesa de Abertura: o Professor Doutor Dionísio Gonçalves, Presidente do Conselho Geral do IPB; o Professor Doutor Albano Alves, Vice-Presidente do IPB; o Dr. Hernâni Dias, Presidente da Câmara Municipal de Bragança; o Professor Doutor Ribeiro Alves, Diretor da ESE; o Dr. Manuel Coelho da Silva, Membro do Conselho de Administração da Fundação Jorge Álvares e, de modo particular, ao Dr. Eurico Monteiro, Embaixador de Cabo Verde em Portugal, que nos honrou com a sua presença e com as suas palavras e que aqui veio encontrar a comunidade de estudantes cabo-verdianos, aquela que é a maior das comunidades internacionais do IPB e uma das mais ativas. Felizmente, hoje, toda a Comunidade de Países de Língua Portuguesa, do Brasil a Timor, estuda e vive, desenvolve-se e sonha, nesta instituição e nesta cidade. É uma onda que cresce. Fazê-la crescer, com responsabilidade ética, cultural e social, é um dos desafios que todos temos abraçado e continuaremos a abraçar. Faz todo o sentido organizarmos um encontro desta natureza na cidade de Bragança e, particularmente, neste Instituto Politécnico. Graças a um acertado esforço de internacionalização do IPB, Bragança é cada vez mais acolhedora e dinâmica, crescendo naquela que é uma das mais importantes dimensões da pós-modernidade: a multiculturalidade.

O I Lusoconf foi planificado e organizado, de forma profissional e muito humana, por uma equipa multidisciplinar, integrando, nas suas Comissões – a Científica e a Organizadora –, vários docentes das Escolas do IPB e de muitas outras instituições do ensino superior nacionais e internacionais.

As conferências plenárias, proferidas por Alexandra Rodrigues (*A língua e o preconceito*), Rui Pereira (*Português na China: “uma língua à solta”*), Aurobindo Xavier (*A língua portuguesa em Goa/Índia: contexto histórico e situação atual*) e Adriano Moreira (*A Lusofonia e o mundo de ruturas*) bem como a Mesa Redonda, subordinada ao tema “Turismo, ambiente e desenvolvimento sustentável no mundo lusófono: desafios e caminhos de futuro”, a qual contou com a participação de Paula Odete Fernandes, Francisco Silva e Luciana Silva, com moderação de Luís Pires, e ainda a sessão de arte na lusofonia, com a presença da escritora Olinda Beja e do músico Luís d’Almeida, atestam a riqueza e a diversidade que caracterizou este primeiro Lusoconf.

Ao Lusoconf2018 foram submetidos 123 resumos, que resultaram em 92 comunicações, das quais 79 realizadas oralmente, 8 em poster e 5 apresentações de trabalhos artísticos. O *Livro de resumos* dá conta das comunicações que foram apresentadas, e permite constatar que estiveram envolvidos 202 autores provenientes de diversos países, a saber:



Portugal, Brasil, São Tomé e Príncipe, Moçambique, Cabo verde, Espanha, Reino Unido, Bielorrússia, Guiné-Bissau, Timor, Polónia, Holanda e Suazilândia.

Deste encontro, que contou com a participação presencial de 103 investigadores (excluindo os membros da Comissão Organizadora), resultou o presente Livro de Atas. Nele se publicam três conferências plenárias e 46 artigos selecionados, que organizámos em quatro secções: Secção 1. Língua portuguesa, com 5 artigos; Secção 2. Didática da língua e da literatura e educação no mundo lusófono, com 10 artigos; Secção 3. Literatura, Artes e Humanidades, com 15 artigos e Secção 4. Cooperação e Desenvolvimento no mundo lusófono, com 16 artigos.

Obrigado a todos os que trabalharam para erguermos este projeto. Um agradecimento muito especial aos que participaram no Lusoconf2018. A aventura continua e, por isso, até breve!

*Carlos Teixeira, Vitor Gonçalves & Paula Odete Fernandes  
pela Comissão Organizadora do LUSOCONF2018*

