

Escola Superior de Educação
Departamento de Português

Ciclo de
Conferências 2003:
Estudos de Língua e Literatura

82

Escola Superior de Educação
Departamento de Português

**Ciclo de
Conferências 2003:
Estudos de Língua e Literatura**

SÉRIE

Estudos

EDIÇÃO DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA

Título: Ciclo de Conferências 2003: Estudos de Língua e Literatura

Autor: Escola Superior de Educação - Departamento de Português

Edição: Instituto Politécnico de Bragança · 2006

Apartado 1038 · 5301-854 Bragança · Portugal

Tel. 273 331 570 · 273 303 000 · Fax 273 325 405

<http://www.ipb.pt>

Execução: Serviços de Imagem do Instituto Politécnico de Bragança

(grafismo, Atilano Suarez; paginação, Luís Ribeiro; montagem e
impressão, António Cruz; acabamento, Isaura Magalhães)

Tiragem: 200 exemplares

Depósito legal nº 241533/06

ISBN 972-745-087-3

Aceite para publicação em 2005

Índice

Nota Introdutória _____	7
Dina Rodrigues Macias	
Vida, Escola, Literatura: Histórias, Mudanças, Perplexidades	9
Maria Luísa Carvalho Branco	
Bibliografia _____	23
Notas _____	25
Do simbolismo ao modernismo: o percurso poético de Mário	
de Sá Carneiro _____	27
Helena Genésio	
Notas _____	39
Da loucura: como Logos em José Régio _____	41
Carlos Teixeira	
Bibliografia _____	55
Notas _____	57
Reflexões pedagógicas na obra de Guerra Junqueiro _____	59
Carla Espírito Santo Guerreiro	
Notas _____	71

A Aprendizagem Sistemática da Escrita	75
Dina Rodrigues Macias	
Referências Bibliográficas	89
Linguística, gramática tradicional e ensino das línguas	91
Alexandra Soares Rodrigues	
Notas	109
Conectores linguísticos: aspectos sintáticos e	
semântico-pragmáticos	111
Octávio César Carvalho Tomás	
Bibliografia	125

Nota Introdutória

Dina Rodrigues Macias

O ciclo de conferências, que agora publicamos, é constituído pelo conjunto de comunicações proferidas pelos vários docentes do Departamento de Português ao longo do ano de 2003, numa organização do mesmo Departamento e inseridas no seu Plano de actividades.

Vários são os olhares e as reflexões que este grupo de docentes propôs para debate a toda a comunidade educativa, tendo garantido sempre um número razoável de participantes, atentos e interessados, nas várias temáticas abordadas.

Os sete textos que compõem esta publicação *Ciclo de Conferências – Estudos de Língua e de Literatura*, são a súpula de uma reflexão multidisciplinar e são, afinal, o melhor testemunho de que há um vasto campo de possibilidades a explorar na área da Língua e Literatura Portuguesas que todos consideramos a pedra angular da nossa identidade.

Esta “obra” reúne, então, vários contributos à volta de três grandes áreas científicas: a Literatura, a Linguística e a Didáctica.

Estes contributos apontam, em primeira instância, para as “Histórias, Mudanças e Perplexidades” do ensino/aprendizagem da Língua e da Literatura portuguesas, desde a primeira “*Gramática da linguagem portuguesa*”, de Fernão de Oliveira, editada em 1536 até aos nossos dias.

Outros olhares trouxeram-nos reflexões sobre grandes vultos da nossa Literatura como Mário de Sá-Carneiro, o poeta colaborador da revista *Orpheu*, que oscilou entre a tradição e a modernidade, que contou o desejo de uma vida que não teve, através da exuberância das imagens a substituir a expressão lógica. Ouvimos, depois, falar de José Régio, o poeta dos *Poemas de Deus e do Diabo*, o seu primeiro livro de poesia publicado em 1925 na *Lusa Atenas*. Fundador da *Presença*, cultivou os vários géneros literários, tendo sido, talvez, o teatro a sua grande paixão.

Finalmente, Guerra Junqueiro um poeta atento e crítico aos desenvolvimentos literários e históricos do seu tempo e do seu país, onde não esqueceu a temática da CRIANÇA, consciente da importância da sua formação integral para a construção de um Portugal com futuro.

Na área da Didáctica foi abordada a problemática da aprendizagem da escrita, considerando esta o meio privilegiado de comunicação à distância, graças a um código especial que permite transportar o discurso de uma forma duradoira, por oposição à linguagem oral que é passageira – “verba volant, scripta manent ...”

A encerrar este Ciclo de Conferências, tivémos duas reflexões, não menos sugestivas, na área da Linguística. A primeira que teve como grande objectivo o da clarificação e distinção entre Linguística, Gramática Tradicional e Ensino das Línguas, explicando a autora por que razões um professor de Línguas, que não é um linguista, deve estudar Linguística. Para tal, põe em confronto análises de fenómenos Linguísticos de acordo com a gramática tradicional e de acordo com a linguística, de que sobressai o rigor atingido por esta. A segunda abordou os aspectos sintácticos e semântico-pragmáticos dos conectores linguísticos, procurando estabelecer as diferenças entre conjunções coordenadas, subordinadas e de marcadores discursivos.

Temos, assim, uma compilação de textos subordinados a temáticas muito diferentes que mais não são do que uma partilha de ideias e reflexões com o agora público-leitor, à semelhança do que já aconteceu com o público-ouvinte.

O facto desta obra agrupar comunicações de áreas diversas, com opções diferentes de exposição e de referenciação bibliográfica, origina também formatos de apresentação diversificados. Decidimos manter os formatos originais, não procedendo a qualquer tipo de uniformização.

Foi um desafio, claramente ganho, do Departamento de Português que deu a conhecer alguma da investigação que se vem fazendo neste Departamento e que é um nítido indicador de que todos estamos fortemente empenhados na construção de um ensino cada vez melhor.

Vida, Escola, Literatura: Histórias, Mudanças, Perplexidades

Maria Luísa Carvalho Branco

Seis longos anos dediquei a extenso e moroso trabalho, sofrido e solitário, mas, desde a primeira hora, feito para proveito de todos. Apesar de haver quem diga que arruinei esta Escola por tanto ter demorado, não me pesa tal ruína! Antes vos contarei, com todo o gosto, algumas das certezas e das dúvidas que o meu trabalho profissional me vem colocando, a cada passo, na perspectiva geral do interesse dos Estudantes, desta Escola e do País.

De há muito que considero um autêntico privilégio ter podido atravessar este tempo feito de muitos tempos, tão vários e diversos que mais parece termos atravessado toda uma história de séculos em apenas algumas décadas.

Nos anos cinquenta e sessenta, o tempo parecia-nos ter ficado suspenso, algures, esquecido de caminhar em frente, e por isso um poeta houve que escreveu que “No meu País não acontece nada”. E nada acontecia porque de nada se podia falar; e creio que foi então que aprendi o extraordinário valor das palavras – as aceites e as censuradas; as ditas e as interditas; as que não dizem nada e as que dizem tudo!...E, talvez por isso, nunca hesitei na escolha do meu ofício: sempre quis ser professora de Português.

Dos segredos da gramática, desvendaram-mos, quase todos, na escola primária; na 4ª classe, orgulhava-se a nossa professora de

sabermos distinguir as muitas funções do *se*, pois nem sempre ele é condicional.... E vieram depois os clássicos, apresentados numa sequência estranha e cuja importância era motivada numa qualquer razão que parecia nunca resolvida: para lá de duas ou três exceções, todos os escritores se tinham rebelado contra um mesmo e incompreensível “formalismo e academicismo” que persistia ao longo dos séculos e acabava sempre vitorioso, por mais inovadores que fossem alguns deles.

Sobre os quinhentistas – os que a escola nos deixa ler – tudo ia dando certo: era a grandeza daquela poesia uma espécie de duplo da grandeza fantasiosa da Pátria que nos davam a celebrar.

Mas quanto aos séculos seguintes, era difícil perceber por onde se traçara a linha de rumo dos nossos escritores; as histórias da História oficial que estudávamos não coincidiam com os quadros mais ou menos ridículos de um Francisco Manuel de Melo ou com os arrevesados sermões do António Vieira; muito menos entendíamos o herói-cómico do Correia Garção ou Filinto Elísio; para já não falarmos daqueles versos cantantes de um Nicolau Tolentino, num divertido poemeto, dedicado a uma mãe desesperada com o desaparecimento de um colchão e que, arremetendo contra os empoeirados cabelos da filha, “lhe sai o colchão/de dentro do Toucado”.

E caíamos, de repente, nos românticos, sem sabermos bem porquê, e eram já os ultra-românticos com Castilho à cabeça e “O Noivado do Sepulcro”, feito fado.

Líamos os textos das Antologias e nada mais nos era pedido, antes pelo contrário, por isso eram livros únicos e obrigatórios, formatados para serem os limites dos nossos sonhos e dos nossos desejos de leitura que se cumpriam, no entanto, à revelia da escola.

Esta é a experiência vivida que guardo na minha memória de estudante e aquela que sempre pressinto na maioria dos muitos alunos com quem já trabalhei, ao longo de trinta anos. E este foi o mistério que sempre fui tentando desvendar, com as habituais limitações impostas pelo quotidiano das escolas.

Entretanto, depois do inesquecível 25 de Abril de 74, o tempo ganha uma velocidade estonteante – sucedem-se as reformas, as mudanças, do sistema e dos programas, das terminologias gramaticais e analíticas, das temáticas e multiplicam-se as referências autorais...

Ganha visibilidade a avalanche de alunos que invade a Escola; a incapacidade da Escola para os receber e educar; as novas gerações de professores formados na inevitável confusão dos novos currículos; a nova diferenciação entre universidades e politécnicos, entre público e privado; e sucedem-se o cavaquismo, o partidarismo, o oportunismo, o guterrismo, as tecnologias da informação, a concorrência, o mercado, a Europa, a globalização.

Tudo isto entre a queda do muro de Berlim e das torres de Nova York!.....

E a velocidade a que o futuro parece querer chegar apanha-nos a todos desprevenidos. E só há duas soluções: ou julgamos mais urgente agarrar o futuro de qualquer maneira, convencidos de que ele nada terá a ver com o que foi até aqui; ou estudamos o passado, mais e menos distante, para melhor nos prepararmos para o que aí vem. E vale sempre a pena pisar terreno firme!

A isso dedicámos esses seis anos de trabalho que culminaram na nossa tese de doutoramento. E para chegarmos a que conclusões? Nada animadoras, em si mesmas. Mas clarificadoras do funcionamento de um subtil mecanismo de reprodução social e cultural, que tem, exactamente, por base aquilo a que chamamos a linguagem literária na sua dimensão linguística e a que John Guillory chamou o *capital cultural*.

Um capital gerido, consciente ou inconscientemente, pelas escolas, que proporcionam a distribuição desse capital pelos alunos em presença, e que depende, directamente, das actividades pedagógicas que desenvolvemos, dos textos e autores que estudamos e com a maior ou menor diferenciação linguística e/ou literária que se estabelece entre os currículos disciplinares dos vários níveis de ensino.

A natureza de capital cultural advém, historicamente, no contexto europeu, do facto de o Latim ter sido a língua imperial, imposta aos povos conquistados, por força da aplicação do quadro legislativo romano. O estudo que Curtius¹ levou a efeito sobre a cultura na baixa idade média latina, permitiu entender que foi nesse processo de colonização política e administrativa que a língua latina ganhou a sua dimensão verdadeiramente reprodutiva de uma sociedade hierarquizada em dominantes e dominados, em colonizadores e bárbaros, em letrados e iletrados, cujos modos de expressão próprios foram ganhando valores simbólicos fundamentais, distinguindo linguagens que eram socialmente capitalizáveis das que o não eram, de todo. E desde esses longínquos tempos, se instalou este modelo de distinção social, assente nos modos de falar e de escrever, a que os textos dos grandes autores gregos e latinos davam autoridade bastante.

Quando, no Renascimento, Portugal se fez aos mares e foi por esse mundo de além, conhecendo e comunicando com outros povos, a natureza de *bárbaros*, que nos fora atribuída pelos colonizadores latinos, demo-la nós aos povos desconhecidos que fomos encontrando. E descobrimos, então, que a língua nacional era o mais seguro meio de exercer influências duradoiras. E essa descoberta, que não foi de menor importância do que as outras, registou-a muito claramente Fernão de Oliveira, na primeira *Gramática da linguagem portuguesa*, editada em 1536:

“tornemos sobre nós agora que é tempo e somos senhores, porque melhor é que ensinemos a Guiné do que sejamos ensinados de Roma. (...) Grécia e Roma só por isto ainda vivem: porque quando senhoreavam o mundo mandaram a todas as gentes a eles sujeitas aprender suas línguas: (...) e desta feição nos obrigam a que ainda agora trabalhemos em aprender e apurar o seu esquecendo-nos do nosso não façamos assi [sic] (...)”.

A obra que nos deixaram tantos portugueses de quinhentos foi conscientemente produzida para alcançar, para a língua portuguesa, este estatuto de língua cultural, apta a tratar todos os temas e a veicular todo o tipo de conhecimentos. Mas não foi pacífica, esta posição. Com efeito, viveu-se, ao longo do século dezasseis, um sério conflito linguístico e cultural entre duas tendências opostas: a dos humanistas livrescos, possuidores de um saber adquirido através dos livros dos clássicos, a que o Latim emprestava uma evidente autoridade; e os humanistas práticos, temperados nas aventuras das navegações marítimas e na experiência de comunicação com povos tão diversos, e que revelaram uma viva consciência do papel que a língua portuguesa deveria ter, nesse enorme empreendimento cultural.

Duas tendências linguísticas que representavam, também, duas diferentes maneiras de encarar o Conhecimento: enquanto a cultura livresca e latinista apenas reconhecia valor e autoridade ao saber depositado num conjunto acabado de obras herdadas do passado, os modernos, de preferência linguística vernácula, acreditavam que o conhecimento estava em permanente construção, no contacto com a realidade da Natureza e da Vida, e que só a experiência abria caminho para a crítica e a verificação.

A adesão da Igreja portuguesa ao movimento da Contra-Reforma, a instalação do Santo Ofício e da Companhia de Jesus acabariam por decidir a favor da tendência latinista, conservadora e católica, tendo condenado a um silêncio de séculos milhares de páginas redigidas em vivo e experimentado português do tempo.

Os dois séculos que se seguiram haviam de passar naquela “apagada e vil tristeza” em que Camões vira cair a Pátria...que a custo foi sobrevivendo, tentando manter vivas a língua e a cultura nacionais. E as opções latinistas não-de conservar a sua situação maioritária, mantidas como marcas sociais de elite, num espaço histórico e social restrito a que Auerbach deu o nome de *corte e cidade*².

Os muitos que ficavam fora deste círculo de poder caíam no conceito de “plebeus e idiotas” cujo “falar incorrecto” “os polidos não devem usar”, segundo escreveu Duarte Nunes de Leão.

Foi ainda aos polidos homens de corte que coube experi-

mentar as labirínticas formas do barroco, em todas as suas possíveis manifestações e exageros.

E aquele Nicolau Tolentino, do Toucado do colchão, há-de aparecer-nos, nos finais do século dezoito, como o acabado artista de uma classe média emergente; quando os galicismos invadiram a língua portuguesa e as modas francesas se copiavam a cada esquina da cidade de Lisboa, cidade provinciana, tacanha e requentada como o chá de umas certas damas, cinco vezes aquecido numa mesma tarde...

E percebemos que, nesta fase de resolução da excessiva agitação pombalina, permanece visível uma mesma clivagem linguística: uma língua literária ressequida pelo íntimo contacto com o Latim e de tanta pureza gramatical, mas que continua a funcionar como o “selo de qualidade de uma comunidade privilegiada” (Bakhtin); e uma linguagem nova, ainda indiferenciada, vagamente atribuída ao povo, que não merece qualquer crédito cultural ou social e é manifestamente imprópria para os letrados.

Num poema intitulado “Carta ao amigo Brito”, Filinto Elísio redigiu nota de rodapé, com o seguinte esclarecimento: “Para o povo a écloga de Matos ou o zamzam do Caldas se lhe acomoda melhor com as orelhas que uma ode do Diniz; mas também as gentes que não são povo sentem com regalado prazer uma transição bem modelada na ária; (...) e um certo esconderijo transparente no conceito e nas palavras os arrebatam.” Ora este Matos era um poeta pobre, imitador epigonal de Camões que, por isso mesmo, conseguiu o apoio de alguns mecenas, para animar os salões tão na moda; e o “zamzam do Caldas” ficamos a saber que são “cantigas amorosas de suspiros, de requebros, de namoros refinados, de garridices (...) com que embalam as crianças; (...) que ensinam aos meninos e que cantam aos moços; e (...) que trazem na boca donas e donzelas.” Este esclarecimento precioso é-nos dado por um sisudo António Ribeiro dos Santos, um notável de Coimbra, em missão académica na capital, que assim comenta o serão a que assistiu: “*Esta praga é hoje geral, depois que o Caldas começou de pôr em uso os seus rimances, e de versejar para as mulheres; eu não conheço um poeta mais prejudicial à educação particular, e pública, do que este trovador de Vénus e de Cupido.*”³

Enquanto na sociedade lisboeta se ia insinuando uma língua nova, os poetas mais atentos repetiam apelos deste género:

*“Imite-se a pureza dos antigos
mas sem escravidão, com gosto livre,
com polida dicção, com frase nova,
que a fez, ou adoptou a nossa idade.”*
Correia Garção, “Sátira sobre a imitação dos antigos”

Estava em crescendo um notório processo de mudança

discursiva, apoiada e fomentada por publicações literárias de inspiração enciclopédica que iam divulgando manifestações recentes da sensibilidade e do gosto, formas diferentes de estar em sociedade que, lentamente, se vão popularizando em Lisboa, através da moda, da música, do teatro, da ópera, das assembleias, dos serões.

Estas novas formas de convivialidade vão, naturalmente, gerando novas necessidades e novos discursos, trocas verbais diferentes, tanto na vida privada como na pública, cuja importância não parou de crescer. E assim se foi construindo uma linguagem nova que, a custo, vai assimilando a língua literária da *corte e cidade* e cujo domínio permitirá uma ascensão social inesperada, de que Reis Quita e Filinto Elísio são os exemplos mais perfeitos.

Mortificados pelas invasões francesas e pelo abandono da Corte para terras brasileiras, os portugueses irão, depois, viver períodos de avanços e de recuos políticos divididos entre absolutistas e liberais, e caberá ao grande Almeida Garrett reacender a luta pela defesa da língua nacional, praticar o seu aperfeiçoamento, descobrir e divulgar a “alma nacional”, criar revistas de educação feminina e trabalhar, de todas as maneiras que teve ao seu alcance, para a democratização da cultura nacional. Foi nesta grande tarefa, partilhada com Herculano, que se cumpriu o nosso primeiro romantismo. Uma manifestação a dois, ainda fortemente combatidos pelo pensamento conservador, tradicionalista e avesso às novas liberdades prometidas pelo liberalismo. Inclusive na linguagem.

Ora nessa imensa tarefa de modernizar e democratizar o país incluía-se, naturalmente, a renovação do sistema de ensino que tenderia cada vez mais a ser público e que deveria oferecer a todos os cidadãos a possibilidade de aprender a ler e a escrever, com todas as consequências que daí se esperariam.

Desde 1836, ano da publicação da primeira legislação liberal sobre a Instrução pública, e até à implantação da República, as reformas foram muitas e de variado sentido; num primeiro período, sem organização interna, e sem critério disciplinar, cada qual deixava em pior estado o que já estava mal; pelo que, em 1894-5, e em estado de ditadura, se impôs uma reforma que implantaria, nos liceus, alguns dos mecanismos organizativos que ainda hoje perduram e que justificaram grande parte dos apoios que então mereceu, apesar de muitos serem também os seus defeitos.

Aquilo que nos interessa destacar, naquele período, é o caso das disciplinas que acabariam por dar origem às disciplinas de português e de literatura portuguesa dos Liceus, então criados.

Não vou maçá-los com o quadro pormenorizado deste percurso, mas sempre vos direi o essencial: a primeira disciplina que se criou para ensinar a nossa língua chamava-se *Gramática portuguesa*

e latina, Clássicos portugueses e latinos, e no último ano do curso liceal, havia uma cadeira de *Oratória, Poética e Literatura Clássica, especialmente a portuguesa*.

Mostra-nos esta opção, o quanto pesava ainda a velha formação latinista, dando relevância à gramática latina e à leitura dos clássicos. Para além disso, não havia nem gente nem materiais de ensino capazes de alterar as práticas vigentes. De tal maneira que o primeiro autor de manuais para estas disciplinas, António Cardoso Borges de Figueiredo, professor do liceu de Coimbra, tratou de publicar três obras fundamentais que constituíram um autêntico sucesso editorial, até finais do século: começou em 1844, com o *Bosquejo Histórico da literatura clássica, Grega, latina e portuguesa, para uso das escolas*; em 1845 publica os *Lugares Selectos dos clássicos portugueses nos principais géneros de discurso em prosa*; em 1846, um manual de *Retórica*, redigido em latim, e que nas décadas seguintes se havia de reeditar, já em tradução portuguesa. Esta trilogia escolar parece, aliás, ter sido típica desta fase histórica do ensino das línguas europeias modernas, como pudemos perceber do trabalho fundamental de Gerald Graff, *Professing Literature* (1987), a propósito do estudo da língua e literatura inglesas, nos primeiros tempos do sistema educativo norte-americano, e do trabalho similar de Martine Jay, *La littérature au lycée: invention d'une discipline* (1998), para o caso francês.

A selecta de textos escolhidos, a retórica e a história literária constituíram, pois, a base antológica da formação em línguas e literaturas da segunda metade do século XIX, o que deveremos entender à luz do conhecimento então disponível, sobre as línguas e sobre as literaturas nacionais. Não poderemos esquecer que estava ainda por nascer a linguística moderna, e as histórias literárias estavam em construção, iniciadas pela vasta curiosidade histórica, de filiação romântica, a que os positivistas do final do século irão dar continuidade.

Não será, pois, de admirar que estes manuais se fizessem sobretudo da listagem de nomes de autores, com as suas datas e lugares, e de títulos de obras, muitas delas praticamente desconhecidas e sem edições disponíveis no mercado. Se era este o manancial informativo disponível, não nos admiremos, também, de que o pedido aos alunos fosse, em grande medida, o de memorizar estas informações, que constituíam, em si mesmas, um notável avanço em relação a fases anteriores.

É em 1860 que, pela primeira vez, se legisla uma disciplina para os liceus nacionais chamada *Gramática e língua portuguesa*, que continuará a ser ensinada nos mesmos moldes, por professores sem qualquer tipo de formação específica, que continuarão a usar os mesmos materiais escolares disponíveis. E, com pequenas alterações de pormenor, assim se irá manter o estudo destas disciplinas, até que

a reforma de João Franco - Jaime Moniz, em 1894-5, decidem, uma vez mais, pela versão mais tradicionalista, ao imporem um aumento significativo das horas dedicadas ao estudo do Latim, o que justificam nestes termos: “Na língua do Lácio (...) expressiva da razão comum, nos avistamos e reconhecemos humanos todos os homens. E enfim a alma portuguesa é um pedaço da alma latina!”

Adolfo Coelho foi um dos actores importantes do sistema de ensino que então se organizava, e escreveu *O ensino da Língua portuguesa nos Liceus*, neste período que foi de Dezembro de 1894 a Agosto de 1895, e nele nos deixou um quadro da imprecisão em que os estudos literários se foram mantendo, ao longo de décadas. Escreveu ele que quando se iniciou o ensino da língua e da literatura portuguesa, nos liceus, “Faltava...o material para o ensino; faltavam as instruções, os preceitos didácticos; não havia edições escolares dos clássicos nacionais; apenas estavam ao alcance de professores e alunos selectas mal feitas, pesadas, e o ensino desandou logo de começo em secas análises gramaticais e lógicas, e classificações de tropos e de figuras. (...) pelo que as coisas ficaram na essência as mesmas nos trinta e quatro anos que decorreram desde a introdução do português como disciplina independente nos Liceus. (...) A marcha e resultado do estudo da língua (compreendendo a literatura) portuguesa somam-se no seguinte: estudo da gramática, com muito pouco conhecimento real da língua, nenhuma capacidade prática para os alunos de se exprimirem oralmente ou por escrito; conhecimento de nomes de autores e obras, que se baralham na memória, por não assentarem sobre o estudo dessas obras, ignorância total da literatura nacional; (...) ideias baralhadas sobre oratória e poética, cujas definições (muitas vezes falsas ou cómicas) mal aprendidas se esquecem no dia seguinte ao do exame. Não exageramos.”

E não devia exagerar, já que outros se haviam queixado do mesmo, em termos ainda mais radicais, quando se tratara de opôr o ensino público ao privado, dos muitos colégios que proliferaram, então, na capital do Reino, e certamente de norte a sul do País. Como é o caso de Ramalho Ortigão que, tendo feito parte de júris de exame no liceu de Lisboa, por 1875, se sentiu na obrigação de comunicar ao ministro do Reino as tremendas impressões que tal experiência lhe havia causado. Entre mil e uma coisas curiosíssimas, diz nessa Carta, tornada pública nas *Farpas*: “Ora a maioria dos colégios particulares são a mais torpe e a mais ignóbil especulação a que pode dar lugar o interesse de indivíduos inaptos para qualquer outra profissão, sem as mais leves noções de pedagogia, sem ciência, sem elevação de carácter, sem princípios técnicos, sem dedicação, sem senso moral.”

Sobre os alunos preparados pelos colégios, “ Dir-se-ia pertencerem a outra raça, serem o produto de outro meio social. São simplesmente o fruto do colégio português”, caracterizados pela

“inacção mental, a apatia da curiosidade, o entorpecimento do critério, a atrofia do senso moral, finalmente a medonha preguiça do cérebro. É desta grande massa de jovens cidadãos combalidos nos centros nervosos e nas faculdades morais que saem os ociosos incorrigíveis, os péssimos estudantes dos cursos superiores, os futuros vadios, os funcionários relassos.”

Ora tudo isto acontecia dentro dos limites institucionais das escolas, em paralelo com um período de produção literária de excepcional valor, cuja paternidade pertenceria à chamada *geração de 70*. Uma geração multimoda e ideologicamente diferenciada que pôde usar a seu favor a imprensa escrita, e o enorme sucesso que tinha, junto de públicos cada vez mais amplos, um específico género literário que aí ganhou a dianteira – o folhetim, usado por muitos dos nossos grandes escritores de oitocentos.⁴

De um ponto de vista mais especulativo, são, sem dúvida, importantes os muitos textos que Teófilo Braga deixou escritos sobre todas as grandes questões políticas do século XIX e que, ao mesmo tempo que nos permitem estabelecer uma clara linha de continuidade com a acção dos primeiros românticos, Garrett e Herculano, nos permitem também perceber o passo em frente dado entretanto: é que aqueles dois românticos eram ainda personalidades perfeitamente apropriadas àquela formação social d’*a corte e cidade* – íntimos de reis, também eles feitos nobres, ou não, por opção própria. Pelo contrário, Teófilo Braga desenha-se plebeu, usa uma linguagem mais directa e ‘positiva’, fixa os olhos no interlocutor, aponta o dedo sem charme, enfim, calha bem melhor num outro espaço nos limites da cidade, a que nós damos o nome de *a cidade e o campo* e que definimos nos seguintes termos:

“A cidade e o campo são uma unidade que assume forma visível no curso do século XIX, de carácter decididamente público e onde se constituirá a ‘opinião pública’ contemporânea. As duas partes desta unidade são, por certo, distintas, a nível formal, mas a linha divisória entre elas é repetidamente atravessada e, acima de tudo, cada parte vai perdendo as suas bases autênticas. A cidade, ou pelo menos aquela parte da população a que podemos chamar cidade na acepção contemporânea do termo, deixa de se identificar com a corte, cada vez mais tida por excedentária e anacrónica, assumindo, juntamente com as funções próprias de classe económica, valores de igualdade, de progresso e de justiça, próprios de uma sociedade moderna. À ausência parasitária de função do que restava d’ ‘a corte e cidade’, a nova cidade opõe a função de sujeito cada vez mais consciente de um desígnio histórico assente em princípios e valores democráticos, aliada, cada vez mais, numa formação

de origem popular, cujo ideal cultural começa a ser compartilhado. Ao passado de longo curso d' a corte e cidade opõe a cidade e o campo um futuro de longo e imprevisível alcance.”⁵

Vivia-se, então, um novo período de alargamento da base social capaz de usar em seu favor uma língua literária modernizada que, diariamente, se servia em jornais e revistas, em romances cujas primeiras tiragens se esgotavam em dias, em poemas longos e inflamados como os dum Guerra Junqueiro que todos queriam declamar e que, de forma abrupta mas implacável, davam a ver a realidade crua da vida dos mais desfavorecidos e as facetas mais obscuras dos inefáveis poderosos.

Verificamos, assim, nesta fase fundadora da disciplina escolar de português e, simultaneamente, de institucionalização da literatura enquanto criação livre e ficcional, que se estabelece uma enorme distância entre os objectivos pedagógicos do ensino e as motivações mais inovadoras da literatura enquanto fenómeno criativo. Ou dito de outra maneira, a linguagem de estudo da literatura, dentro da escola, é completamente diferente da linguagem com que se faz a literatura daquele tempo.

Sem querer abusar da vossa paciência, gostaria ainda de vos traçar, em grandes linhas, o quadro interessantíssimo do que foi o primeiro curso superior de Letras, que funcionou em Lisboa, entre 1861 e 1911, fundado por doação especial de D. Pedro V (1858) e que, nos cinquenta anos da sua existência, viveu as piores dificuldades que uma escola superior pode viver: falta de instalações, com apenas duas salas de vão de escada, para todo o serviço académico, cedidas pela Academia Real das Ciências de Lisboa; indisponibilidade de alguns dos seus cinco a sete professores, que eram sistematicamente convidados pelos partidos ganhadores, para exercerem cargos políticos e/ou cargos na administração pública; falta de alunos, tendo havido vários anos em que nenhuma matrícula nova se efectuou; orçamentos sempre limitados para lá do impossível, um sem fim de propostas de alteração dos currículos dos cursos, que nunca passariam do papel; até que, na última fase da sua existência, acabou por ser transformado naquilo que bem podíamos, hoje, chamar, a primeira escola superior de educação do País. Com efeito, a partir de 1901, são pela primeira vez integradas no curso superior de letras, cadeiras de formação pedagógica e um ano de prática pedagógica. A avaliação feita por coevos dessa reforma só nos pode fazer, hoje, sorrir!

Ouçam o que escreveu, em 1905, Manuel Borges Grainha, professor do liceu de Lisboa e atento seguidor do estado do nosso ensino, no virar do século XIX para o XX:

“É impossível que em três anos haja tempo para estudar todas estas disciplinas com o carácter de *superior elevação* que

competete a um *curso superior* e a indivíduos que não-de ser professores e que devem sair dali com *habilitação sólida e completa* para poderem ensinar com *séria proficiência e verdadeira autoridade*.” É que “Para termos professorinhos e não professores, não valia a pena organizar tal curso.”

Quanto à cadeira de literatura portuguesa, reduzida a “apenas um ano de estudo”, era manifestamente insuficiente para formar “um bom professor de português dos liceus que deve saber falar e escrever a sua língua com propriedade e elegância para servir de modelo aos discípulos e os saber ensinar neste particular.” Para quase todas as cadeiras de línguas tornava-se notória a escassez do tempo que lhes era dedicado.

As cadeiras pedagógicas introduzidas nos currículos eram: Psicologia e Lógica; Pedagogia; História da Pedagogia; Lição para alunos e uma Dissertação na área específica de formação que, no seu conjunto, formavam um curso autónomo de formação pedagógica, que passaria, quatro anos depois, a ser obrigatório para todos os candidatos a professores dos liceus: quer para os alunos de letras quer para os alunos com formação superior em matemática, ciências físico-químicas, histórico-naturais e desenho, que aqui cumpriam o quarto e último ano. Grainha dedica severas críticas à supervisão destas práticas, de que hoje estamos repetindo os mesmos erros, sempre asseguradas pelos professores do curso superior de letras e por eles avaliadas, mesmo para os alunos dos cursos científicos.

Com as primeiras matrículas efectuadas em 1902/03, **há exactamente cem anos atrás**, eram 19 os alunos matriculados de que só quatro chegariam ao 4º ano; e em 1905-06, ano da publicação do livro de Grainha que estamos a citar, havia seis alunos e duas alunas, no 1º ano; no 2º ano, 3 alunos; no 3º ano, três alunos e **uma aluna** e no 4º ano, 3 alunos: 1 para a secção de filologia latina e filologia portuguesa; 1 para a filologia portuguesa, língua e literatura francesa; e 1 para a secção de geografia e história antiga, da idade média e moderna. Imaginem só o luxo de ter um Teófilo Braga ou um Adolfo Coelho a ensinarem meia dúzia de alunos por ano.

E se o *numerus clausus* era, então, um conceito sem aplicação, outras situações havia de enorme semelhança com a nossa contemporaneidade. Grainha termina assim este seu trabalho:

“Porque – convém que os legisladores e os pais de família, que se queixam do nosso ensino, tenham presente esta verdade – enquanto os nossos professores de liceu virem, como actualmente vêem, que o seu trabalho é desconhecido e menosprezado, superiormente, que o seu bom serviço não tem compensação nenhuma, que tanto ganham e são estimados ensinando bem como ensinando mal, e, o que é pior ainda, - que a

injustiça campeia nos serviços da instrução, dando-se colocações e comissões honrosas e lucrativas a quem menos trabalha e mais descuidado é, com tanto que fervilhe política e intrigantemente – enquanto se derem todos estes factos, que são hoje correntes, impossível será ter bons professores, e, até aqueles que naturalmente o seriam, e que começam animosamente e procedem com zelo durante algum tempo, virão a desanimar, descair e tombar no mesmo descuido e caminho tortuoso dos outros, que por ele vêem subir e trepar.”⁶

As duas décadas da República foram de enorme criatividade, sobretudo legislativa, associativa e institucional. Nasceram então, as faculdades de Letras de Lisboa, de Coimbra e do Porto, sendo esta encerrada alguns anos mais tarde.

A de Lisboa herdou a tradição de ensino e alguns dos professores do Curso Superior de Letras, entre os quais o velho e malquerido Teófilo Braga que cumpriu uma carreira académica de quase cinquenta anos. E o curso de filologia românica que então se instituiu, com algumas alterações curriculares de posteriores reformas do Estado Novo, foi ainda o curso que eu frequentei, nos finais dos anos sessenta. E, depois do vinte e cinco de Abril, todos os cursos de Filologias seriam substituídos pelos cursos de Línguas e literaturas. Afinal, as origens estavam ali tão perto, e nós convencidos duma ancestralidade indiscutível!...

Face a este rápido quadro que tentei traçar-vos, resulta claro que, na lenta sucessão dos séculos, uma ideia permanece que os atravessa, até hoje: os períodos de maior mobilidade social são, quase sempre, os períodos de menor estabilidade linguística, cabendo aos criadores literários conquistar credibilidade cultural para as realizações linguísticas menos creditadas socialmente. Por sua vez, a Escola, nas suas diversas modalidades históricas, será sempre o lugar de controlo da distribuição da linguagem literária, sobretudo na sua forma linguística.

Poderão ser variadíssimas as soluções e complexamente ligadas a muitas outras circunstâncias de maior e de menor peso: Queremos assegurar um determinado nível de execução da linguagem literária e diferenciá-la, o mais possível, de outros “falares e escreveres” socialmente diminuídos? Cria-se, então, um sistema de ensino rígido e com compartimentos relativamente estanques, com uma clara progressão de conteúdos a separar os diversos níveis. Foi o que aconteceu, durante todo o tempo do Estado Novo, por detrás da aparente eficácia que alguns lhe reconhecem.

Queremos democratizar a língua, abrir a escola a todo o tipo de discursos, proporcionar, a todos, o contacto com a literatura? Há que admitir a necessidade de baixar alguns índices de qualidade

e de exigência, durante um certo tempo. Dosear e revelar diferenças, deixar experimentar a qualidade, criar hábitos de boa convivência com os grandes autores e textos. Mas, e sobretudo, é preciso contar com um corpo docente consciente destas sucessivas curvas ascendentes e descendentes, para que possam prever mecanismos pedagógicos que travem a inevitável confusão e a ineficácia temporária do sistema. Sobretudo não adormecer sobre a aparente comodidade oferecida por alguma perda temporária de exigência.

E passo a perplexidades mais recentes, provocadas pelos desafios que hoje se colocam, com que terminarei. Os tempos mudaram muito, nestas últimas décadas, em tudo, e também nas formas de dizer e de escrever. Hão-de, forçosamente, perceber-se as mudanças enormes de linguagem que entretanto se operaram na sociedade portuguesa: uma autêntica avalanche de novos conceitos, traduzidos em novos vocábulos que não param de enriquecer a língua, e de representar novas formas de conhecimento e de convivência, novos comportamentos sociais e novas exigências cívicas, tecnológicas e comunicativas.

Parece, hoje, em moda, a desvalorização das Humanidades, a troco de uma linguagem tecnicista, seca, meramente instrumental, que tem vindo a ser generalizada com as novas tecnologias, e que, segundo muitos observadores atentos, constitui, hoje, a mais séria concorrente das línguas nacionais. Mas perceberemos tanto melhor a dimensão devastadora da sua adopção cega quanto melhor soubermos perceber o muito que se joga nas línguas nacionais, amassadas de sentimentos, de afectos, de solidariedades e de cumplicidades, e que só na literatura se preservam.

A missão da escola, e da literatura dentro dela, já não será hoje tanto a de proporcionar uma linguagem de elite aos filhos do povo, mas sim a de ensinar uma língua com história, com alma, com memória, e com cultura, aos jovens estudantes que hoje nascem sobre a influência demolidora dos formatos fabricados pelos *audio-visuais*.

Em vésperas de se decidir sobre uma guerra que não saberemos onde pode levar-nos, a *opinião pública mundial* ganha foros de potência concorrente com os poderes do dinheiro e dos negócios. O que significa que aquela formação social a que chamámos a *cidade e o campo* continua a crescer, a amadurecer e a solicitar, de cada um de nós, uma acção cada vez mais viva, mais crítica, mais exigente e mais corajosa, na defesa dos valores de cuja perda tanto nos queixamos.

E todos eles se dizem em bom Português...pelo que continuar a ensinar português e literatura portuguesa é, mais do que uma paixão pessoal, - e para estabelecermos uma ponte com a primeira Conferência aqui apresentada - uma nova fase na busca permanente e cada vez mais necessária da Arte de Ser português...no mundo globalizado que aí temos.

Bibliografia

Auerbach, Erich,(1965), *Literary Language and its Public in Late Latin Antiquity and in the Middle Ages*, trad.esp. *Lenguaje Literário y Publico en la Baja Latinidad y en la Edad Media*, Barcelona, Seix-Barral, 1969.

Carvalho Branco, M^a Luísa, *Literatura Portuguesa. A Fundação de uma Disciplina*, tese policopiada de doutoramento, Braga, Instituto de Letras e Ciências Humanas, Universidade do Minho, 2002.

Curtius, Ernst Robert (1953), trad. esp. *Literatura Europea y Edad Media Latina*, México- Madrid- Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1976

Fernandes, Rogério, *Os Caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e o Ensino das Primeiras Letras*, Porto, Porto Editora, 1994.

Tolentino, Nicolau, *Sátiras*, selecção, prefácio e notas de Rodrigues Lapa, Lisboa, Livraria Portugália, 1941.

Grainha, Manuel Borges *A Instrução secundária de ambos os sexos, no estrangeiro e em Portugal*, Lisboa, Tipografia Universal, 1905.

Oliveira, Fernão de, *Gramática da Lingoagem Portuguesa*, (1536), 3^a ed. dir. de Rodrigo de Sá Nogueira, Lisboa, ed. José Fernandes Júnior, 1936.

Rodrigues, Ernesto, *Mágico Folhetim. Literatura e Jornalismo em Portugal*, Lisboa, Editorial Notícias, 1998.

Notas

- ¹ Ernst Robert Curtius, (1953), trad. esp. *Literatura Europea y Edad Media Latina*, México- Madrid- Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1976.
- ² Erich Auerbach, (1965), *Literary Language and its Public in Late Latin Antiquity and in the Middle Ages*, trad. esp. *Lenguaje Literário y Público en la Baja Latinidad y en la Edad Media*, Barcelona, Seix-Barral, 1969.
- ³ Cit de Rogério Fernandes, *Os Caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e o Ensino das Primeiras Letras*, Porto, Porto Editora, 1994: 235.
- ⁴ Ver Ernesto Rodrigues, *Mágico Folhetim. Literatura e Jornalismo em Portugal*, Lisboa, Editorial Notícias, 1998.
- ⁵ Esta definição do conceito de *cidade e campo* que aqui propomos segue e contrasta a definição proposta por Auerbach para o conceito de *corte e cidade*, a que atrás nos referimos.
- ⁶ M. Borges Grainha, *A Instrução secundária de ambos os sexos, no estrangeiro e em Portugal*, Lisboa, Tipografia Universal, 1905.

Do simbolismo ao modernismo: o percurso poético de Mário de Sá Carneiro

Helena Genésio

O percurso poético de Mário de Sá Carneiro evolui a partir de uma confluência de expressões “mais determinado por afinidades que por imitação” no dizer de João Gaspar Simões.

Abordar o tom da sua poesia são ecos de Bernardim Ribeiro, ressonâncias de Camilo Pessanha, trocas com António Nobre, projecções em Florbela Espanca, recepção em José Régio. Se os ecos da tradição lírica portuguesa são perceptíveis, também na sua obra se sente a vontade de inovar, de chegar a algo de novo.

Traçaremos sucintamente o percurso meteórico de um Eu, convicto de uma grandeza singular, que postulou um além de plenitude mas, incapaz de se desdobrar, perde-se dentro de si, oscila, hesita, até atingir o limite máximo de aniquilamento do sujeito.

O Eu do poeta está reconhecidamente no centro e é a partir deste centro que se organizam os grandes temas da sua obra, que mais não são do que a expressão subjectiva do ser.

Mário de Sá Carneiro é talvez o representante daquilo a que poderemos chamar “atitude Orpheu”: a sua obra corporiza uma tradição mais ou menos aceite mas também exclui a tradição na vontade de chegar a algo completamente novo.

Há uma forma de ser de vanguarda que não exclui o manter,

de certa maneira, uma escrita próxima do simbolismo. Em Mário de Sá Carneiro, a aceitação da tradição simbolista é também uma forma de modernismo.

A definição da sua poética tem oscilado entre extremos; a leitura a partir da qual é normalmente situada é mais ou menos constante e organiza-se em torno da hesitação: É Sá Carneiro simbolista ou modernista? É um sobrevivente do passado ou pertence a um movimento de ruptura?

João Gaspar Simões dá o mote no prefácio de 1946 à primeira edição de *Poesias* na Ática. Para ele “era simbolista por natureza” e chega mesmo, na sua “fase derradeira” a reentrar “na tradição”. Isto embora o reconheça um “percursor da poesia moderna”¹.

A imagem dada é a de um comparsa de Fernando Pessoa – este sim modernista! É o companheiro ímpar, mas limitado pelos elos com a tradição. “Os *ismos* não seduziram à primeira vista, o poeta da *Dispersão*, que permaneceria mais apegado à escrita do decadentismo-simbolismo”² Fernando J. B. Martinho, generaliza esta leitura: “A verdade é que, o próprio Sá Carneiro, por muito inovador que tenha sido e, sem dúvida o foi, e em elevado grau, é mais um poeta da continuidade que da ruptura: se foi vanguardista com Manucure, por blague o foi como se sabe...”³

Óscar Lopes levá-lo-à ao extremo, ao considerá-lo a “personificação máxima e até patética do decadentismo-paulismo”⁴.

Na posição contrária, a que marca a sua atitude vanguardista está José Régio que considera Mário de Sá Carneiro o “maior intérprete de certa personalidade contemporânea, um “génio inovador”, um “revolucionário”⁵ É ainda Régio que torna a amplitude das classificações possíveis infinita, ao afirmar posteriormente que Mário de Sá Carneiro era “um artista de raiz clássica”⁶.

De clássico a vanguardista, passando por decadente, simbolista, não se pode ser mais.

MSC nasce no mesmo ano em que Eugénio de Castro publica “Oaristos” (1890) o tempo da sua vida é o da “revolução” que se inicia com o simbolismo e culmina na vanguarda.

A arte de MSC parte do simbolismo, como o modernismo e a vanguarda partem; não esqueçamos que são revistas modernistas que, pela primeira vez publicam um número considerável de poemas de Camilo Pessanha e Ângelo de Lima⁷.

Qualquer leitura da sua obra revelará que as tensões ontológicas que a orientam contribuem para o retrato de um sujeito em crise, sempre à procura duma solução sonhada sob a forma da figura do Outro. Toda a sua obra poética pode ser lida como um longo caminhar ao seu próprio encontro, numa busca do ser, baseada na

dialéctica entre a existência dum mundo físico, concreto e o poder imaginativo de criar ou redescobrir um mundo autêntico, onde o artista se possa encontrar. Assim também a ideia simbolista de relação entre a realidade aparente e a realidade oculta na qual só o poeta penetra – o poeta assume-se como visionário, como o único que poderá decifrar o mistério da criação poética. A criação poética é consequentemente a comunhão com o mistério, com o além.

Retomando a imagem do poeta como ser que tem obrigação de ultrapassar os limites do quotidiano, do mundo físico, para poder recuperar o significado essencial da existência, a obra de MSC ilustra bem os sentimentos decadentistas que Jacinto do Prado Coelho descreve como estando ligados “ao cansaço duma geração que se julga estar no ocaso; ao tédio; à busca de sensações novas mais intensas, fruídas no extravagante, no mórbido, nos requintes da forma”⁸.

O significado essencial da vida aparece na poesia de MSC sob a forma de um além ansiosamente sonhado, onde o poeta se encontraria com o seu Eu verdadeiro.

MSC transforma-se assim no paradigma de uma geração que desde o simbolismo (e mesmo antes) busca o êxtase. Desligando-se do real quotidiano anima-o a vontade de transcender, de encontrar o absoluto. O impulso de subir parece ser a direcção do Eu poético, expressa no poema *Partida*:

*O que devemos é saltar na bruma
Correr no azul à busca da beleza.*

*É subir, é subir além dos céus
Sombra, vertigem, ascensão – Altura.
Alastro, venço, chego e ultrapasso.*

Consome-o um desejo de atingir sempre mais, de tudo viver, mesmo o impossível. O poeta postula um além de plenitude estética da qual a sua alma participaria afirmando-se contra todas as evidências quotidianas. No mesmo poema *Partida*:

*Porque eu reajo. A vida, a natureza,
Que são para o artista? Coisa alguma.*

Atitude bem característica dos poetas decadentes a quem só a beleza interessava; assumidos como descendentes de uma estirpe, que traz consigo “a marca com que Deus abençoa os predestinados e os divinos”; porque “ser-se decadente é ser-se doente espiritualmente,

é ser-se superior! A Arte é a doença imortal dos pálidos de Deus e da Beleza (...)º

Há na atitude decadentista dos poetas finisseculares um certo orgulho de pertencer a esta estirpe dos “incompreendidos neste mundo mesquinho, dos sonhadores de um pouco mais de azul”º. A mesma atitude assumida por MSC em *Partida*:

O meu destino é outro – é alto e raro

A voz do poeta medita em coisas geniais, traça um programa ideal de vida. Um impulso ascensional anima essa voz – ela quer subir, transcender, ir além dos limites. O poeta está convencido da sua genialidade, coloca-se acima de tudo e todos.

MSC decide assim o seu destino, mas define-o com a dor imensa de não o poder conciliar com o seu destino terrestre – *a tristeza de nunca sermos dois*. O homem e o artista fazem um, que tem de viver a dor da sua glória numa solidão que é a sua única verdade. O tema da vida como lugar comum reaparece algumas vezes ao longo da obra. No fundo MSC ama a vida e sente-se por vezes uma certa nostalgia da normalidade. Nostalgia denunciada no poema *Como eu não possuo*:

*Olho em volta de mim. Todos possuem –
Um afecto, um sorriso ou um abraço.
Só para mim as ânsias se diluem
E não possuo mesmo quando enlaço.*

*Não sou amigo de ninguém. Pra o ser
Forçoso me era antes possuir
Quem me estimasse – ou homem ou mulher,
E eu não logro nunca possuir!...*

O poeta está só. Diferente dos outros porque não possui afectos, sorrisos, abraços... O drama de não possuir é ainda assumido por MSC em carta a Fernando Pessoaº:

*O que eu desejo nunca posso obter nem possuir, porque
só o possuiria sendo-o. Não é a boca daquela rapariga que eu
quisera beijar; o que me satisfaria era sentir-me, ser-me aquela
boca, ser-me toda a gentileza do seu corpo agreste.*

Uma vez mais o absoluto, a ânsia de transcender e a consciência da impossibilidade de alcançar. É no fundo a identidade de si mesmo que está em causa no não possuir. A sua identificação, o

fixar-se através da comunicação com o outro falha. Volta-se então para si próprio; procura-se em si mesmo. Transforma-se então no centro da sua poesia.

MSC recria um intimismo, busca-se exaustivamente; é o Eu que o preocupa. Refugia-se no eu pela incapacidade de manter contacto com o outro. É a partir do eu que se organizam os grandes temas da sua obra que mais não são do que a expressão subjectiva do ser – é de resto esta atitude auto contemplativa um dos traços que melhor delimitam a tradição simbolista do poeta e que, mais tarde encontraremos na poesia de Florbela Espanca:

Porque eu sou Eu e porque Eu sou alguém

*Sou eu! Sou eu! A que de mãos ansiosas
Predeu a vida, assim como ninguém.*

Em MSC o Eu possessivamente egocêntrico, auto contemplativo, encarnando até ao limite máximo o culto simbolista da figura excepcional e altiva do artista, é, paralelamente um Eu incapaz de se definir, de se concretizar, perdido dele próprio. Um eu disperso, visível em vários poemas.

De Escavação:

*Divago por mim mesmo a procurar,
Desço-me todo, em vão, sem nada achar,
E minh'alma perdida não repousa*

Onde existo que não existo em mim?

De Álcool:

Quero reunir-me e todo me dissipo

Corro em volta de mim sem me encontrar...

De Dispersão:

*Perdi-me dentro de mim
Porque eu era labirinto*

Dispersão do Eu, eco de uma longínqua tradição lírica

portuguesa, que Bernardim Ribeiro havia já sentido, expressando-o num vilancete¹²:

*Antre mim mesmo e mim
Não sei que s'levantou
Que tam meu imigo sou*

Ou ainda:

De mim me sou feito alheio

O Eu real contempla-se ao espelho para nele ver o ideal, mas a imagem que o espelho lhe devolve é a dele próprio, não a do outro. O Eu não se desdobra. O poeta não consegue desembaraçar-se do eu mas também não consegue conviver com ele.

Se os simbolistas e os decadentistas celebraram a desintegração espiritual do indivíduo, o modernismo levou essa desintegração às últimas consequências: o indivíduo é vários eus, é dialógico. MSC ficou a meio do seu projecto de alteridade, não conseguiu ser o outro, mas também não é ele próprio: a anulação, dissolução ou dispersão do sujeito parece ser uma das características mais marcantes do modernismo; MSC soube assumi-la em termos bem explícitos na sua poesia:

*Eu não sou eu nem sou o outro,
Sou qualquer coisa de intermédio:
Pilar da ponte de tédio
Que vai de mim para o outro*

E a modernidade retoma a tradição, e vem até nós a longínqua voz de Sá de Miranda quando escrevia¹³:

*Comigo me desavim,
Sou posto em grande perigo:
Não posso viver comigo
Nem posso fugir de mim*

E a voz do passado, e a voz do presente hão-de ouvir-se de novo no futuro quando a voz de Florbela Espanca disser a mesma dispersão do Eu, a mesma desarticulação entre realidade e sonho, entre o que se é e o que se deseja:

*Ah! Quem me dera ser Essas que eu fui,
As que me lembro de ter sido...dantes!...*

*De não ser Esta... a Outra...e mais Aquela
De ter vivido, e não ter sido Eu...*

MSC não consegue atingir o que deseja, fica a meio do percurso; quis ser Ícaro, foi Dédalo. Entre a ambição e a nostalgia, o poeta consciencializa-se da dicotomia dispersiva do seu ser, não atinge o absoluto e não se adapta à vida do quotidiano. Assume-o em *Vontade de Dormir*:

*Arranquem-me esta grandeza!
- pra que me sonha a beleza,
Se a não posso transmigrar?...*

As duas atitudes – desejo de transcender e impossibilidade desse desígnio são coexistentes e originam metáforas de frustração – desajuste entre o sonho e a realidade. O poeta não atinge o absoluto a que aspira, fica a meio do caminho entre o aquém e o além; é a dor de ser quase. É em MSC que o *Quase* é elevado à categoria de símbolo pela força e irremediabilidade que arrasta. *Quase* é o signo textual que traduz o drama do poeta – desejo falhado de absoluto, materializado em metáforas de frustração, de carência, de não realização, expressas ao longo do poema *Quase*:

*Templos onde nunca pus um altar...
Rios que perdi sem os levar ao mar...
Ânsias que foram mas que não fixei...
Ogivas para o sol – vejo-as cerradas...
E mãos de herói, sem fé, acobardadas...*

Metáforas que traduzem bem a consciência do absoluto e a impossibilidade de o alcançar. Nada se leva até ao fim, nada se realiza, nada se atinge, nada se fixa. Tudo se esvai, se desfaz em espuma e o grande sonho não o chega a ser.

O grande sonho que era afinal o afastamento do real herdado do simbolismo “resulta mais uma vez da inaptidão ao mundo concreto, dessa inaptidão para a vida que já caracterizara a geração de Camilo Pessanha”¹⁴. O grande sonho em MSC esvai-se em espuma e desse sonho fica apenas uma distante melodia onde o poeta nostalgia uma positividade perdida, onde ecoam reminiscências simbolistas nas suas riquezas sinestésicas, bem presentes em *Distante Melodia*:

*Num sonho de Íris morto a oiro e brasa,
Vem-me saudades doutro tempo azul
Que me oscilava entre véus de tulle
Um tempo esguio e leve, um tempo asa.*

*Então os meus sentidos eram cores.
Nasciam num jardim as minhas ânsias.
Havia na minh'alma outras distâncias
Distâncias que o segui-las eram flores...*

*Caía oiro se pensava em estrelas.
O luar batia sobre o meu alhear-me...
Noites-lagoas, como éreis belas
Sob terraços-lis de recordar-me!...*

*Tapetes de outras Pérsias mais Oriente...
Cortinados de Chinas mais marfim...
Áureos Templos de ritos de cetim...
Fontes correndo sombra, mansamente...*

*Lembranças fluidas... Cinza de brocado...
Irrealidade anil que em mim ondeia...
- Ao meu redor eu sou Rei exilado,
Vagabundo dum sonho de sereia...*

O poeta nostalgia o absoluto que sonhou e não teve – rei de um reino azul onde tudo era luz, cor, perfume; rei fascinado por imagens do oriente; rei que não concretizou o seu sonho e por isso rei exilado em si mesmo. Um sonho que parece ter existido algures. Porém hoje, apenas a sua indelével lembrança. Lembranças fluidas de um tempo azul. O cromatismo surge como depositário de uma positividade indefinível: *Então os meus sentidos eram cores*, cores que também se deixam evocar como um bem perdido: *Que nunca mais em cor hei-de habitar*.

O cromatismo remete-nos para o sonho. A cor faz na obra de MSC concorrência ao Oiro. Mas ao contrário da cor o oiro traz em si uma carga simbólica destruidora. MSC revolvendo o legado finissecular recorre ao oiro não tanto como elemento decorativo quanto como figuração simbólica, “como emblema da grandeza em projecção e do malogro em processo”¹⁵.

Mas o oiro não perdura (Nossa Senhora de Paris) e por isso é *Oiro sinistro* (Taciturno) e assim *Só de oiro falso os meus olhos se doiram* (Estátua Falsa) e *Se acaso em minhas mãos fica um pedaço de oiro / Volve-se logo falso...* (A Queda).

Cada vez mais consciente da sua inaptidão para a vida, o poeta anseia o seu aniquilamento que o faz olhar a morte como letargia ou sono. MSC recupera a temática do dormir existente em Camilo Pessanha como forma de anulação do Eu. A morte é desde logo apontada como repouso, identificada com o sono; a morte representa um estado desejado pois com ela a dor acabará e o poeta poderá enfim ser feliz - Nirvana de sono, associado à pulsão da morte:

Ai que saudades da morte...

Quero dormir... ancorar

Como eu quisera, enfim de alma esquecida,

Dormir em paz num leito de hospital...

Cansei-me dentro de mim, cansei a vida

De tanto a divagar em luz irreal

É no poema *Caranguejola* que o tema é levado ao extremo e a morte se traduz em letargia gozosa. O Eu sente-se irremediavelmente desidentificado e por isso impossibilitado de se relacionar com o mundo e com o tempo:

Ah, que me metam entre cobertores,

E não me façam mais nada!...

Que a porta do meu quarto fique sempre fechada,

Que não se abra mesmo para ti se tu lá fores!

Noite sempre no meu quarto. As cortinas corridas,

E eu aninhado a dormir, bem quentinho – que amor!...

Sim: ficar sempre na cama, nunca mexer, criar bolor

*Plo menos era o sossego completo... História! Era a
melhor das vidas...*

O poeta demite-se de viver, o único desejo é que seja sempre noite para que possa sossegar. O sono é um estado desejado, é o nirvana apetecido pois representa o adormecimento de todos os desejos e a extinção de todos os sonhos. É essa também a tradição de António Nobre que nos últimos versos de *Males de Anto* reflecte o mesmo apelo ao esquecimento e à morte:

*E ouve: na hora
Final, quando a trombeta além se ouvir,
Tu não me venhas acordar, embora
Chamem... Ah, deixa-me dormir!*

Num tom confessional, disposto à clareza e à aceitação do banal, do concreto, o príncipe do onírico volve-se à sombra de António Nobre, seu precursor em Paris e na solidão, para a confiança triste do seu fracasso em *Caranguejola*:

*De que me vale sair, se me constipo logo?
E quem posso eu esperar com a minha delicadeza?...
Deixa-te de ilusões, Mário! Bom édredon, bom fogo –
E não penses no resto. É já bastante, com franqueza...*

*Desistamos. A nenhuma parte a minha ânsia me levará.
Pra que hei-de então andar aos tombos, numa correria?
Tenham dó de mim. Co'a breca! Levem-me para a
enfermaria!
Isto é, para um quarto particular que o meu pai pagará*

*Justo. Um quarto de hospital, higiénico, todo branco,
moderno e tranquilo;
Em Paris é preferível, por causa da legenda...
De aqui a vinte anos a minha literatura talvez se
entenda;
E depois estar maluquinho em Paris fica bem, tem
estilo...*

*Quanto a ti meu amor, podes vir às quintas-feiras,
Ser quiseres ser gentil, perguntar como estou.
Agora no meu quarto é que tu não entras, mesmo com
as melhores maneiras...
Nada a fazer minha rica. O menino dorme. Tudo o
mais acabou.*

“A frontalidade brutal em poemas como *Caranguejola*, instaura o coloquialismo catalizado por Nobre que só mais tarde seria

aceite como poesia. MSC foi o primeiro a compreender, e dilatar, uma das grandes inovações de António Nobre, e que nenhum crítico sublinhara: o discurso poético sabiamente desataviado¹⁶. A linguagem familiar e o aparecimento do nome próprio são elementos importantes no tom de sinceridade assumido no poema; e esta característica é ainda decorrente da estética finissecular: António Nobre e Camilo Pessanha tratam respectivamente em *Males de Anto* e *Inscrição* o mesmo desejo de morrer mantendo a consciência.

Por outro lado, as regras e técnicas da herança simbolista bem como o seu vocabulário lírico e ideal de beleza, são completamente negados. Estamos em presença de algo de novo em que o próprio alargamento de ritmos e a liberdade métrica se opõem à harmonia e simetria tradicionais. É assumido como poesia tudo o que até aqui foi recusado como não poético.

Despojado de tudo o poeta assume o seu fracasso afastando-se definitivamente do lírico ironiza a sua situação, leva o cinismo ao extremo. Não quer nada. Não deseja nada. Está farto. Demite-se. Retira-se de cena. Talvez um dia o entendam... por agora quer apenas que o deixem em paz que o deixem sossegar: *Nada mais a fazer... O menino dorme. Tudo o mais acabou*

Tomado de mal-estar perpetuamente insatisfeito MSC tem consciência da imperfeição: “O poeta odeia-se porque não é belo, porque não é são, porque não é triunfador. Mas admira-se porque nasceu como ninguém para ser belo e são, para atingir os supremos triunfos (...) tudo em volta dele fluiu, rui, vertigina¹⁷.”

Regressou a *Aqueloutro* de onde sempre quis partir. Com cruel lucidez exprimiu em *Aqueloutro* “irónica e dolorosamente a consciência da feição tragicómica da sua existência que não chegou além mas também não ficou aquém¹⁸”:

*O dúbio mascarado, o mentiroso
Afinal, que passou na vida incógnito;
O Rei-lua postiço, o falso atónito;
Bem no fundo o covarde rigoroso...*

*Em vez de pajem bobo presunçoso...
Sua alma de neve asco de um vómito...
Seu ânimo cantado como indómito
Um laçao invertido e pressuroso...*

*O sem nervos nem ânsia, o papa-açorda...
(Seu coração talvez movido a corda)
Apesar de seus berros ao Ideal*

*O corrido, o raimoso, o desleal,
O balofo arrotando império astral,
O mago sem condão, o Esfinge gorda...*

Aqueloutro é um texto limite em que o poeta se auto-censura, condena-se, apontando em antíteses perfeitas as alternativas que não assumiu. Nesta condenação de si próprio usa o vocabulário exacto entre a familiaridade, a alcunha e as qualificações de desprezo.

O poeta exprime em tom irónico e carregado de sarcasmo a consciência do que foi o seu percurso: o grande sonho desfez-se; *Aqueloutro* é a imagem invertida do que sonhou, é o excesso que neste poema é sentido; o excesso de uma *megalomania virada do avesso* como diz Óscar Lopes.

De MSC se diz que não teve vida, teve obra.

Convicto da sua grandeza, *quis sentir tudo de todas a maneiras*, quis recuperar o significado essencial da existência, retomando o ideal simbolista do poeta que tem obrigação de ultrapassar os limites do mundo físico. Esse ideal surge sob a forma de um além ansiosamente sonhado, onde se encontraria com o seu Eu verdadeiro.

Percurso solitário para um destino raro, não conciliável com o destino terrestre. O querer *viajar outros sentidos e outras vidas*, implica opções que o poeta não consegue assumir. Percurso iniciado e nunca cumprido e que deixa por isso a marca da frustração, da carência, do *Quase*.

A solidão fá-lo voltar para si próprio; voltou-se exclusivamente para o Eu e ao longo da sua obra, mais não faz do que um monólogo que não deixa de ser uma história de amor por ele mesmo. História de amor que transforma em desamor porque se contempla ao espelho na esperança de se rever outro, mas a imagem que o espelho lhe devolve é a dele próprio – *bobo, papa-açorda, esfinge gorda*.

Não se concretizou o seu sonho, não cumpriu o seu destino alto e raro, porque foi incapaz de ser outro e por isso arrasta o estigma da carência, da frustração, do quase, até ao extremo de si, regressando continuamente aonde sempre quis partir, a *Aqueloutro*.

A única maneira de partir foi mesmo a morte.

Despojou-se do corpo e o poeta cumpriu-se.

Notas

- ¹ Cit. por Fernando Cabral Martins – *O Modernismo em Mário de Sá Carneiro*, Imprensa Universitária, Lisboa, Editorial Estampa, 1994, pág. 124.
- ² Seabra, José Augusto – *Entre dois exílios: de António Nobre a Mário de Sá Carneiro*, Porto, Nova Renascença, 35-38, 1990.
- ³ Martinho, J. B. – *Mário de Sá Carneiro e o(s) outro(s)*, Lisboa, Hiena Editora, 1990, pág. 27.
- ⁴ Lopes, Óscar – *Alguns nexos diacrónicos na poesia novecentista portuguesa*, in: *A Phala, um século de poesia*, Lisboa, Assírio e Alvim, 1988.
- ⁵ Régio José – *As Correntes e Individualidades da Moderna Poesia Portuguesa*, tese de licenciatura, 1925. Cit por: Fernando J. B. Martinho, ob cit.
- ⁶ Régio, José – *Pequena História da Moderna poesia Portuguesa*, Lisboa, Editorial Inquérito, 1941. Cit. por Fernando J. B. Martinho, ob cit.
- ⁷ Angêlo de Lima, *Poemas Inéditos*, *Orpheu* 2, 1915; Camilo Pessanha, *Poemas Inéditos*, *Centauro*, 1916.
- ⁸ Coelho, Jacinto do Prado – *Decadentismo*; in: *Dicionário da Literatura*, vol. I, 3ª edição, Porto, Figueirinhas, 1984, pág. 249.
- ⁹ Cf Luís de Montalvor - *Tentativa de um ensaio sobre decadência*, in: *Centauro*, edição facsimilada, Lisboa, Contexto Editora 1982.
- ¹⁰ Cf. António Quadros - *O Primeiro Modernismo Português – Vanguarda e Tradição*; Publicações Europa-América, 1989, pág. 103.
- ¹¹ Sá Carneiro, Mário de – *Cartas a Fernando Pessoa*, vol. I, Lisboa, Ática, 1978, pág. 118.

- ¹² Ribeiro, Bernardim – *Vilancete*, in: Poetas do Cancioneiro Geral, prefácio, selecção notas e glossário de Álvaro Júlio da Costa Pimpão, Lisboa, Livraria Clássica, 1942.
- ¹³ Sá de Miranda – *Poesias*, selecção prefácio e notas de Rodrigues Lapa, Livraria Clássica, 3ª edição 1949.
- ¹⁴ Rocha, Clara – *Revistas Literárias do século XX em Portugal*, I.N.C.M, 1985, pág. 316.
- ¹⁵ Cf. José Carlos Seabra Pereira, *Rei-Lua, destino dúbio, legados finisseculares e eversão modernista na lírica de Mário de Sá Carneiro*, Colóquio Letras nº 117/118 Set/Dez 1990.
- ¹⁶ Lacerda, Alberto – *A poesia de Mário de Sá Carneiro, tragédia sem suporte*, Colóquio Letras, nº 117/118, Set/Dez., 1990.
- ¹⁷ Régio, José – *Da Geração Modernista*, in: Presença, nº 3, edição facsimilada compacta, Contexto, 1993.
- ¹⁸ Rocha, Clara - ob cit, pág. 302.

Da loucura: como Logos em José Régio

Carlos Teixeira

Antes de entrar no tema que procurarei desenvolver à luz da multifacetada obra de José Régio, parece-me conveniente fazer uma breve apresentação do autor. Na verdade o autor dos *Poemas de Deus e do Diabo* é mais um daqueles escritores de quem (quase) toda a gente já ouviu falar e poucos leram. Neste contexto, torna-se desejável dar a conhecer, em traços largos – dada a brevidade temporal de que dispomos –, a vida e a obra deste que foi um dos mais completos e complexos escritores portugueses do século XX, e, na expressão de Isabel Cadete Novais, “uma das mais lúcidas consciências literárias do seu tempo”¹.

Falo do escritor porque, apesar de se ter estreado com os *Poemas de Deus e do Diabo*, em 1926, Régio cultivou os três modos literários. Foi, sem dúvida, um eloquente poeta, tendo deixado dez livros de poesia. Apresento-os por ordem de publicação: primeiro, os já referidos *Poemas de Deus e do Diabo*, aos quais se seguiu *Biografia*. Depois: *As encruzilhadas de Deus*; *Fado*; *Mas Deus é grande*; *A chaga do lado*; *Filho do Homem*; *Cântico suspenso* e os dois últimos, que foram editados postumamente, *Música ligeira* e *Colheita da tarde*. Mas José Régio foi igualmente um fecundo romancista e um original dramaturgo. Estreou-se no romance com *Jogo da cabra cega* – narrativa elaborada sobre a análise das dificuldades de relaciona-

mento entre pessoas complicadas (tema inédito entre nós). Ainda no romance, e depois de ter dado à estampa *O príncipe com orelhas de burro*, mergulhou na escrita de um longo romance intitulado *A velha casa*, do qual deixou cinco volumes completos e apontamentos para um sexto. Ainda na narrativa, escreveu a novela *Davam grandes passeios aos domingos* e dois livros de contos intitulados *Histórias de mulheres* e *Há mais mundos*. O teatro foi talvez a sua maior paixão. Das oito obras que produziu para teatro, destaco *Jacob e o Anjo* e com maior ênfase *Benilde ou a Virgem-Mãe* (obra cuja linguagem, no dizer de Óscar Lopes, “só pode comparar-se na nossa literatura, pela sua dignidade, ao *Frei Luís de Sousa*”²). Da produção teatral, realço ainda *El-rei Sebastião*; *A salvação do mundo* e o volume intitulado *Três peças em um acto*, onde se incluem as obras “Três máscaras”, “O meu caso” e “Mário ou o Eu Próprio - o Outro”. Além disso, foi organizador de antologias poéticas, ensaísta e crítico perspicaz, tendo sido, com João Gaspar Simões, o grande defensor e divulgador dos poetas de *Orpheu*. Foi assíduo colaborador em revistas do seu tempo tendo travado nelas várias polémicas. Destacou-se pela escrita de obras de carácter intimista e memorialista (não posso deixar de referir a *Confissão de um Homem Religioso*, obra que, apesar de inacabada, constitui a verdadeira abóbada do edifício literário que José Régio arquitectou). Por fim, viveu apaixonado pelo desenho e por antiguidades que obstinadamente coleccionou ao longo da vida.

José Régio é o pseudónimo de José Maria dos Reis Pereira, cidadão nascido em Vila do Conde, a 17 de Setembro de 1901. Da sua vida pouco há a dizer. A biografia do escritor são as obras que criou. Trata-se de uma biografia de factos íntimos, de vivências interiores (circunstância que partilha com outros fecundos criadores literários – é suficiente evocar o caso de Proust). A este respeito, as palavras do poeta de *Fado* são elucidativas:

*“Passaram meses, passou um novo ano lectivo, passaram novos exames, novas férias grandes..., sem que, na verdade, tivesse eu o impulso natural para escrever o quer que fosse neste diário. Também, nada de importante aconteceu digno de registar. E o que dentro de mim acontece – a obsessão do aproximar-se a velhice e a morte; o desgosto cada vez maior dos homens, de mistura com uma benevolência e uma caridade não menos reais por complexas; etc., etc. – só através da criação literária me é natural confessá-lo.”*³

A obra de arte como forma paradigmática de confissão é um tema fundamental no estudo de um autor que, como afirmou Eugénio Lisboa (o mais persistente biógrafo de Régio), ficará “exemplarmente secreto, isto é, um paradigma de pudor. Para quem passou a vida a «confessar-se» não deixa de ser curiosamente paradoxal...”⁴

Em *Páginas do Diário Íntimo*, numa passagem de lúcida auto-análise, podemos ler:

*“Quero (com uma vontade de fora, pois as minhas verdadeiras confissões estão nos meus livros) escrever nestas páginas alguma coisa de pessoal... isto é: de particular: do homem, não do escritor. E tão raro o consigo! A prova de que sou fundamentalmente um artista – é que as minhas próprias confissões pessoais hão-de tomar forma artística: serem romances, poemas, teatro... Hão-de mascarar-se com personagens, cenas, símbolos, observações e análises de aparência geral.”*⁵

Há, pois, que ler a obra de Régio e nela buscar o homem que disse ter em si o mundo, como se pode constatar no soneto que se segue:

“SONETO DE ONAN

Chegando nu, cantei. Cantei, é certo,
Minha nudez ansiosa e lastimável.
Fez-se, em redor de mim, terror, deserto...
Que uma nudez assim é pouco amável.

«Esta gente esperava-me encoberto»,
(Pensei) «mas nunca eu soube ser afável...»
E então vagueei cantando, em meu deserto,
Minha nudez ansiosa e lastimável.

Só, vagabundo, assim descí mais fundo:
Na Torre de Babel da minha ermida,
Já vivo mais que a minha própria vida!

Já, repellido, em vós me continuo...
Sim!, só a mim me entrego e me possuo,
Porque eu me basto para achar o mundo!”⁶

Mas, queiramos ou não, todo o homem tem um tempo e um lugar. Eis, pois, alguns dados biográficos.

Nos inícios da década de vinte (1922), depois de concluídos os estudos liceais no Porto, o jovem José Maria dos Reis Pereira entra na universidade de Coimbra. Aí começa a animar-se como José Régio. Em 1927 lança, juntamente com João Gaspar Simões e Branquinho da

Fonseca, a revista *Presença*, que se assume como órgão representativo do segundo modernismo em Portugal.

Em 1929 parte para Portalegre, onde exerce a actividade de professor de Francês durante mais de três décadas. É nesta pátria à força escolhida que Régio encontrará a paz necessária à gestação da maior parte das suas obras.

Depois da reforma, a sua vida oscila entre Portalegre e Vila do Conde, onde progressivamente se vai instalando. É na sua terra natal, no aconchego das paredes familiares que ele imortalizou no longo romance intitulado *A velha casa*, que José Maria dos Reis Pereira exala o último suspiro a 22 de Dezembro de 1969. José Régio, porém, permanece; a sua presença continua complexa e paradoxal.

Deixemos os prolegómenos, e passemos à abordagem do tema escolhido.

Não apresentamos uma definição de loucura. (Loucos?! Sim, mas não tanto!!) Não podemos, contudo, calar um desabafo: o estudo da concepção de loucura ao longo da literatura portuguesa daria um interessantíssimo estudo que não está obviamente no âmbito desta comunicação. Também não está, naturalmente, nas nossas intenções estudar este tema sob o ponto de vista da psicologia ou da psiquiatria. Navegaremos no mar da literatura, ainda que cientes que nele desaguam águas de muitas ciências.

É, pois, nosso objectivo apresentar uma leitura global e globalizante da obra regiana perspectivada através do tema da loucura, concebida como logos.

Começemos por entender “logos” na sua dupla acepção de palavra ou discurso exterior e de pensamento ou discurso interior, quer como conceito ou ideia⁷. Mantemos sempre associado a logos o carácter de luminosidade, isto é, de elemento revelador - o que em inglês se designa por *enlightment*. Poderíamos acrescentar o adjectivo epifânico com o qual, mesmo que um pouco tautologicamente, se reforçaria a ideia de que a loucura é, para o autor de *Poemas de Deus e do Diabo*, a palavra ou o pensamento da revelação.

Deixemos o pórtico e entremos... Onde? Provavelmente num louco labirinto do qual só o engenhoso Dédalo nos poderá resgatar. Mas, corajosos!, entremos... E, para nossa segurança, tomemos como cicerone a própria loucura.

Diz a Loucura, nas palavras de Erasmo de Roterdão:

*“Não preciso de vos dizer. Revelo-me, como dizem, pela frente e pelos olhos, e se alguém me quisesse tomar por Minerva ou por Sofia, desenganá-lo-ia sem falar, já que o rosto não mente porque é o espelho da alma.”*⁸

A problemática do rosto é estruturante na obra regiana, conduzindo-nos ao centro de mais um conflito essencial – o rosto *versus* a máscara. Nesta dualidade se evidencia a modernidade da poética de Régio, que, por um lado, se traduz numa busca óptica da identidade e da verdade absolutas, e, por outro, esbarra com a verdade plural e com a identidade múltipla⁹ de um rosto onde sucessivamente se vão sobrepondo máscaras.

Num estudo sobre a máscara, Lévi-Strauss aponta a reciprocidade como primeira e fundamental característica do mundo das máscaras. Assim, cada máscara define-se em relação e em oposição a outra(s) máscara(s), uma vez que não contém em si todo o seu significado. É preciso estar atento à complexidade que este mundo instaura¹⁰. Esta complexidade ganha novas proporções quando as máscaras, como dissemos, se sobrepõem.

Recordemos a este respeito, e como um exemplo entre muitos possíveis, o soneto “Baile de Máscaras”, incluído em *Biografia*:

“Contínua tentativa fracassando,
 Minha vida é uma série de atitudes.
 Minhas rugas mais fundas que taludes,
 Quantas máscaras, já, vos fui colando?”

Mas sempre, atrás de Mim, me vou buscando
 Meus verdadeiros vícios e virtudes.
 (– E é a ver se te encontras, ou te iludes,
 Que bailas neste entrudo miserando...)

Encontrar-me? iludir-me? ai que o não sei!
 Sei mas é ter no rosto ensanguentado
 O rol de quantas máscaras usei...

Mais me procuro, pois, mais vou errando.
 E aos pés de Mim, um dia, eu cairei,
 Como um vestido impuro e remendado!”¹¹

Eis um exemplo da busca obsidiante do eu pelo eu. Um acto de constante procura e nunca de encontro pleno, pois cada novo rosto que se descobre acaba por se revelar mais uma máscara. Este caminhar é, portanto, uma incerteza infinita, apesar da nudez tão friamente exposta.

Há um desejo de confissão plena que atravessa a obra (e a

vida) do autor d'*A velha casa*. Porém a esse desejo opõe-se o jogo irónico da mentira, não voluntariamente procurada, mas da qual o sujeito não logra libertar-se. Revelação e mentira entram numa dinâmica assintótica. Quer isto dizer, fazendo aqui uso do termo importado da geometria, que a distância entre os dois termos tende para zero, mas o encontro só será possível no infinito¹².

Também em teatro Régio tratou este assunto. Fê-lo em vários textos. *Três Máscaras* é, como o título sugere, um dos mais significativos no que se refere à dualidade máscara / rosto. Analisando esta “fantasia dramática”, classificação genológica que o próprio autor adianta como subtítulo da obra, Manuel Simões afirma:

*“O tema de Três Máscaras é o da identidade procurada através da tentativa de dissolução da persona, isto é, do «eu» empírico e existencial reconhecível numa trama de relações sociais.”*¹³

A acção dramática desenrola-se “durante um baile de segunda-feira de Entrudo, numa casa elegante da capital”, e coloca em cena três personagens: Columbina, Pierrot e Mefistófeles. A luta entre o bem e o mal é desde logo sugerida pelo nome das duas personagens masculinas que procuram seduzir Columbina. Interessa-nos ver neste momento como a máscara, ao mesmo tempo que esconde o rosto, possibilita a estas personagens colocar a nu a sua verdade mais íntima. Tomemos como exemplo as palavras de Pierrot que, depois de afirmar “Se hoje me sinto leve... livre... poderoso... é que trago esta cara pintada”¹⁴, se dirige a Columbina para lhe dizer:

*“Porque me estou a confessar. Porque esta noite, se vim esta noite a este baile de máscaras, se te encontrei esta noite, Columbina, foi para isto: para ser nu como a verdade, assim mascarado. A minha verdade fugiu do poço esta noite de Entrudo...”*¹⁵

E mais tarde acrescenta: “Foi preciso mascarar-me para dizer estas coisas uma vez na vida”¹⁶.

Eis a dupla função da máscara: oculta e revela – função, aliás, partilhada com o espelho, objecto também recorrente na obra regiana e, mais vastamente, no modernismo. Ela (a máscara) é metáfora do processo de transformação. Através dela se torna presente a figura do Duplo.

Figura do Duplo que os poetas modernistas, na continuidade de alguns escritores do século XIX, nomeadamente Raúl Brandão, apresentam e desenvolvem nas personagens do Pierrot, do arlequim, do saltimbanco, do palhaço, que povoam os seus textos. A presença obsessiva destas personagens revela a vontade dos artistas nos darem

deles mesmos e da condição da arte uma imagem deformante, um auto-retrato sarcástico, uma caricatura ao mesmo tempo burlesca e dolorosa. Estamos no domínio do jogo irónico de interpretação de si por si mesmo.

Em Régio, como nos seus companheiros da *Presença*, a transfiguração nestas personagens corrobora a concepção de poeta como ser incompreendido no meio da multidão. Não é por acaso que logo no nº 2 da referida revista, José Régio dobra o joelho diante de Charlot, que os outros vêem “como um actor que faz rir como qualquer” e que ele considera “inimitável e solitário”¹⁷.

O palhaço é então a figuração do poeta.

A imagem do louco corrobora e dá maior amplitude a este jogo irónico de auto-interpretação.

A Loucura é, do mesmo modo, um ideologema no Modernismo. As manifestações de loucura, arquitectadas dramaticamente no espaço literário, ou mais amplamente artístico, constituem um fiável sismógrafo capaz de registar e reproduzir o estatuto dilemático da modernidade.

A loucura surge, em Fernando Pessoa e em Mário de Sá-Carneiro, como resposta-fuga a um tempo e a um espaço dilacerantes. Judith Teixeira e António Botto cantam a loucura dos amores rubros. Mais tarde, ela ressurgue em Al Berto, lacerado entre “um medo secreto de endoidecer” e uma entrega à loucura que o assola lentamente, e em Nuno Júdice, cujo lirismo oscila entre percepções alucinantes e alucinadas da realidade e uma consciência hiperatenta a essa mesma realidade.

José Régio, na linha dos homens de *Orpheu*, os que elevaram a loucura à grandeza de projecto de vida, afirma incessantemente a sua individualidade – valor que, a par do da originalidade com a qual está em estreita relação, constitui o ponto fulcral da poética regiana. Esta defesa acérrima da individualidade (e da originalidade) aparece inequivocamente associada à loucura, sua única arma para combater e aniquilar os apelos de servilismo que lhe são feitos. A oposição Eu / Outros é clara no famoso “Cântico Negro” (poema de todas as juventudes, como dirá o autor), no qual o sujeito poético opta, de forma incondicional, pela “Loucura” – significativamente registada com inicial maiúscula.

“Ide! Tendes estradas,
Tendes jardins, tendes canteiros,
Tendes pátrias, tendes tectos,
E tendes regras, e tratados, e filósofos, e sábios.

Eu tenho a minha Loucura!
 Levanto-a, como um facho, a arder na noite escura,
 E sinto espuma, e sangue, e cânticos nos lábios...”¹⁸

Estrofe de sete versos, quatro dos quais são dedicados aos outros, tendo o eu-lírico, nos três últimos, centrado a sua atenção sobre si mesmo. Esta forma faz-nos pensar no sete como número da totalidade, no qual entram os quatro pontos cardeais (aqui associados aos outros) e os três divinos (que aparecem em relação ao Eu do poeta). “Eu tenho a minha Loucura” – grita o sujeito da enunciação lírica. É um grito de recusa. É também um caminho de fuga, um projecto de solidão.

Não admira que ele termine o seu “Cântico” reiterando veementemente a sua posição de ser único - daquele que nasce do amor que há entre Deus e o Diabo - e de poder, por isso, escolher livremente o seu caminho.

“Ah, que ninguém me dê piedosas intenções!
 Ninguém me peça definições!
 Ninguém me diga «vem por aqui»!
 A minha vida é um vendaval que se soltou.
 É uma onda que se alevantou.
 É um átomo a mais que se animou...
 Não sei por onde vou,
 Não sei por onde vou,
 - Sei que não vou por aí!”¹⁹

Este é um celebérrimo exemplo! Mas poderíamos invocar outros (e realmente falaremos de mais alguns textos que nos parecem significativamente reveladores no que se refere a este tema). A escolha dos textos a convocar não é, contudo, fácil, uma vez que o tema da loucura assume no conjunto da obra regiana o carácter de isotopia. Entendemos este termo na linha de Umberto Eco, citado por Carlos Reis e Ana C. M. Lopes:

*“Isotopia refere-se sempre à constância de um percurso de sentido que um texto exhibe quando submetido a regras de coerência interpretativa.”*²⁰

Como facilmente se constata, alargamos o conceito, aplicando-o à obra regiana no seu conjunto e não apenas a um texto particular. Queremos afirmar que a concepção de loucura como logos é uma linha

temático-figurativa fundamental na construção de sentidos que um leitor atento é chamado a fazer da obra criada por José Régio.

Voltemos à definição de “logos”. Para tal, subamos à fonte, isto é, a Heraclito. O introdutor do termo “logos” no vocabulário filosófico, ainda que percorrendo um caminho tortuoso, define-o como a palavra inteligente dos homens e palavra ordenadora do mundo. É a palavra universal, objectiva e verdadeira. Contudo, Heraclito tem, e muito antes de Platão – a quem voltaremos –, plena consciência que este logos, que vê e diz tudo como realmente é, não está acessível à maioria dos homens que, não o compreendendo, vivem e agem como se estivessem a dormir²¹.

Sabendo que o nosso intuito não é uma abordagem filosófica, mas sim literária, voltemos a um texto de Régio que poderemos ler à luz desta concepção. Trata-se do conto significativamente intitulado “Os alicerces da realidade”²² e que se encontra inserido na obra *Há mais mundos*.

Ora, o que é que acontece nesta singular narrativa? Vamos aos factos diegéticos: a personagem central, “o nosso amigo Silvestre” (como inicialmente é apresentado pelo narrador), é aparentemente um homem normal, embora tenha revelado desde novo “dons não vulgares de sensibilidade, imaginação, até inteligência”, que não chegou a desenvolver por não ter prosseguido estudos (repare-se que o que sobressai são os invulgares dons de sensibilidade e de imaginação). Certo dia, num dos seus habituais passeios, “teve uma impressão estranha” - a que o narrador chama “a sua primeira *revelação*”. Esta estranha impressão consistiu em lhe ter parecido que tudo aquilo que o envolvia era irreal - “como se fosse uma representação numa gravura, por exemplo que ilustrasse um romance”. A esta primeira revelação outras se seguem, de tal modo que “o nosso amigo” intui que «*A vida é um sonho*.» e que vivemos representando o papel que nos cabe neste sonho da vida. O conhecimento desta “Verdade tão evidente” que os outros não eram capazes de “*Ver*” dá a Silvestre uma “firme consciência de superioridade sobre o comum dos mortais”. Convicto de que o melhor seria a coerência entre o seu pensamento, que ia chegando a subtilezas filosóficas inesperadas, e a sua conduta, passou a agir de forma verdadeiramente livre, adoptando comportamentos que entram em choque com as convenções sociais. Por exemplo, ria-se descaradamente dos que com ele se relacionavam ou cruzavam.

Em termos semânticos, não é descabido estabelecer uma relação intertextual entre esta narrativa e a Alegoria da Caverna de Platão. Efectivamente, a Silvestre acontece o mesmo que o filósofo grego descreve a propósito do homem que conseguiu quebrar as cadeias que o prendem ao fundo da caverna e que, tendo contemplado as verdadeiras coisas, volta ao antro e procura convencer os outros homens que a verdade está para além das míseras sombras que eles

vêm. Só que os outros “sapietes” homens julgam-no doido e abandonam-no à sua loucura. Eis o que acontece a Silvestre.

Deste modo, a loucura conduz à solidão, como aliás já foi sugerido aquando da referência ao poema “Cântico Negro”. De entre inúmeras passagens que poderíamos citar, vejamos apenas os dois primeiros versos do poema intitulado “Libertação”:

*“Menino doido, olhei em roda, e vi-me
fechado e só na grande sala escura.”²³*

No conto atrás referido, a loucura aparece-nos, claramente, como logos epifânico na medida em que é por intermédio dela que se atinge o conhecimento da verdade, ou pelo menos e sempre, do que num determinado momento se supõe ser a verdade. É ela que liberta o homem do mundo das aparências - a que Régio chama frequentemente o palco ou a comédia da vida - e lhe permite o contacto com a verdadeira essência das coisas e do próprio homem. Trata-se de um logos vivo que se opõe às palavras ocas e mortas, como acontece na obra dramática *A salvação do mundo*, tragicomédia em três actos.

Mas voltemos ao modo narrativo e ao não menos fantástico romance *O príncipe com orelhas de burro*. A “verídica história” deste romance lança-nos para o epicentro do modernismo. Na verdade, o que caracteriza todo o modernismo, entendido num sentido lato, é o “eu” – ou melhor, a busca da unidade de um eu que se sente e vive fragmentado.

Ora, o Príncipe Leonel, personagem central e que cresce julgando-se um homem absolutamente perfeito (visto que usava sempre um turbante que lhe tapava as orelhas de burro, que nem ele conhecia), descobre, num momento de grande euforia, o seu lado torpe, animalesco e monstruoso - uma boa parte das personagens regianas assim são, marcadas por uma dualidade antagónica que traduz uma dialéctica entre arquétipos e anti-arquétipos divinos, como o Bem e o Mal, o Belo e o Feio, a Verdade e a Mentira. Depois da terrível descoberta da verdade acerca de si, e depois de ter fugido do palácio (esta fuga assemelha-se a uma viagem iniciática típica dos contos populares), tendo regressado, o príncipe convoca o seu povo e decide revelar-se, anulando assim a “extravagante comédia”²⁴ que é a vida. Já nos momentos finais da diegese, o príncipe fala ao seu povo e comunica-lhe a sua intenção. É importante verificar que o Físico, velho sábio da corte (que também ignora a verdade), intervém pedindo ao povo que se retire porque, advoga ele, as palavras do príncipe provam “que a lucidíssima razão de Sua Alteza recebeu qualquer choque e sofre uma crise”²⁵. No fundo, o velho sábio diz que Sua Alteza o príncipe Leonel se encontra louco e actualiza as palavras que a Loucura pronunciara nos inícios do século XVI:

“*Se um histrião que estiver em cena quiser tirar a máscara para ostentar diante dos espectadores o verdadeiro rostro, conseguirá com isso perturbar a acção dramática; e não é justo que os espectadores exijam a expulsão deste louco?*”²⁶

Quer isto dizer que só a loucura permite o acto supremo de se revelar a que tanto as personagens das suas obras como o próprio Régio aspiram. São inúmeras as personagens regianas que procuram revelar-se. Por exemplo: Pedro Serra d’ *O jogo da cabra cega*; ou Lèlito, personagem central d’ *A velha casa*, e alter-ego do autor); ou Jaime Franco, personagem obscura que aparece nos dois romances, numa tentativa falhada de no segundo revelar a sua “verdadeira história”.

Mas é melhor não abandonar já o príncipe Leonel, que se encontra às portas desse momento supremo de tirar o turbante e mostrar as suas orelhas de burro. E a loucura do príncipe vai tão longe que ele tira o turbante. E o que é que acontece? Coisa sublime ... o melhor é ler!!!

De entre as obras dramáticas, onde Régio manifesta realmente toda a sua genialidade criadora, vejamos *A salvação do mundo*, já anteriormente referida. Mas poderíamos falar com igual acerto de *Benilde ou a Virgem-Mãe*, ou de *Jacob e o Anjo*, ou d’ *El Rei Sebastião*, ou ainda na pequena peça *Mário ou o Eu próprio - o Outro*, na medida em que, de um ou de outro modo, todas as personagens centrais destas obras vivem sob o estigma da Loucura.

A Rainha Mãe e o Profeta, d’ *A salvação do mundo*, protagonizam o ideal da morosofia. A Rainha Mãe é uma personagem louca que conhece intuitivamente a verdade e que vive pelo Espírito. O Profeta traz consigo um novo evangelho – o Quinto Evangelho (que está em branco) e anuncia-se como o profeta do Espírito.

Convém, num breve parêntesis, esclarecer que o processo de gnose (e, conseqüentemente, de autognose) é, para o autor de *A chaga do lado*, essencialmente intuitivo. Assim, Régio postula que há um conhecimento antes e fora das palavras, isto é, não verbalizado. É o conhecimento do Espírito pelo Espírito de que fala Henri Bergson.

Apenas ao louco é dado o privilégio desse conhecimento. Apenas ele tem acesso à realidade *íntima* do ser - como Régio gosta de dizer. Ou talvez se dê o contrário: todos podem ter acesso a essa realidade; mas aqueles que lá chegam (isto é, aqueles que saem da caverna) passam a ser Loucos.

Régio, numa entrada diarística em que reflecte sobre a mensagem da obra dramática *A salvação do mundo*, afirma:

“*Intuições subjacentes a A salvação do mundo:*

*“A palavra exprime. Porém na medida em que, exprimindo, fixa e limita – trai o Espírito. O Poeta e ainda mais o Místico bem n-o sabem. Até estes, contudo, e o vulgo ainda mais, tendem a esquecer isso que sabem (o vulgo nem n-o sabe). Uma expressão eloquente e comunicativa de tal modo se impõe, que é tendência quase geral tomá-la por expressão completa, absoluta, cabal, daquilo que sempre a excede: o Espírito; daquilo que infinitamente a excede. **Só a divina loucura do Poeta e do Louco vidente** (o Profeta, a Rainha-Mãe...) lhes lembra, a eles, que a palavra é parcial... expressão sempre deficiente.”²⁷*

Eis, em suma, o papel da “divina loucura”: revelar aos homens o que de outro modo nunca poderiam conhecer!

Quatro anos antes de falecer, em plena maturidade, portanto, o Poeta escreve no seu diário:

“Nada podemos saber absolutamente senão o que Deus (o Absoluto) nos permita que saibamos. A Revelação é a única fonte de verdadeiro conhecimento.”²⁸

Sendo salvadora, a loucura é também libertação. Uma libertação que se consegue na morte. Momento de superação desse labirinto da solidão em que o eu não se encontra a si nem se descobre plenamente no outro, a morte é passagem, é porta para o tempo mítico. É-o, porque, seguindo o modelo crístico, o homem-poeta ao morrer ressuscita para uma nova vida. Várias personagens regianas se lançam no mistério da morte na esperança da vida. Quero realçar as duas personagens da peça *Mário ou o Eu próprio – o Outro*. Trata-se de uma obra construída na base da paródia de textos de Mário de Sá-Carneiro e que procura recriar o momento em que este se suicidou.

No diálogo entre Mário e o Outro, a morte, sendo a ponte para o tempo mítico, é um movimento simultaneamente “de regresso e de fuga, mas também de pleno conhecimento”²⁹.

Mário, dirigindo-se aos deuses, afirma: “[...] Aqui estou. Poderei saber agora? Compreender agora os vossos enigmas? Poderei agora...?”³⁰ Esta é uma das passagens em que se sugere que a morte será o momento do conhecimento total, uma vez que nela se dá a anulação da palavra, sempre imperfeita, para se entrar no seio do repouso da luz silenciosa.

Em *Jacob e o Anjo* a acção dramática gravita em torno das personagens do Rei e do Bobo, que cenicamente aparece sob a forma de Anjo. Já numa fase em que se adivinha a morte do Rei, o Bobo diz-lhe:

“– A marcha triunfal do Outro foi debaixo da cruz, de rastos nas pedras, sob os escárnios... falei-te de Ele quando pretendi ensinar-te a sofrer como quem triunfa.”³¹

Na verdade, o Rei morre para triunfar, antes de mais, sobre si próprio, sobre aquilo que em si tem de morrer, para que ele se possa identificar com o Anjo, imagem do eu-outro. O Anjo é uma personagem que povoa a obra literária e pictórica de José Régio. Na figura do Anjo, o autor dá corpo à tentação do bem. Na *Confissão de um homem religioso*, Régio afirmou que os homens são pouco audazes porque pensam que só o mal é tentador. Como se Deus não tentasse.

A busca da morte é, deste modo, a resposta a essa tentação. E a luta entre o Corpo e o Espírito, entre Jacob e o Anjo, fundamenta-se nesta dualidade: Morte / Vida.

Como o pobre e louco rei do mistério em três actos intitulado *Jacob e o Anjo*, digamos ao nosso Bobo-Anjo:

“– Ensina-me então a palavra do Silêncio...”³²

Bibliografia

- ERASMO de Roterdão, *Elogio da Loucura*, 6^a ed., [Trad. de Álvaro Ribeiro], Lisboa, Guimarães Editores, 1982.
- HERACLITO, Fr.1, Sexto, *adv. math.*, VII.
- LÉVI-STRAUSS, Claude, *Mito e significado*, Edições 70, 1989.
- *La via delle maschere*, Torino, Einaudi, 1979.
- LISBOA, Eugénio, *José Régio, Uma literatura viva*, [Biblioteca Breve, vol. 22], Amadora, Instituto de Cultura Portuguesa, 1978.
- , *José Régio, a obra e o homem*, [estudos portugueses, n^o 16], 2^a ed., Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1986.
- LOPES, Óscar, “José Régio”, in: *Modo de Ler, Crítica e interpretação literária / 2*, Porto, Editorial Inova, 1969.
- MARQUES, João Minhoto, “A problemática do duplo em *Mário ou Eu próprio – o Outro*”, in: *Boletim, Centro de Estudos Regionais*, n^o 1, Dezembro de 1997, pp. 58-62.
- NOVAIS, Isabel Cadete, *José Régio e os mundos em que viveu*, [Catálogo da exposição], Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1999.

- PETERS, F. E., *Termos filosóficos gregos, um léxico histórico*, 2ª ed., Lisboa, F. Calouste Gulbenkian, 1983.
- RÉGIO, José, *Páginas do diário íntimo*, Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2000.
- , *Biografia*, 6ª ed., Porto, Brasília Editora, 1978.
- , *Três peças em um acto*, 3ª ed., Porto, Brasília Editora, 1980.
- , *Jacob e o Anjo*, 4ª ed., Porto, Brasília Editora, 1978.
- , *O príncipe com orelhas de burro*, 7ª ed., Porto, Brasília Editora, 1986.
- , “Três máscaras”, in: *Três peças em um acto*, 3ª ed., Porto, Brasília Editora, 1980, pp. 7-73.
- , “Mário ou Eu próprio – o Outro”, in: *Três peças em um acto*, 3ª ed., Porto, Brasília Editora, 1980, pp. 121-155.
- , “Os alicerces da realidade” in: *Contos e novelas*, [Obra Completa de José Régio], Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2000, pp. 325-343.
- , “Legendas cinematográficas II – Charlie Chaplin”, in: *Presença, Folha de arte e crítica*, nº 2, Coimbra, 28 de Março de 1927, p. 8.
- REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M., *Dicionário de Narratologia*, 6ª ed., Coimbra, Almedina, 1998.
- SIMÕES, Manuel G., “O duplo obscuro, ou seja, a tensão entre o ser e o parecer no teatro de José Régio”, in: *Boletim, Centro de Estudos Regianos*, nº 6-7, Junho – Dezembro 2000, pp. 36-39.

Notas

- ¹ NOVAIS, Isabel Cadete, *José Régio e os mundos em que viveu*, [Catálogo da Exposição] Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1999.
- ² LOPES, Óscar, “José Régio”, in: *Modo de ler, Crítica e interpretação literária / 2*, Porto, Editorial Inova, 1969, p. 405.
- ³ RÉGIO, José, *Páginas do diário íntimo*, Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2000, pp. 351-352.
- ⁴ LISBOA, Eugénio, *José Régio, Uma literatura viva*, [Biblioteca Breve, vol. 22], Amadora, Instituto de Cultura Portuguesa, 1978, p. 29.
- ⁵ RÉGIO, José, *Páginas do diário íntimo*, p. 349.
- ⁶ RÉGIO, José, *Biografia*, 6ª ed., Porto, Brasília Editora, 1978, pp. 75-76.
- ⁷ Cf. PETERS, F. E., *Termos filosóficos gregos, um léxico histórico*, 2ª ed., Lisboa, F. Calouste Gulbenkian, 1983.
- ⁸ ERASMO de Roterdão, *Elogio da Loucura*, 6ª ed., [Trad. de Álvaro Ribeiro], Lisboa, Guimaraes Editores, 1982, p.16.
- ⁹ Sobre a identidade, Lévi-Strauss afirma: “Nunca tive, e ainda não tenho, a percepção do sentimento da minha identidade pessoal. Apareço perante mim mesmo como um lugar onde há coisas que acontecem, mas não há o «Eu», não há o «mim». Cada um de nós é uma espécie de encruzilhada onde acontecem coisas. As encruzilhadas são puramente passivas; há algo que acontece nesse lugar. Outras coisas igualmente válidas acontecem noutros pontos. Não há opção: é uma questão de probabilidades.” LÉVI-STRAUSS, Claude, *Mito e significado*, Edições 70, 1989, p. 14.

- ¹⁰ Cf. LÉVI-STRAUSS, Claude, *La via delle maschere*, Torino, Einaudi, 1979. Referido por SIMÕES, Manuel G., “O duplo obscuro, ou seja, a tensão entre o ser e o parecer no teatro de José Régio”, in: *Boletim, Centro de Estudos Regianos*, nº 6-7, Junho – Dezembro 2000, p. 37.
- ¹¹ RÉGIO, José, *Biografia*, 6ª ed., Porto, Brasília Editora, 1978, pp.61-62.
- ¹² Cf. LISBOA, Eugénio, *José Régio, a obra e o homem*, [estudos portugueses, nº 16], 2ª ed., Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1986, p. 35.
- ¹³ SIMÕES, Manuel G., “O duplo obscuro, ou seja, a tensão entre o ser e o parecer no teatro de José Régio”, in: *Boletim, Centro de Estudos Regianos*, nº 6-7, Junho – Dezembro 2000, p. 37.
- ¹⁴ RÉGIO, José, *Três peças em um acto*, 3ª ed., Porto, Brasília Editora, 1980, p.24.
- ¹⁵ *Ibidem*, p. 25.
- ¹⁶ *Ibidem*, p. 33.
- ¹⁷ RÉGIO, José, “Legendas cinematográficas II – Charlie Chaplin”, in: *Presença, Folha de arte e crítica*, nº 2, Coimbra, 28 de Março de 1927, p. 8.
- ¹⁸ RÉGIO, José, “Cântico Negro”, in: *Poemas de Deus e do Diabo*, p. 58.
- ¹⁹ *Ibidem*, p. 59.
- ²⁰ REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M., *Dicionário de Narratologia*, 6ª ed., Coimbra, Almedina, 1998.
- ²¹ Cf. HERACLITO, Fr.1, Sexto, *adv. math.*, VII, 132.
- ²² Cf. RÉGIO, José, “Os alicerces da realidade” in: *Contos e novelas*, [Obra Completa de José Régio], Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2000, pp. 325-343.
- ²³ RÉGIO, José, *Biografia*, p.79.
- ²⁴ Esta expressão é de um mendigo que, tendo-se encontrado com o príncipe, aquando da fuga deste, lhe diz: “É como se tudo isto que vemos se reduzisse a um volúvel cenário, e a vida mais não fosse que uma extravagante comédia...”. RÉGIO, José, *O príncipe com orelhas de burro*, 7ª ed., Porto, Brasília Editora, 1986, p 141-142.
- ²⁵ RÉGIO, José, *O príncipe com orelhas de burro*, p. 294.
- ²⁶ ERASMO, *Elogio da Loucura*, p. 47. [sublinhado nosso]
- ²⁷ RÉGIO, José, *Páginas do diário íntimo*, p. 279. [sublinhado nosso]
- ²⁸ *Ibidem*, p. 365.
- ²⁹ MARQUES, João Minhoto, “A problemática do duplo em *Mário ou Eu próprio – o Outro*”, in: *Boletim, Centro de Estudos Regianos*, nº 1, Dezembro de 1997, p.61.
- ³⁰ RÉGIO, José, “Mário ou Eu próprio – o Outro”, in: *Três peças em um acto*, 3ª ed., Porto, Brasília Editora, 1980, pp. 147-148.
- ³¹ RÉGIO, José, *Jacob e o Anjo*, 4ª ed., Porto, Brasília Editora, 1978, p.167.
- ³² *Ibidem*, p.186.

Reflexões pedagógicas na obra de Guerra Junqueiro

Carla Espírito Santo Guerreiro

Em meados do século XIX, Portugal encontrava-se política, social e economicamente num estado caótico.

Para o delinear desta situação em muito contribuíram os políticos fraudulentos e corruptos, mais absorvidos por mesquinhos interesses pessoais do que pelo efectivo desenvolvimento do país.

Particularmente nos campos, a situação era de grande penúria, motivando um enorme fluxo de emigração, sobretudo para terras brasileiras, em busca de melhores condições de vida.

É neste momento histórico, mais concretamente em 1850, que na pequena vila transmontana de Freixo de Espada-à-Cinta nasce Abílio Manuel Guerra Junqueiro, poeta que pela força e engenho da sua palavra havia de marcar não só o século XIX, mas toda a nossa história literária.

Em Portugal, as Artes e Letras sentiam como nunca a falta de apoio governamental, o que agravava as difíceis condições de vida dos Artistas. Os escritores precisavam da protecção do Estado e este oferecia importantes cargos no Governo em troca do “controlo da pena”, daqui surgindo a chamada “literatura oficial”.

Nesta época surgia em Coimbra um grupo de intelectuais, liderado ideologicamente por Antero de Quental e José Fontana e

do qual fizeram parte alguns dos maiores escritores da história da Literatura portuguesa, tais como: Eça de Queirós, Ramalho Ortigão e Teófilo Braga, entre outros.

Esta Geração de Setenta, como viria a ser conhecida, é constituída por um conjunto de jovens que, influenciados pela cultura francesa, irão opor-se a um governo monárquico, cada vez mais contestado no final do século, insurgindo-se a nível literário contra uma prática ultra-romântica ligada a António Feliciano de Castilho e seus pares. Estes jovens escritores protagonizaram uma autêntica revolução cultural no país, agitando consciências e poderes instituídos. São disso exemplo a célebre Questão Coimbrã e as Conferências do Casino. Durante sete anos, Guerra Junqueiro acompanha fielmente a contenda literária entre os autores românticos e os realistas, com os seus duelos, os reptos de dialéctica e os sarcasmos, de parte a parte.

Por volta do ano de 1865, Junqueiro deslumbra-se com a posição ideológica e literária da *Geração de 70*, embora sem ter autoridade para pertencer ao “Grupo dos dissidentes”, como lhe chama Eça de Queirós. Na memória do Poeta ficam profundamente gravadas as palavras proclamadas por este grupo: *“a poesia não pode ser apenas arte, distração e beleza tem de ser algo mais, tem de ocupar-se da humanidade, ou seja, dos mais fracos, dos mais pobres para que o deixem de ser”*.

Por temperamento e educação, por solicitação intrínseca, reforçada pelas influências ambientes, Guerra Junqueiro foi boa parte da sua vida um poeta social e político, atento e crítico relativamente aos desenvolvimentos históricos que se desenrolaram em Portugal e no mundo.

Junqueiro conseguiu sempre exteriorizar o seu subjectivismo, daí a sua predilecção pelo modo lírico, ao invés do narrativo ou dramático. No entanto, todas as suas obras líricas têm uma característica que as universaliza: **é um lirismo voltado para o mundo exterior, o que o rodeia, nomeadamente, para a situação dos mais desprotegidos e esquecidos pelo poder: os pobres e as crianças.**

O poeta usou a sua obra literária para reflectir não só sobre os temas e os assuntos que considerava mais importantes e mais prementes da sua época e país, mas também sobre temas e assuntos, de todas as épocas, porque são atemporais e universais. Deste modo, o tema da **Criança** é uma constante em toda a sua produção literária. Preocupado com a sua situação de total abandono, a vários níveis, e consciente da importância da sua formação integral para a construção de um Portugal a par do resto da Europa, Junqueiro dedicou-lhe a melhor parte da sua obra.

A título de ilustração da situação infantil, no séc XIX, e mais concretamente no distrito de Bragança, atentemos nas palavras

do historiador Macedo Pinto, quando em 1838, na obra *Topografia de Bragança*, escrevia:

“Pelo que toca a estabelecimentos públicos de ou particulares, científicos, de beneficiência, de espectáculos, etc, nada temos a dizer, porque o distrito está virgem a tal respeito.”

Começemos por olhar para a educação da criança desde os primeiros tempos, a idade pré-escolar. A respeito da educação pré-escolar do distrito, afirma o mesmo autor:

“Nas aldeias e lugarejos é onde se nota a maior miséria, as crianças desde poucos dias de idade ficam muitas vezes sozinhas (quantas vezes fechadas em exíguos compartimentos), ou sob a guarda de irmãos mais velhos.

É assim que vão crescendo, é assim que vão aparecendo por si próprios.

Quando já começam a andar, vagueiam na rua todo o dia, procurando a casa só quando precisam de se alimentar. As crianças ainda antes da idade escolar são já solicitadas para os serviços do campo, nomeadamente a guarda do gado. Esta mesma característica irá prolongar-se durante a idade escolar.

Nas populações urbanas, o problema toma características diferentes, mas não deixa de exigir o afastamento das crianças, visto a maioria das mães serem empregadas e estarem fora de casa todo o dia. Aqui, se bem que não haja o abandono da criança a si própria, há no entanto o entregar do bebé à guarda de incautos e inexperientes, ou então entregar o bebé a certas casas particulares que parecem ser autênticos repositórios de crianças.”

A Propósito da formação académica e pedagógica do corpo docente das escolas de Ensino Primário existentes (em 1854, segundo o Abade de Baçal existiam no distrito de Bragança 55 escolas masculinas e uma feminina), continua, Macedo Pinto:

“Algumas das escolas não têm mestres, ou têm mestres de fraca qualidade, tendo, em muitos casos, que fechar. São puras fábricas de descontentamento.”

Este autor conclui com a seguinte constatação:

“Vemos uma multidão de analfabetos e semianalfabetos a emigrarem para o estrangeiro, sem aquele mínimo de conhecimentos que os libertaria do trabalho que existe paredes-meias com o animal de carga [...]

A par do relevo assumido pela família, primeira escola de formação da criança, Guerra Junqueiro considera a Escola como instituição essencial da vida de qualquer país, devendo ser orientada para a formação de caracteres e transmissora de valores e saberes úteis à criança na sua vida futura.

Profundo conhecedor da Europa do seu tempo nas suas múltiplas vertentes, social, cultural e científica, o autor revela-se consciente do atraso estrutural da sociedade portuguesa, nomeadamente no que concerne à área da Educação. Pedagogicamente enferma, a escola portuguesa tinha um carácter atrofiante, inibindo, ao invés de desenvolver, as capacidades da criança, como deveria ser a sua função.

Em «A Escola Portuguesa», poema da obra *A Velhice do Padre Eterno*, o autor apresenta-nos a radiografia nítida da Escola de Primeiro Ciclo existente no Portugal do século XIX.

Como tivemos oportunidade de ouvir, as crianças são apresentadas como um “Doirado enxame de abelhas”, de cujas “bocas de rosa/ Saem murmúrios de estrelas.”¹ E estas crianças estão entregues às ordens de um mestre-escola, definido como “zangão”², alguém sem formação pedagógica específica para conviver com e orientar crianças nas suas primeiras aprendizagens, qual “João Félix c’oas unhas negras” vai “Mostrando as vogais aos lírios”³.

Sem qualquer preocupação de actualização profissional a nível científico ou pedagógico, este professor é considerado “um anacronismo”⁴ que pela sua ignorância e falta de sensibilidade é mesmo apelidado de “professor asinino”⁵.

Os métodos e conteúdos pedagógicos vigentes na Escola portuguesa do século XIX também não escapam à análise perspicaz e à crítica demolidora do autor. O ensino é baseado no método escolástico e a actividade intelectual dos pequenos discentes limita-se a uma repetição estéril de palavras que visa apenas um domínio: a memorização de conceitos. Assim: “Soletram versos e prosas horríveis”, “Abrem a boca os ditongos/ E as cifras tristes dão ais”⁶.

Os métodos não são mais aliciantes que os conteúdos pedagógicos transmitidos. A par das imprescindíveis cartilha e tabuada, a palmatória e a fêrula eram elementos sempre presentes em qualquer estabelecimento escolar, o que muito indigna Junqueiro, que não resiste a comentar: “Barbaridade irrisória/ Estúpido despotismo/ Meter uma palmatória nas mãos de um anacronismo!”⁷. Por oposição à beleza e fragilidade com que as crianças são descritas, o mestre-escola surge como a personificação da severidade e do castigo, “Empunhando as rijas fêrulas”⁸.

Com efeito, a agressividade da parte de quem ensinava e o medo/terror por parte de quem aprendia eram os sentimentos predominantes na escola de então e merecem ao autor a crítica mais severa:

“A palmatória, o açoite, / A estupidez decretada! / A Lei incumbindo a noite da educação da alvorada”.⁹

Por tudo isto, o autor considera que “Esta Escola é um atentado, /Um roubo feito ao progresso”¹⁰. Em seu entender, as escolas do seu tempo “são açougues de inocência, /São talhos de anjo, mais nada”.¹¹

Sabemos que no século XIX, a primeira escola da criança é duramente criticada, por Junqueiro, por não cumprir o seu verdadeiro papel. Ele acredita que a missão da escola é completamente outra daquela que naquela época ela desempenhava e que, necessariamente, tem de sofrer mudanças significativas.

Desde logo, o poder político deve alterar a sua postura perante o Ensino, permitindo ao corpo docente uma renovação de hábitos e métodos. Só assim as crianças poderão desabrochar para a vida e para o conhecimento, de forma a crescerem livres e conscientes da sua valia. Afinal “Como querem que despontem/ Os frutos na escola aldeã, / Se o nome do mestre é -Ontem e o do discípulo- Amanhã!”¹². Como há-de haver renovação e evolução “Se é o passado quem ensina/ O bê- a- ba ao futuro?”¹³

Só se de facto houver uma alteração profunda e radical do sistema de ensino português pode a instituição escolar cumprir a mais nobre das missões: ajudar a estimular o desenvolvimento das capacidades e aptidões latentes na criança, pois, segundo Junqueiro: “O homem sai da criança como o fruto sai da flor” e “da pequenina semente que a escola régia destrói /Pode fazer-se igualmente/ Ou o assassino ou o herói”.¹⁴

Como é visível, na opinião do poeta, a actuação da Escola é vital e marcante no desenvolvimento da criança, não sendo difícil compreender pelas suas palavras que enquanto não se fizer uma reforma estrutural do sistema educativo, a Escola não cumprirá a sua função, não passando de “um atentado, / Um roubo feito ao progresso”¹⁵. Ela não é mais que um “paúl” ou “muro da ignorância”¹⁶ que atrofia as pequenas mentes infantis¹⁷: “Vós esmagais e partis/ As crianças-essas pérolas/ Na escola-esse almofariz”.¹⁸

Até ao dia em que os responsáveis pela educação em Portugal tomem medidas sérias, no sentido de reestruturar a escola, as crianças, “Desgraçadas toutinegras”¹⁹ vão continuar a contemplar com inveja “As andorinhas passando/ Do azul no livre esplendor”.²⁰

Além da chamada escola régia, a primeira, e na maior parte dos casos, única escola das crianças portuguesas do século XIX, havia outra instituição que tomava a seu cargo a educação dos jovens: o seminário. Neste local, muitos rapazes encontravam a única oportunidade de singrar na vida, fugindo ao ciclo infernal da vida agrícola.

A ida para o seminário perspectivava-se como a única saída para uma vida tão miserável como a dos pais.

De carácter religioso e austero, a educação nos seminários estava na mão de padres que, na maior parte dos casos, não tinham formação ou sensibilidade para compreender e educar os jovens que lhes eram confiados.

Junqueiro, crítico por natureza da ortodoxia católica, mostra-se particularmente cáustico relativamente aos princípios pedagógicos adoptados no seminário, considerando que eles eram atrofiantes para o ser humano, sendo responsáveis pela degeneração da pureza natural das crianças.

Vários são os momentos literários em que Junqueiro reflecte sobre a forma como os jovens são educados nos seminários. O texto «Como se Faz um Monstro»²¹ descreve o percurso biográfico de um rapaz oriundo do meio rural, cujo pai decide que o filho deve enveredar pela vida eclesiástica para ter um nível de vida melhor e quebrar o ciclo de miséria em que a família vive há gerações.

Segundo o poeta, o balanço da estada no seminário é profundamente negativo e, após ela, a criança passa a ser um “monstro”²² de egoísmo, estupidez e luxúria.

No início deste texto, Junqueiro descreve pormenorizada-mente a vida despreocupada e alegre de uma criança que mantém estreita ligação com a natureza, a sua primeira grande escola. É precisamente esse contacto estreito que lhe permite manter a sua saudável alegria e pureza infantis: “Ele era nesse tempo uma criança loira/ Ao vento, ao sol, pastoreando os gados/[...]Dormindo a boa sesta ao pé das claras fontes/ No rijo e negro pão cravando os dentes brancos,/ Radioso como a aurora e bom como a alegria”.²³

Como é visível, pela descrição deste quadro, a pobreza e a vida dura do campo em nada inibem a felicidade infantil; pelo contrário, promovem o seu saudável e harmonioso desenvolvimento.²⁴

Neste primeiro momento do poema, que assume contornos de texto narrativo,²⁵ o rapaz, que é personagem principal, faz jus ao célebre dito latino *mens sana in corpore sano*, pois tudo é nele grande e sem mácula, desde os olhos (espelho da alma), que têm “uma limpidez virtuosa”²⁶ e “reflectem uma audácia heróica e valorosa”²⁷ ao timbre da sua voz que é “imperiosa e clara”²⁸, até à sua postura “altivamente recta”²⁹. Com efeito, o pequeno herói desta “história” reúne todas as condições necessárias para ser um “soberbo [...] atleta em miniatura”.³⁰

Porém, o destino deste jovem é drasticamente alterado pela decisão paterna de os seus estudos se efectuarem num seminário. O pequeno João vai ter de partir e o pai, “um bravo aldeão”³¹, apresen-

ta-lhe, num excelente discurso argumentativo, todos os motivos que justificam a opção pela vida eclesiástica que tomou pelo filho. Os motivos, de ordem estritamente materialista e mundana, transmitem claramente a ideia negativa que o povo português do século XIX tinha sobre os membros do clero, visível nas palavras paternas:

“ Vou botar-te ao latim, quero fazer-te gente/[...] Hoje padre é melhor talvez que ser doutor/ Aquilo é grande vida; é vida regalada. / Olha, sabes que mais? Manda ao diabo a enxada. / Aquilo é que é vidinha! Aquilo é que é descanso! / Arrecada-se a côngrua, engrola-se o ripanço, / Arranja-se um sermão aí com quatro tretas, / Vai-se escorropichando o vinho das galhetas”.³²

Como o exemplo acabado desta vida, sem princípios religiosos ou morais, mas com muitos proveitos materiais, é apresentado o padre da terra, que é alvo de dura crítica:

“Olha, João, vê tu o nosso padre – cura:/ É, sem tirar nem pôr, uma cavalgada. / Vi-o chegar aqui mais roto que os ciganos;/ Pois tem feito um casão em meia dúzia de anos”.³³

As expectativas deste pai para o futuro do filho não coincidem com as do pequeno João que se mostra triste e contrariado³⁴, como é visível pela reacção paterna: “Mas que é isso rapaz? Nada de choradeira/ Toca p’ró seminário. Eu quero ir para a cova/ Só depois de te ouvir cantar a missa nova”.³⁵

Depois de uma elipse³⁶, a história de João prossegue, agora já “coluna da igreja”.³⁷ Depois da sua formação no seminário, o “muitíssimo ilustre e digno padre João” faz a sua aparição na aldeia. É sobre este novo João que o sujeito poético tece as suas considerações, e mais concretamente reflecte sobre ele como o resultado concreto de um processo educativo operado pelo seminário. Desde logo se assinala uma “transfiguração”³⁸, “uma radical mudança”³⁹, pois “Em vez do alegre filho chega um monstro já decrépito/ Que acabava de vir das jaulas clericais”.⁴⁰

Segundo o autor, a educação no seminário funcionava em moldes tais que atrofiava mentes e corpos, “Em lugar da inocente, angélica criança,/ Voltava um chimpanzé, estúpido e bisonho/ [...] Seu corpo juvenil, robusto e florescente,/ Vergava para o chão, exausto de cansaço.”⁴¹

Junqueiro compara, através da metáfora, a ida de João para o seminário com o aprisionamento de um passarinho, cujo canto morre de tristeza: “Metida nas prisões escuras de Loiola/ A sua alma infantil, não tendo luz nem ar,/ Foi como os rouxinóis, que dentro da gaiola/ Perdem toda a alegria e morrem sem cantar”.⁴²

O autor reflecte sobre a alma infantil e como a educação na infância é assunto da maior importância, considerando o autor que ela deixa marcas indeléveis na vida futura: “As almas infantis são brandas como a neve, /São pérolas de leite em urnas virgínicas,/ Tudo quanto se grava e quanto ali se escreve,/ Cristaliza em seguida e não se apaga mais.”⁴³

Guerra Junqueiro, em vários momentos da sua obra poética, faz questão de salientar a importância da educação de crianças e jovens, pois que da sua formação presente dependerá a sua actuação futura como homens e mulheres de bem, conscientes e socialmente válidos.

Se a educação é objecto de várias reflexões na obra junqueiriana, também a escrita para os mais novos é alvo de detalhada atenção.

Partilhamos a opinião de quantos defendem que a literatura portuguesa para crianças não existiu, enquanto tal, antes da segunda metade do séc.XIX, nomeadamente com a geração de Antero e Eça, conhecida como a geração de 70 e com Abílio Guerra Junqueiro. E quando falamos de literatura para crianças ou literatura infantil, falamos, naturalmente, de uma intenção deliberada de escrevê-la para um público-alvo: a criança. As obras antes existentes, lidas por alguns privilegiados, ou cujas versões mais ou menos adulteradas eram escutadas aos serões à lareira, ou em mercados e praças públicas, através de jograis ou vendedores ambulantes, não eram literatura infantil. Eram literatura de expressão oral e popular, literatura para todos. E adoptada pelas crianças. A distinção infantil ou juvenil não estava feita nem havia preocupação em fazê-la.

O que realmente aconteceu foi que a Geração de 70, por intermédio de alguns dos seus elementos mais destacados era detentora de uma consciência crítica relativamente à necessidade de escrever para a criança em moldes mais semelhantes aos actuais. A pedagogia emergente apontava alguns caminhos e mostrava a criança como um ser humano com características próprias e não simplesmente um indivíduo em estágio para a fase adulta.

Eça de Queirós, em 1903, ao escrever nas suas *Cartas de Inglaterra*, aquela que podemos considerar como a primeira crítica literária sobre literatura infantil portuguesa, traça uma panorâmica do que se passava até então no nosso país. Com o espírito crítico e humor que lhe reconhecemos, compara a produção nacional com a riqueza da literatura para crianças que encontrou no estrangeiro e diz: “A Bélgica, a Holanda, a Alemanha, prodigalizam esses livros para crianças; na Dinamarca, na Suécia, eles são uma glória da literatura e uma das riquezas do mercado. Em Portugal nada”.⁴⁴

O escritor refere aquilo que o impressionou nos livros que

se destinavam à infância e lamenta que os não haja no nosso país, ressaltando o facto de não serem em nada inferiores “à nossa literatura de homens sisudos”⁴⁵, serem contados numa linguagem “simples, pura, clara”⁴⁶ e não serem “ornatos de sala”.⁴⁷ Falando de Portugal, Eça diz ainda: “Eu às vezes pergunto a mim mesmo o que é que em Portugal lêem as pobres crianças. Creio que se lhes dá Filinto Elísio, Garção, ou outro qualquer desses mazorros sensaborões, quando os infelizes mostram inclinação pela leitura. Isto é tanto mais atroz quanto a criança portuguesa é excessivamente viva, inteligente e imaginativa.”⁴⁸.

Resumindo, Eça de Queirós considera a Literatura para crianças fundamental na construção das suas personalidades, no sentido destas virem a ser cidadãos equilibrados e conscientes, afirmando: “estou certo que se existisse uma literatura infantil como a da Suécia ou da Holanda, para citar países tão pequenos como o nosso, erguer-se-ia consideravelmente entre nós o nível intelectual.”⁴⁹

Para concluir a sua reflexão sobre literatura infantil, o autor critica a sociedade portuguesa, através da sua omnipresente ironia

*“Eu bem sei que esta ideia de compor livros para crianças faria rir Lisboa inteira. [...] Lisboa quer coisa superior; quer a bela estrofe lírica, o fadinho ao piano, o rico drama em que se morre de paixão ao luar [...] enfim, tudo o que o romantismo português inventou de mais nobre. Educar os seus filhos inteligentemente está decerto abaixo da sua dignidade.”*⁵⁰

Guerra Junqueiro concorda em tudo com esta visão negra apresentada por Eça e porque considera que a infância é fase do desenvolvimento humano de importância vital resolve dedicar-lhe atenção, também sob a forma de literatura. Assim, em 1877, a Litografia Universal publica a sua obra em prosa *Contos para a Infância*, obra de que se fizeram várias edições a partir de 1881, demonstrativas de boa aceitação por parte do público comprador. Os principais temas presentes: o amor de mãe, a bondade, a verdade, a justiça, a solidariedade, o trabalho, a perfeição da natureza, a gratidão, o bem, a crença em Deus e no mundo metafísico, são aspectos que o escritor exalta, com vista a que o jovem leitor descubra e escolha uma escala de valores positivos e, consequentemente, construtivos de personalidades íntegras.

Não pretendemos fazer uma análise exaustiva, mas apenas ilustrar, com alguns exemplos mais significativos, as temáticas atrás enunciadas. Deste modo, sobre o amor de mãe, temos os contos: «A mãe»⁵¹, que abre a colectânea, e «A urna das lágrimas». O primeiro é uma adaptação do conto de Andersen, em que uma mãe desesperada tenta reaver, por todos os meios, o filhinho que a morte lhe levou. No segundo caso é de notar que, aquilo que hoje em dia nos pareceria

mórbido e susceptível de ferir a sensibilidade das crianças, era aceite no fim do século XIX como zona temática própria para literatura infantil.⁵²

Relativamente a atributos e valores como a bondade, a verdade, a justiça, a solidariedade, o trabalho e a gratidão, eles estão presentes na maior parte da obra, como o provam os seguintes títulos: «Doçura e Bondade»⁵³, «Presente por Presente»⁵⁴, «O Pinheiro ambicioso»⁵⁵, «Boa Sentença»⁵⁶, «Reconhecimento e Ingratidão»⁵⁷, «Os animais agradecidos»⁵⁸ e «Inconveniente da riqueza»⁵⁹, para não dar mais que alguns exemplos.

A perfeição da natureza como reflexo da magnitude e perfeição divinas e a grandeza de um mundo de superior espiritualidade, muito acima das pequenezas e miséria humanas, são crenças do autor, estando presentes em textos como: «A canção da cerejeira»⁶⁰, «A criança, o anjo e a flor»⁶¹, «Perfeição das obras de Deus»⁶², «Os três véus de Maria»⁶³, «A alma», «O ermitão»⁶⁴ e «O linho».⁶⁵

Natércia Rocha, na sua *Breve história da Literatura para Crianças em Portugal* (pp.49/50) afirma:

“Embora preocupados com a adequação das leituras previstas para as crianças, autores como Junqueiro e Antero não se desprendem de intenções imediatistas ligadas ao “dever” e ao “saber”. Basta compulsar a antologia Tesouro Poético da Infância, de Antero ou ler algumas páginas da obra Contos para a Infância ou do poema Tragédia Infantil, de Junqueiro, para se poder avaliar a distância entre intenções e realizações”. A autora acrescenta: “A criança é então vista com uma aura poética, desajustada e opressiva. Os autores debruçam-se sobre recordações de infância, tomando por tema a criança imaginada através de factores afectivos individuais. Daí uma certa ambiguidade entre as obras literárias ao dispor das crianças e aquelas que simplesmente a tomam por tema.”

Apesar desta posição crítica, Natércia Rocha não pode deixar de afirmar:

“Contudo, o próprio fenómeno da procura frequente da criança como tema literário encaminha para o melhor conhecimento da realidade da criança e as transformações no âmbito da criação literária sofrem condicionamentos gerados pelas correntes pedagógicas e pelas situações político-sociais”.

Embora muitos dos textos presentes em *Contos para a Infância* não sejam da autoria de Junqueiro e sim, adaptações de contos tradicionais⁶⁶ ou de autores consagrados da literatura infantil⁶⁷, como Andersen ou os irmãos Grimm, esta obra não deixa de ter um enorme

valor intrínseco na época em que surgiu no panorama literário português, sendo do “mais singelo, mais gracioso e mais humano.”⁶⁸.

O carácter de compilação que o livro apresenta é assumido pelo próprio autor, quando o compara metaforicamente com “um ramo de flores, mas não de flores extravagantes, com coloridos insensatos e aromas venenosos e diabólicos. É um ramo de florinhas cândidas, que as mães, à noite, deixarão sem temor na cabeceira dos berços.”⁶⁹

O prefácio da obra, da autoria de Junqueiro, é um documento de profundo valor pedagógico e, já pela sua actualidade, já pelo que revela da alma do poeta, não resistimos a escutar algumas das suas passagens.

“A alma de uma criança é uma gota de leite com um raio de luz.

Transformar esse lampejo numa aurora, eis o problema.

A mão brutal do pedagogo áspero, tocando nessa alma, é como se tocasse numa rosa: enodoa-^a

Para educar as crianças é necessário amá-las. As escolas devem ser o prolongamento dos berços. Por isso, os grandes educadores como Froebel, têm uma espécie de virilidade maternal.

O leite é o alimento do berço, o livro o alimento da escola. Entre ambos dever

A existir analogia: pureza, fecundidade, simplicidade.

Livros simples! Nada mais complexo.

Não são os eruditos gelados que os escrevem; são as almas intuitivas que os adivinham.”⁷⁰

Como é visível na reflexão inicial que abre esta obra em prosa dedicada aos mais pequenos, Guerra Junqueiro não desdenhou em escrever para as crianças e, ao falar dos livros que se devem escrever para a infância, revela-se bem consciente de que, ao contrário do que muitos escritores pensavam, e ainda pensam, escrever para as crianças não é mais fácil do que fazê-lo para leitores adultos.

Com efeito, pela leitura desta obra, podemos concluir que o autor cumpre todas as funções (estética, pedagógica e social) que se pretende que uma obra alcance junto a um público infante-juvenil. Deste modo, *Contos para a Infância* recreia e forma o leitor, tornando-o disponível aos valores estéticos e aos valores éticos e transforma-o e com ele a sociedade, apontando-lhe valores concretos que orientarão a sua acção e actuação cívica.

Recreando, formando e transformando, visará, pois, este

livro, que se integra plenamente no conceito de literatura infantil e juvenil, fazer da criança e do jovem, no seu tempo próprio, um homem livre e activo, criador de uma nova cultura.

A obra de Guerra Junqueiro fez parte integrante do cânone literário durante várias décadas (40,50,60 do séc. XX), pois, parte dela, foi seleccionada pelo poder instituído (Estado Novo) para figurar nos manuais escolares, e serviu, longo tempo, para transmitir determinados valores e ajudar a formar consciências.

Concluimos, após estudo detalhado dos enunciados textuais presentes nos manuais escolares da terceira e quarta classes da década de 50, que apenas foi seleccionada a produção literária do autor que evidenciava o amor à Terra, ao ruralismo, às actividades primárias, bem como os grandes valores como a Honestidade, o Trabalho, o amor a Deus e à Família, o respeito e obediência às instituições e governantes.

Junqueiro foi tido e conceituado porque a sua presença literária nos livros escolares evidencia a sua faceta de nacionalista crente e “esconde” o seu lado contestatário e iconoclasta.

De há anos a esta parte Guerra Junqueiro tem sido excluído do contexto escolar. Este facto deve-se, em nosso entender, a mudanças no gosto literário, relacionadas com a reavaliação de géneros representados pelas obras canónicas,⁷¹ bem como à entrada no cânone de muitas obras, graças a bem sucedidas campanhas publicitárias e de propaganda.⁷²

Não podemos concluir sem ressaltar que, embora homem de seu tempo, Guerra Junqueiro foi um espírito de vanguarda no que respeita às suas reflexões pedagógicas, uma faceta sua menos conhecida que tentámos evidenciar neste nosso trabalho.

Por tudo o que foi apresentado, nós, leitores e educadores, temos por obrigação manter viva a sua memória através do uso e divulgação da sua obra literária.

Notas

¹ JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, «A Escola Portuguesa», *A Musa em Férias, Obra Completa (Poesia)*, Porto, Lello & Irmão- Editores, s./d, p. 686.

A metáfora é o recurso mais usado neste poema a nível do plano estilístico-semântico.

² JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. ci*, p.686.

³ JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p.687.

⁴ JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p.687

⁵ JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. Cit.*, p.688.

⁶ JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. Cit.*, P.688.

A nível do plano estilístico-semântico, o uso desta hipálage serve para transmitir o tédio e tristeza que no século XIX o processo de ensino-aprendizagem impunha às crianças.

Ao invés de ser um local de motivação e incentivo ao conhecimento e desenvolvimento harmonioso da criança, a escola era um espaço de terror e sofrimento extremos.

⁷ JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. Cit.*, p.688.

⁸ JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. Cit.*, p.689.

⁹ JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. Cit.*, p.688.

Atente-se na importância da metáfora com toda a carga afectiva que ela transmite. A noite, símbolo do desconhecido e do obscurantismo, é identificada com o professor e a alvorada, promessa de vida e concretizações futuras, corresponde ao pequeno aprendiz. Esta definição de cada um dos elementos do processo de ensino/aprendizagem aprofunda ainda mais o fosso existente entre os dois.

- ¹⁰ JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p.688.
- ¹¹ JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p.689.
Novamente a metáfora a transmitir o carácter negativo e destrutivo que a escola representava no universo infantil do século XIX.
- ¹² JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p. 687.
- ¹³ JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p.687.
- ¹⁴ JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p.688.
- ¹⁵ JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p.688.
- ¹⁶ JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p.688.
- ¹⁷ JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p.688.
- ¹⁸ JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p.689.
Esta é uma das metáforas mais expressivas deste texto, pois transmite de forma crua e nua o modo como a criança era tratada na escola: completamente castrada nos seus desejos e vontades e abafada na sua criatividade. Ao escolher como segundo termo de comparação o objecto “almofariz”, usado para esmagar e reduzir a pó, Junqueiro transmite, de modo nítido, a opressão de que eram vítimas os pequenos estudantes na escola pública do século XIX..
- ¹⁹ JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p.687.
- ²⁰ JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p.686.
- ²¹ JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, « Como se Faz um Monstro», *A Velhice do Padre, Obra Completa (Poesia)*, Porto, Lello & Irmão- Editores, s./d, p. 474.
- ²² “Que transfiguração! Que radical mudança! Em lugar da inocente, Angélica criança,/ Voltava um chimpanzé, estúpido e bisonho./ [...] A ignorância profunda, a estupidez suína,/ A luxúria d’Igreja, ardente, clandestina,/ O remorso, o terror, o fanatismo inquieto”, in JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, «Como se faz um Monstro», *A Velhice do Padre Eterno, Obra Completa (Poesia)*, Porto, Lello & Irmão- Editores, s./d, p.383.
- ²³ JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p.383.
- ²⁴ A descrição da vida no campo é tão idílica que o autor chega a comparar o carácter pictórico da cena descrita a uma pintura de autor consagrado: “E à tarde quando o Sol, extraordinário Rubens./ Na fantasmagoria esplendida das nuvens,/ Colorista febril lança, desfaz, derrama/ O topázio, o rubi, a prata, o oiro, a chama”, in JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p.383. A nível do plano estilístico-semântico, atente-se como a enumeração assindética confere um especial visualismo pictórico ao quadro apresentado.
Este é mais um exemplo de como a miscigenação modal é uma constante em toda a produção literária de Junqueiro.
- ²⁵ JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p.384.
- ²⁶ JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p.384.
- ²⁷ JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p.384.
- ²⁸ JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p.384.
- ²⁹ JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p.384.
- ³⁰ JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p.384.
- ³¹ JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p.384.
É importante constatar a nível do plano técnico compositivo, a presença de um tom oralizante e o uso de um registo de língua popular para conferir verosimilhança às palavras do camponês.
- ³² JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*

- ³³ No século XIX, esta atitude paterna em nada nos surpreende, uma vez que eram sempre os progenitores que tomavam todas as decisões concernentes à vida dos seus filhos, fosse a nível do plano pessoal ou profissional.
- ³⁴ JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p.385.
- ³⁵ Estratégia literária própria do modo narrativo, mais uma vez a comprovar a miscigenação modal presente na obra literária junqueiraiana.
- ³⁶ JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p.385.
- ³⁷ JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p.385.
- ³⁸ JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p.385.
- ³⁹ JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p.385.
Atente-se na expressividade da metáfora, “jaulas”, a fazer corresponder o seminário a um local onde estão encerrados animais.
- ⁴⁰ JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p.385.
- ⁴¹ JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p.385.
Notemos, novamente a força expressiva da metáfora. Neste caso, a aproximação do termo seminário do conceito de prisão transmite a ideia que o autor tem sobre a educação nesta instituição religiosa, associada a encarceramento e ao obscurantismo da rígida ortodoxia católica.
- ⁴² JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p.386.
- ⁴³ QUEIRÒS, Eça de, *Cartas de Inglaterra*, Edições Livros do Brasil, cap. V, «A Literatura de Natal», Lisboa, s/d., p. 53.
- ⁴⁴ QUEIRÒS, Eça de, *op. cit.*, 51.
- ⁴⁵ QUEIRÒS, Eça de, *op. cit.*, 52.
- ⁴⁶ QUEIRÒS, Eça de, *op. cit.*, 53.
- ⁴⁷ QUEIRÓS, Eça de, *op. cit.*, 53.
- ⁴⁸ QUEIRÒS, Eça de, *op. cit.*, 53.
- ⁴⁹ QUEIRÒS, Eça de, *op. cit.*, 54.
- ⁵⁰ ” In JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, «A Urna das Lágrimas», *Contos para a Infância*, Lello e Irmão Editores, Porto, s./d., p.9.
- ⁵¹ “Era uma vez uma viuva que tinha uma filhinha muito linda, a quem adorava sobre todas as coisas. Não se separava dela um só momento; mas um dia a pobre pequerrucha começou a sofrer, adoeceu e morreu. A desditosa mãe, que tinha passado as noites e os dias a sem repousar um momento, à cabeceira da filha, julgou endoidecer de mágoa e de saudades. Não comia, não fazia mais nada senão chorar e lamentar-se[...] viu-a aparecer a ela, a sua querida filha, trazendo nas mãos uma urna que vinha cheia até às bordas[...] Se chorares mais, transbordará, e as tuas lágrimas correrão sobre mim, inquietando-me no túmulo e perturbando a minha felicidade no paraíso. A pequena desapareceu e a mãe não tornou a chorar para não a afligir.” In JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, «A Urna das Lágrimas», *Contos para a Infância*, Lello e Irmão Editores, Porto, s./d., pp.89-90.
- ⁵² In JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p. 29.
- ⁵³ In JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p. 61.
- ⁵⁴ In JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p. 69.
- ⁵⁵ In JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p. 77.
- ⁵⁶ In JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p. 91.
- ⁵⁷ In JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p. 131.
- ⁵⁸ In JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p. 179.

- ⁵⁹ In JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p. 27.
- ⁶⁰ In JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p. 51.
- ⁶¹ In JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p. 79.
- ⁶² In JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p. 115.
- ⁶³ In JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p. 169.
- ⁶⁴ In JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*, p. 183.
- ⁶⁵ Casos, por exemplo, de: *A serpente branca*, p.231, *João e os seus camaradas*, p.119, *João Pateta*, p.241, *O Ouro*, p.47, *O rabequista*, p.101, in, JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *Contos para a Infância*, Lello e Irmão Editores, Porto, s./d.
- ⁶⁶ Casos de: *A mãe*, p.5, *O valente soldado de chumbo*, p.159 e *A rapariguinha e os fósforos* de Hans Christian Andersen, *O chapelinho encarnado*, p.193, e *Branca de Neve*, p.211, dos irmãos Grimm, in JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, *op. cit.*
- ⁶⁷ In JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, «Duas Palavras», *Contos para a Infância*, Lello e Irmão Editores, Porto, s./d., p.6.
- ⁶⁸ In JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra, «Duas Palavras», *Contos para a Infância*, Lello e Irmão Editores, Porto, s./d., pp.6-7.
- ⁶⁹ In, Abílio Manuel Guerra, «Duas Palavras», *Contos para a Infância*, Lello e Irmão Editores, Porto, s./d., pp.5-6.
- ⁷⁰ Na opinião de Harold Bloom, cada época possui um repertório relativamente reduzido de géneros que lutam uns com os outros pela sobrevivência, afirmando que a selecção de obras literárias que têm um estatuto canónico se prende também com a ideologia dos grupos sociais dominantes, instituições educativas e tradições de crítica. Cf. BLOOM, Harold, *O Cânone Ocidental*, Lisboa, Círculo de Leitores, 1994, p. 40.
- ⁷¹ BLOOM, Harold, *op. cit.*, p. 39.

A Aprendizagem Sistemática da Escrita

Dina Rodrigues Macias

A linguagem como competência exclusivamente humana, isto é, a linguagem oral existiu durante milhares de anos antes de o Homem descobrir a maneira de a fixar por escrito.

Com esta descoberta, a linguagem transformou-se num excelente instrumento de comunicação que supera o espaço e o tempo. Lembremos a enorme herança cultural dos povos que, só através dos códigos de escrita, foi possível transmitir.

E ainda hoje, no séc. XXI, a leitura e a escrita aparecem como condutas necessárias, já que aprender a ler e a escrever é adquirir um poder social e desta socialização resultará uma mestria individual.

A civilização atribuiu, efectivamente, à escrita uma importância extraordinária. Mas para bem entendermos esta importância, é fundamental conhecê-la profundamente. Assim, importará, antes de mais, considerar as suas diferenças relativamente à expressão oral.

A linguagem oral é um conjunto de sons produzidos que comunicam pelo ouvido, enquanto a linguagem escrita se transmite pela visão, por meio de símbolos gráficos.

Há, na linguagem oral, uma enorme riqueza de recursos que facilitam a comunicação linguística, nomeadamente o timbre da voz, a entoação, o gesto e até a própria fisionomia do emissor, em oposição

à expressão escrita que não possui este conjunto de elementos. Mas o que, efectivamente, acontece é a substituição daqueles elementos por outros com características semelhantes.

A respeito desta diferenciação entre linguagem escrita e linguagem oral, atentemos nas palavras de G. Vigner (1982) que citando Moscovici e Plon (1966) afirma:

La différence du langage écrit et du langage oral, comme dans d'autres canaux de communication qui s'en approchent, n'est point due aux conditions de la stimulation physique mais aux relations entre locuteurs. Ces relations désignent un camp, une structure d'ensemble qui est celle de la situation-colloque et c'est cette structure qui impose le choix de certaines alternatives linguistiques.

Importará, agora, definir o código de escrita de uma língua como um conjunto de sinais gráficos e outro conjunto de convenções correlacionando-os com os sons da linguagem. Este conjunto de sinais, nomeadamente o alfabeto, os sinais de pontuação, os acentos, os sinais diacríticos e a translineação funcionam como regras para que a comunicação seja eficiente.

Um outro aspecto importante da expressão escrita, em comparação com a expressão oral, refere-se às “condições psicológicas” em que essa escrita é desenvolvida. Não há um receptor imediato, não há a presença de alguém, mas antes uma situação de comunicação artificial já que num primeiro momento, aquele que escreve “fala apenas com o papel”, colocando aí toda a informação necessária para que a mensagem seja compreendida e isenta de qualquer ambiguidade.

Neste sentido Vigner (1982) fala em comunicação diferida, considerando que:

«Écrire procède, entre autres raisons, de la nécessité de transmettre un message à un interlocuteur/récepteur absent. Le message sera reçu ultérieurement, en l'absence de l'émetteur » (p. 23), pelo que e ainda segundo Vigner (1982) « Le message doit être construit, une fois pour toute, de manière à prévenir tout malentendu à la réception » (p. 24).

Sophie Moirand (1979) põe igualmente em relevo esta distinção, afirmando que o oral se caracteriza pelo imediatismo da mensagem, pela presença real do destinatário e pela proximidade de uma resposta imediata, tornando-a uma linguagem mais espontânea, contrariamente à escrita, também por si considerada uma mensagem diferida, onde a presença do receptor é virtual e com impossibilidade de resposta imediata, ainda que mais elaborada.

A linguagem oral apela ao treino da memória auditiva, a

única que funciona na apreensão de uma exposição oral, já que o emissor pode ir elaborando a sua mensagem, para a tornar mais clara, e o ouvinte centra-se, forçosamente, no conteúdo e não na forma do texto que ouve.

O leitor está numa situação totalmente diferente da do ouvinte, “nele atua a memória visual coordenada com uma audição mental que os símbolos gráficos evocam” (Mattoso Camara, 1985, p. 57) e, por outro lado, tem a possibilidade de reler o texto parcial ou totalmente. Por ambos os motivos, o leitor pode analisar esteticamente um texto, o que seria impensável numa situação de conversação face a face: “As palavras enunciadas voam e passam no caudal dos seus sons, enquanto as escritas se gravam através dos olhos e permanecem diante do leitor para observação e exame” (Mattoso Camara, 1985, p. 57).

A linguagem oral é mais dependente do contexto de produção, ao que correspondem fenómenos linguísticos com menor precisão, sendo óbvio o predomínio de anáforas, de défcicos situacionais, de repetições, de pausas e de bordões linguísticos.

Por outro lado é à escrita que se exige maior rigor nas características formais e gramaticais, o que não significa, contudo, que na linguagem oral não se deva dar atenção a uma planificação mental relativa à forma do enunciado.

Mas a escrita é, sem dúvida, o meio privilegiado de comunicação à distância, graças a um código especial que permite transportar o discurso de uma forma duradoira, por oposição à linguagem oral que é passageira – “*verba volante, scripta manent ...*”.

Não pretendemos afirmar que o signo oral é totalmente efémero, já que consideramos que todos os actos de fala se realizam como textos, mas a intencionalidade da construção textual é explicitada na produção escrita, sendo mais consciente a escolha de mecanismos de organização textual através dos “meios linguísticos e de marcos de referência internos que possam garantir a *autonomização* do texto em relação ao momento e circunstâncias concretas da sua produção”. (Fernanda Fonseca – 1992, p. 235).

Ao entrarem no sistema escolar, os alunos possuem um considerável domínio da sua língua. Não podemos, no entanto, ser ludibriados, já que ele será, provavelmente, um conhecimento com lacunas várias, necessitando da intervenção da escola, no sentido de fazer os ajustamentos necessários.

A escola é um sub-sistema social e por isso, é mais do que evidente que se reflectam nela os problemas da nossa sociedade, como são o analfabetismo (real e funcional), a ausência de livros em casa, o reduzido número de bibliotecas, o baixo nível de vida da algumas camadas da população, a saúde, o trabalho precoce, etc..

O Sistema de Educação em Portugal continua a revelar níveis preocupantes de insucesso no domínio da linguagem oral e escrita, como o provam os estudos para apuramento dos níveis de Literacia encomendados pelo Conselho Nacional de Educação.

Sabemos que a leitura não faz parte do quotidiano dos adolescentes; os meios de comunicação ocupam parte considerável dos tempos livres da população escolar; as suas apetências e gostos nada têm a ver com a leitura e/ou escrita. Diremos mesmo que vivemos na sociedade do audiovisual e do imediato.

Sendo incontestável que a leitura tem um papel importante na formação da personalidade e no acesso à cultura, não podemos, enquanto professores, ficar indiferentes a esta realidade.

Acreditamos que a melhor forma de quebrar esta tradição de não-leitores é criar na Escola um verdadeiro espaço de actuação que vise a aproximação do livro com o futuro leitor, questionando e reformulando muitas das suas práticas e esquemas organizacionais, nomeadamente no que toca ao aproveitamento das situações de leitura, quer em aula de língua materna quer em outras áreas curriculares, na renovação do espaço e do funcionamento da biblioteca, bem como na criação de outros espaços indutores de leitura: bibliotecas de turma, hemerotecas, mediatecas, centros de recursos, entre outros.

Urge uma consciencialização profunda das consequências desta atitude e um empenhamento de todas as partes envolvidas, mas é, na nossa opinião, ao professor de língua materna que cabe, prioritariamente, interferir nessa orgânica onde estão inseridos os seus alunos, no sentido de criar condições que permitam o ensino/aprendizagem da Língua Materna, de modo a incentivar e prestigiar um fácil acesso à produção/recepção de textos. Esta progressão deverá processar-se quer na competência oral quer na escrita.

A primeira condição absolutamente necessária para que o êxito de uma pedagogia da leitura é a adesão sincera e entusiástica dos professores às leituras que propõem aos seus alunos.

A sua transformação será radical e a sua formação ajudará certamente o desenvolvimento cultural do país que cada vez mais exige da Escola uma função socializadora.

A aprendizagem da escrita e da leitura (alfabetização) entende-se, hoje, como um processo complexo que se desenvolve ao longo da vida, dentro e fora da Escola.

Na verdade, vivemos num mundo rodeado de escrita e as crianças estabelecem permanentemente interacções a partir do que já conhecem com a escrita que os rodeia.

Tais interacções começam muito antes da entrada para a escola.

Neste sentido importa que o trabalho de expressão oral e, obviamente, de expressão escrita se desenvolva a partir de situações significativas, ou seja, aquelas que decorrem dos interesses e das necessidades das crianças e das perguntas que elas colocam acerca do real vivido ou imaginado.

Importa, igualmente, apagar algumas representações que os alunos e professores têm da escrita, sobretudo se elas são marcadas negativamente, como por exemplo o entendimento de uma capacidade inata, “uma questão de dom”, e não algo susceptível de ser aprendido e aperfeiçoado; a ligação de “escrever bem” a escrever de uma “forma rebuscada”; ou ainda a aceitação de que o domínio oral da língua implica forçosa e espontaneamente a aprendizagem das regras e dos mecanismos da escrita.

A Escola assume hoje um papel preponderante na formação integral do aluno e ela não pode ser apenas o lugar da iniciação, mas também do treino e da consolidação de uma aprendizagem da escrita, já que cada vez menos essa escrita é usada fora da escola, no uso social da língua, ainda que ela seja uma presença constante.

Nesta perspectiva, os novos programas de Língua Portuguesa concedem à escrita um lugar fundamental dentro da escola, a quem cabe o importantíssimo papel de motivar a aquisição daquela competência e seu desenvolvimento.

Concordamos totalmente com a opinião de José Carvalho (1992) quando afirma:

Ao egerem como conteúdos fundamentais os diferentes domínios da interacção verbal (falar, ouvir, ler e escrever), os novos programas de Língua Portuguesa representam um passo importante no sentido da transformação da aula de Português numa verdadeira aula de Língua que visa, acima de tudo, dotar os alunos de uma real competência comunicativa, resultante da apropriação da língua por sujeitos capazes de a actualizarem numa diversidade de discursos. (p. 85)

É no sentido de contribuir para a clarificação deste problema, que preocupa todos os professores que leccionam a língua materna nas nossas escolas, que defendemos se criem condições que permitam o ensino/aprendizagem do Português, em moldes que cada vez mais incentivem as actividades de leitura e escrita, em defesa da própria língua e dos seus utentes, já que a escrita é, no dizer de Raquel Delgado-Martins (citada por José Carvalho, 1992), um saber escolarizável que deverá ser explicitado e ensinado, de modo a poder ser aprendido.

Nos primeiros anos do Ensino Básico, a criança presente e sonha com o encanto e o prazer que podem proporcionar-lhe as

palavras e as frases. Tem vontade de escrever. Depois vai perdendo esta apetência. E aqui lembramos um texto de Nuno Bragança: “O desenho livre das palavras”, para nós carregado de um grande simbolismo, já que tivemos o privilégio de entrar no mundo da escrita, com a ajuda de uma velha máquina de escrever.

“Quando eu tinha quatro anos e um rescaldo de doença, puseram-me diante de uma máquina de escrever. Travaram essa “Smith-Corona” na posição de escrever maiúsculas e disseram-me:

“Carregue com força. Aqui.”

Carreguei, houve um estalido. Depois mostram-me o papel envolvendo o rolo: tinha aparecido lá um sinal idêntico ao que estava pintado na tecla em que eu tinha carregado.

Aquilo fascinou-me. Comecei a carregar nas várias teclas e a ver aparecerem no papel os sinais pretendidos.

Quando perguntei que sinais eram aqueles, disseram-me: “São letras.” Quando eu perguntei para que serviam as “letras” disseram-me: “Para desenhar palavras.” Foi das coisas mais maravilhosas que ouvira até ali: era então possível fixar num papel o que as pessoas diziam, e pensavam.

Ao fim de uma semana eu já sabia “desenhar” várias palavras. E queria tanto aprender mais e mais que a minha mãe (que tivera a ideia inicial) apanhou um susto, e tentou fazer-me esquecer aquilo com medo que “fizesse mal à cabeça do pequeno”. É o esqueces. De tal maneira que aprendi a ler escrevendo. E passei da máquina ao lápis, apenas com a limitação de só saber escrever maiúsculas.

Comecei a escrever histórias. Depois cartas. Um dia descobri (ao escrever uma carta de um amigo imaginado a outro amigo imaginado) que era possível usar o desenho das palavras para desabafar.

Isto continuou até que passei a estudar segundo os métodos oficiais.

Pouco a pouco fui perdendo o gosto pela escrita. Sobre-tudo quando as minhas redacções começaram a ser censuradas, e asperamente: não correspondiam ao como deve ser.

*O liceu foi (quase) o golpe de mestre. Obrigavam-nos a ler e a trabalhar textos antigos, que nada tinham a ver com o mundo imediato em que vivíamos. Quando tocou a esquartejar *Lusíadas* (ah, as orações intercalares!) cheguei à conclusão de que entre eu e o que aparentemente dava pelo nome de “lite-*

ratura” havia um abismo: o da abominação que essa palavra passara a significar para mim.

*Do encanto inicial, restava-me a memória dos tempos em que escrevia as tais histórias, as primeiras cartas. Continuei a escrever cartas ao meu modo. E a meu modo fui escrevendo um Diário onde apontava com indicação da data e lugar, coisas importantes: coisas que aprendia pelos sentidos, ou sentidas no interior de mim. Um dia escrevi um desses apontamentos, e ao contrário do costume, antecedi-o de um título. Sem o saber, estava a escrever um capítulo do meu primeiro “romance”, **A Noite e o Riso**”.*

Perante esta realidade que todos vamos conhecendo importa colocar algumas questões: — em que medida os processos de aprendizagem da leitura e da escrita são responsáveis por este desprazer de ler e de escrever? e — como ultrapassar as maiores dificuldades dos alunos no domínio da expressão escrita, seja ao nível da macro ou da micro estrutura do texto?

É preciso que o professor saiba mostrar que escrever no papel nos permite criar novos mundos, novas histórias, exprimir o amor, a raiva e a revolta; mas também reivindicar os nossos direitos e explicitar as nossas ideias.

Parece-nos muito importante esta relação profunda entre escrita e liberdade, liberdade e expressão.

Se levarmos o aluno a sentir que a expressão escrita, mesmo a partir de textos espontâneos, ainda que com erros e incorrecções, o liberta e o torna compreendido e elogiado, ele próprio terá vontade de ajustar a qualidade da forma à qualidade do conteúdo, através da prática de escrita, como um processo em que se sucedem várias etapas de aperfeiçoamento.

Aprende-se a escrever escrevendo frequentemente, mas é óbvio que as oportunidades de escrita devem ser apoiadas, por parte do professor, com orientações correctas, de carácter didáctico, que permitam subsidiar o estudo do processo da escrita e com uma sistemática apreciação valorativa dos textos produzidos.

O professor não pretende hoje, na aula de Língua ou de Literatura, que os seus alunos façam a mera reprodução textual de um saber, mas que eles sejam criativos.

Criar implica encontrar uma utilização inédita para qualquer coisa de conhecido, isto é, organizar o já conhecido procurando novas aplicações. Por isso, as condutas criativas têm de ser estimuladas e reforçadas de forma a encontrarem um cenário catalizador.

Assim na Didáctica da escrita é necessária a articulação

de duas necessidades metodológicas: por um lado é preciso ensinar um código formal, independente das intenções e das situações; por outro lado importa dar às práticas de língua escrita a sua verdadeira dimensão individual, incomparável e única em cada aprendiz.

A produção escrita representa, obviamente, uma forma de criatividade, mas ela é forçosamente a lembrança de leituras feitas e de referências anteriores, sem as quais a criatividade em cada aluno não existiria. O aluno ao escrever transforma-se num autor e na sua produção há uma parte de si próprio.

Os novos saberes ganham sentido porque radicam em conhecimentos anteriores.

É, efectivamente, ao professor que se pede a capacidade para orientar e ajudar o aluno a desenvolver-se, criando “programas de estimulação traçados de acordo com as dificuldades dos conteúdos e conceitos programáticos, e com ritmos e factores de aprendizagem próprios do indivíduo e das circunstâncias que o rodeiam”. (Fátima Sequeira – 1991, p. 9).

O professor deverá ser, na linha proposta por Emília Ferreiro (1985), “um mediador” – um “agente da cultura” talvez – do processo no qual o aluno se encontra com o texto escrito e dos processos de codificação e descodificação da palavra escrita” (p. 262).

Esta mediação é simultaneamente um processo de socialização, já que nos parece que a escrita deverá ser valorizada dentro e fora da escola. Seria, então, importante que os professores se esforçassem por utilizar o código escrito conhecido dos alunos, numa atitude interactiva com a chamada “escrita da norma”, ou como lhe chama Emília Ferreiro (1985) a “escrita oficial”. Ainda na perspectiva da mesma investigadora, “a sala de aula deve ser vista como uma extensão de contextos em que os alunos já se encontram comprometidos em actividades de lectoescrita” (p. 264).

As crianças em idade escolar, como já referimos, conhecem já muito sobre a sua capacidade de “escritores”. As diferenças sociais e culturais deverão ser tidas em conta nas actividades de leitura e de escrita na sala de aula; negar aquelas diferenças seria ignorar um potencial individual e cortar-lhes a oportunidade de serem os “proprietários” das suas actividades de leitura e também de escrita. Elas crescem em meios culturais diferentes, já que a sociedade não é uma unidade homogénea, o que forçosamente lhes origina graus de desenvolvimento cognitivo e linguístico diferentes.

É inquestionável que cada aluno deve sentir que a sua cultura e a sua linguagem são tratadas com respeito e simultaneamente deve ser encorajado a ter confiança para se expressar. Isto não significa que as diferenças sociais podem ser ignoradas. A criança que nunca vê retratada, nos livros escolares, a sua realidade social, não se sentirá

motivada para frequentar uma escola, já que essa escola veicula algo que não lhe diz respeito.

Mas se a educação é um processo de socialização, é importante que cada aluno das nossas escolas liberte a palavra que há dentro de si, utilizando-a com lógica e criatividade, pensando em si próprio e sendo capaz de se posicionar face a qualquer assunto.

A dificuldade demonstrada pelo estudante para expressar seu pensamento, especialmente quando solicitado a redigir um texto, advém não apenas da deficiência no manejo da língua, da ausência de um vocabulário básico e de estruturas suficientes para comunicação na língua padrão, mas também da falta de ideias, de conhecimento das realidades, de interesse por escrever ou relatar o que pensa. O acto de escrever é considerado apenas uma tarefa aborrecida da qual ele deve desobrigar-se da maneira mais rápida e fácil possível. Não há motivação.
(Nelly Carvalho, 1991, p. 74).

Como conseguir aquela motivação?

Em geral somos motivados a fazer as coisas que nos interessam. Assim, para que a produção de texto seja algo que interesse e motive o aluno, o tema para essa produção não deverá ser imposto, mas antes partir das suas vivências, ajudando a criança, num processo criador, a crescer como pessoa.

O professor de língua materna só conseguirá atingir este grande objectivo da produção escrita quando der ao aluno o direito à palavra, quando o tema para essa produção escrita vier da experiência do próprio aluno e finalmente quando o processo de produção escrita for precedido de produção oral: o narrar, o debater, o argumentar oralmente sobre o que se vai escrever, recupera forçosamente o uso da língua nas duas modalidades e o processo geral por que passa a aquisição da linguagem. É este um processo interactivo das crianças entre si, com o mundo e com o professor.

Quando o aluno começa a elevar-se, voando com as suas asas, cabe ao professor estimulá-lo, animá-lo ... e congratular-se por ser professor de um artista “e não cortar-lhe” as asas aos primeiros voos impedindo-lhe a passagem à originalidade e à criatividade (Carlos Reis e Victor Adragão, 1990, p. 41).

O Professor de Português deverá então levar os seus alunos a uma produção escrita, que articule uma correcta organização a ideias claras, libertando-os de uma escrita muito formal e rígida, “propondo actividades criativas e ajudando a germinar as sementes de originalidade que vão aparecendo” (Carlos Reis e Victor Adragão – 1990, p. 41).

Tal atitude não é fácil e ajudar as crianças a seleccionar ordenadamente as suas ideias para que escrevam com entusiasmo é tarefa difícil.

Mas se o professor fizer sentir aos seus alunos que a escrita deve ser um reflexo do seu autor, da sua personalidade, dos seus gostos, da sua sensibilidade, pensamos que depressa conseguirá que eles escrevam sobre os assuntos a propósito dos quais eles sabem algo e diríamos mesmo que são os seus “proprietários”, acabando por sentir orgulho naquilo que escrevem.

É evidente que este caminho passa por uma reflexão sobre os diferentes aspectos do processo de escrita que deverão, obviamente, ser interiorizados e progressivamente automatizados pelos alunos, de modo a apropriarem-se dos mecanismos básicos que sustentam a escrita, a utilizá-la de modo intencional e pessoal e a auto-regular essa utilização.

A aprendizagem da escrita e o seu consequente domínio, vão evoluindo por etapas, como qualquer outra aprendizagem. Muito resumidamente e adoptando a terminologia de Mabel Condemarín (1987), falaremos em **Escrita inicial** que corresponde à “etapa pré-caligráfica infantil” na qual a criança apresenta uma série de traços que revelam ainda a sua falta de domínio e de controle gráfico (é a fase em que a criança aprende as letras isoladamente: m – de mãe, p – pai e b – de bebé), a **Escrita intermédia**, que surge quando a criança tem já estabilizado o seu comportamento grafomotor, chegando a um nível de destreza automática que estimulará a escrita espontânea, sempre relacionada e de alguma forma dependente de outras actividades linguísticas, em especial a leitura.

O desafio de realizar um projecto de escrita conduzirá o aluno a uma maior percepção face à informação colhida na leitura. Diríamos que processos de leitura e de escrita são a imagem reflexa um do outro, já que “aprender a ler é ser capaz de construir as regras de escrita” (...) e “a escrita suscita a actividade da criança, porque esta possui uma estrutura cognitiva capaz de lhe dar significado” (Ramiro Marques – 1986, p. 30).

Nesta fase os alunos terão já os instrumentos linguísticos necessários para elaborarem alguns textos. Apontamos alguns exemplos que nos parecem de maior possibilidade de execução em aula de língua materna:

- **Relato de experiências** – O aluno narra uma experiência concreta.
- **Escrever sensações** – Aqui pede-se às crianças que, de olhos fechados, escutem o barulho que as rodeia, escrevendo posteriormente os sons e os ruídos que escutaram.

- **Mímica** – O professor realiza algumas pantomimas e os alunos escrevem a sua interpretação.
- **Trava-línguas** – Com este exercício o aluno é estimulado a produzir frases nas quais todas as palavras comecem com a mesma letra.
- **Escrita baseada em ilustrações** – A criança vai escrever o conteúdo de uma história que lhe é apresentada em desenho ou ainda o diálogo de uma banda desenhada.
- **Qualificar personagens** – Com base em algo que tenha lido na biblioteca da turma ou da escola, o aluno descreverá uma personagem do último livro lido.
- **Comunicação social** – Estimular os alunos a escrever cartas, postais ilustrados, bilhetes e telegramas, fazendo-lhes sentir a utilização diferente de cada um daqueles elementos comunicacionais.
- **Utilização de audiovisuais** – A criança tem hoje uma grande familiaridade com a rádio e a televisão. O professor deverá ser capaz de aproveitar esta atitude da criança face aos media, como fonte de motivação para escrever.
- **Complemento de uma história** – Conta-se uma história aos alunos omitindo o seu final e pede-se-lhes, posteriormente, que inventem o seu desfecho.
- **Texto livre** – Importa privilegiar o que as crianças querem dizer, implicando obviamente, uma grande dimensão comunicativa.

À medida que estas actividades de escrita vão acontecendo, em vários momentos de cada período lectivo, acreditamos que o professor está a favorecer a disposição, por parte dos seus alunos, para a expressão escrita.

Esta dinâmica em aula de Língua Materna leva a que os alunos experimentem a necessidade de aperfeiçoarem os seus textos de modo a corresponderem as suas intenções comunicativas em colaboração estreita com o seu professor – a ênfase deverá ser colocada naquilo que se quer dizer, ajudando assim a construir o significado do texto.

A correcção deverá ser entendida, por parte do aluno, como um processo de revisão e de melhoramento do texto, ou seja, como um processo integrante da composição escrita.

Mais do que querer corrigir toda a escrita, é importante que o professor tenha um grande interesse pela escrita de cada aluno, apoiando cada um deles no momento da sua produção. O professor não deve, quanto a nós, ter a preocupação de corrigir todos os textos, mas antes trabalhar muitos textos com os seus alunos e encontrar, com

eles, circuitos de comunicação e destinatários que alimentem e dêem sentido às suas produções, sejam motivo e meio para que os alunos descubram o prazer de comunicar através da escrita, se interessem pela escrita e compreendam as suas exigências (referimo-nos a leituras sistemáticas dos textos produzidos na turma, trocas de correspondência entre escolas ou turmas, jornal escolar, jornal de turma, livros elaborados pelos próprios alunos, etc.). Estes intercâmbios constituem fortes motivações para que os alunos queiram escrever. Não são apenas os textos dos grandes autores que proporcionam agradáveis momentos de leitura, os seus próprios textos poderão ser, muitas vezes, partilhados na sala de aula e aí ocuparem um espaço a que têm direito.

Finalmente a terceira etapa da escrita é, e ainda segundo Condemarín (1987), a **Fase avançada** onde se consolidam as “des-trezas adquiridas” na fase anterior:

O processo de escrever, nesta etapa, estimula as artes da linguagem com vários propósitos: os estudantes lêem e relêem para si mesmos e para o grupo seus ensaios de escrita, a fim de assegurar sua clareza, lêem para adquirir informação adicional; descobrir ou aperfeiçoar seu estilo; captar procedimentos; organizar a informação de forma coerente ... (p. 208).

Nesta perspectiva, quando o aluno escreve regularmente sobre tópicos por si escolhidos, é forçado à consulta de fontes de informação quer orais, quer escritas.

Este modelo de escrita é já uma importante e válida alternativa para o estudo de qualquer aluno, não apenas para estudar os conteúdos, mas também como meio de assegurar e garantir a informação recolhida.

Também aqui e relativamente a esta fase da escrita apontamos algumas estratégias exequíveis na sala de aula:

– **A composição** – O aluno a quem é pedido que faça uma composição vai certamente estruturar as palavras de acordo com um plano organizado, pretendendo elaborar uma mensagem compreensível e gramaticalmente correcta.

Para a realização desta tarefa o aluno deverá conhecer as formas mais comuns de escrita, nomeadamente a argumentação, a descrição, a dissertação e a narração.

– **Memórias** – A escrita de memórias do passado é uma interessante modalidade de composição, já que o aluno assume nela o papel principal, é o seu eu que surge e são as suas experiências que são validadas.

– **Ficção** – Quando falamos em “escrita criativa” pensamos, obviamente, numa componente imaginativa muito poderosa nas

crianças. Então, exercícios de composição escrita com uma grande possibilidade de invenção ou criação vão certamente agradar-lhes.

De qualquer forma parece-nos que esta actividade de escrita deve sempre ser precedida de um contexto estimulante, nomeadamente a leitura de uma obra literária motivadora para o nível etário dos alunos com quem trabalhamos ou mesmo uma actividade dramática. Escrever a partir de fotografias ou outras imagens, recriar a cena de um livro ou de um filme de que tenham gostado, são também actividades possíveis para lançar os alunos no mundo maravilhoso da ficção.

– **Relatórios** – A elaboração destes relatórios, num campo da produção escrita é uma oportunidade excelente para os alunos situarem a sua própria informação, para esquematizar e para sintetizar. Nesta actividade surgem naturalmente as técnicas de resumo, paráfrase e reprodução que são igualmente importantes na produção escrita dos nossos alunos. (Também aqui são importantes as referências bibliográficas que o aluno deverá aprender a colocar no fim do seu relatório).

Como conclusão diremos que a prática da escrita na escola e nomeadamente na aula de Língua Materna, como refere Fernanda Fonseca (1992) não pode ser “assistemática, ocasional e não programada”, já que “o ensino-aprendizagem de uma actividade altamente codificada como é a escrita é um percurso longo e difícil que exige um planeamento específico e um treino intencional, progressivo e faseado”. (p. 226).

A aprendizagem da escrita não se faz de um dia para o outro e não é uma actividade espontânea, mas antes a valorização “do trabalho, do esforço e da persistência” (F. I. Fonseca – 1992, p. 247), porque, como já referimos, só se aprende a escrever, escrevendo e é à escola que cabe o papel fundamental no desenvolvimento desta competência nos seus alunos.

Referências Bibliográficas

- CAMARA, Mattoso (1985), *Manual de Expressão Oral & Escrita*, Petrópolis, Ed. Vozes L. da.
- CARVALHO, José António (1992), “Ensinar a escrever a partir dos novos programas de Língua Portuguesa” in *Linguística e Ensino do Português*, Lisboa, Colibri.
- CARVALHO, Nelly (1991), “A prática da Redacção em escolas do 1.º Grau” in *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, Associação das Universidades de Língua Portuguesa, n.º 4, Janeiro.
- CONDEMARÍN, Mabel e CHADWICK, Mariana (1987), *A Escrita Criativa e Formal*, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas.
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana (1985), *Psicogênese da Língua escrita*, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas.
- FONSECA, Fernanda Irene (1992), “A Urgência de uma Pedagogia da Escrita” in *Máthesis*, n.º 1, Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Viseu, pp. 223-251.
- MARQUES, Ramiro (1986), *Ensinar a Ler, Aprender a Ler*, Lisboa, Texto Editora.

- MOIRAND, Sophie (1979), *Situations d'écrit* (Colecção dirigida por Robert Galisson), Paris, Clé International.
- REIS, Carlos e ADRAGÃO, José Victor (1990), *Didáctica do Português*, Lisboa, Universidade Aberta.
- SEQUEIRA, Fátima (1991), *O Papel das Didácticas da Língua e da Literatura na Formação de Professores de Português*. Comunicação apresentada no Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino na Universidade de Aveiro.
- VIGNER, G. (1982), *Ecrire* (Colecção dirigida por Robert Galisson), Paris, Clé International.

Linguística, gramática tradicional e ensino das línguas

Alexandra Soares Rodrigues

A escolha do tema para esta conferência não foi fácil. Em princípio, tinha-se pensado, no departamento, que este ciclo de conferências devia mostrar áreas de investigação daquele que a preferiria. No meu caso, logo me vi a apresentar ao digníssimo público o comportamento genolexical dos verbos nominalizadores, a hipótese da conversão do radical verbal em radical nominal na formação dos postverbais e o, necessariamente relacionado, derrube da tradicional derivação regressiva, os critérios prosódicos, morfemático-morfológicos e sintáctico-temáticos que permitem distinguir um substantivo derivado de um verbo sem a adjução de um sufixo de um substantivo derivante de um verbo também não-afixado. Tudo questões analisadas na tese de mestrado e, por isso, inseridas no âmbito da minha investigação.

Depois, emergiu ainda a ideia de partilhar com o público as minhas opções relativas ao *theoretical framework*, como sói hoje pomposamente dizer-se, pondo em confronto quase bélico um programa generativo ortodoxo de Chomsky com a arquitectura paralela de Jackendoff, ou ainda apresentar o *status quaestionis*, como também pomposamente se sói dizer, mas desta vez com um piscar de olho ao passado, do estudo dos deverbais.

Pensei ainda em temas mais genéricos: uma brevíssima his-

tória dos estudos acerca da linguagem, começando com a gramática mais antiga que chegou até nós – a gramática de sânscrito de Panini, do séc. IV a.C. - até ao século XIX, em que a busca da verdadeira *lingua mater* foi finalmente matizada pelo rigor da análise e da comparação entre línguas.

Colocou-se-me ainda a hipótese de, também numa tentativa historicista, mostrar a história da fonética e da fonologia, distinção sempre tão mal entendida. Mostraria, neste caso, a importância de uma teorização sólida para a distinção entre duas unidades - o fonema e o fone – conseguida pelos trabalhos de Jakobson e Trubetzkoy, da Escola de Praga, na década de 20 do século XX e exemplificando a sua mistura com excertos da *Grammática da linguagem portuguesa* de Fernão de Oliveira de 1536.

Podem, no entanto, ficar descansados. Todos estes hipotéticos temas me pareceram *hard core*, quando, seguindo um velho princípio explicitado pela pragmática, mas implicitamente presente na competência discursiva dos falantes – o da necessidade de adequação discursiva ao interlocutor – senti um desfasamento entre a excessiva especificidade e tecnicidade de todos estes assuntos e o meu público. Quero, antes de prosseguir, fazer um parêntesis e deixar bem claro que não estou a subestimar o público, não vá alguém pôr-se a fazer exercícios de sobreinterpretação e dizer que eu disse o que não disse, como também a pragmática, desta vez em parceria com a semiótica, prevê que ocorra ordinariamente.

Certamente que estão a pensar que a introdução já vai longa, que nunca mais se dá o deslize para o tema da conferência e que podia ter dito em dois segundos que não ia falar de linguística pura e dura, mas de outro tema mais macio (como agora mesmo). Mas esta introdução afinal não o é, ou não o é apenas. Como a mania da análise que confesso ter invade também a feitura de discursos, desmonto o meu próprio texto, para explicitar que todas estas considerações preambulares afinal servem o objectivo de, implicitamente, deixar entrever, muito muito sorrrateiramente, alguns temas de investigação (alguns meus) no âmbito da Linguística, mas que aqui não vou apresentar. É um pouco como quando se diz que se tem um segredo sobre x e y, relacionado com k, mas que não se irá revelar.

As questões que aqui tratarei num primeiro momento não são questões de linguística, no sentido de não focarem objectos internos à linguística. São antes reflexões à sua volta. Num segundo momento, dedicado à análise de algumas estruturas da língua, procurarei retirar todo o peso de formalização desta ciência, de modo a simplificar a demonstração dessas estruturas.

O tema de que me ocuparei – linguística, gramática tradicional e ensino das línguas - pode até ter o efeito contrário àquele

contra o qual eu sempre luto, muitas vezes até me zango: o de não se confundir a linguística com o ensino das línguas. O ensino das línguas é apenas uma das inúmeras aplicações que a linguística pode ter. Ensinar línguas não é fazer linguística, assim como um professor de línguas não é um linguista. A linguística tem outras aplicações, localizadas em campos que, tradicionalmente, não estão tão relacionados com as línguas. Algumas dessas aplicações localizam-se no âmbito das engenharias e da medicina. Assim como um professor de línguas não é um linguista, também um engenheiro que trabalhe em síntese de voz ou um terapeuta da fala que lide com doentes afásicos não são linguistas. Mas, apesar de não serem linguistas, as suas áreas de trabalho obrigam-nos a ter conhecimentos acerca do funcionamento das línguas e da faculdade da linguagem.

Perante os inúmeros mal-entendidos e confusões que as pessoas demonstram relativamente à Linguística, penso que é esta uma boa oportunidade para tecer alguns esclarecimentos que sempre desejei fazer à comunidade escolar. Tentarei, pois, desfazer alguns equívocos acerca da linguística, mostrando que esta ciência não ensina a falar línguas, embora os resultados obtidos na análise destas possam ser aplicados ao ensino de línguas. Não devemos, no entanto, esquecer que das inúmeras aplicações que a linguística pode ter há a possibilidade de não haver aplicação nenhuma. Refiro-me ao fazer-se linguística pelo prazer único de estudar, de aprender, de satisfazer curiosidade. Essa é das maiores aplicações que qualquer ciência pode ter.

Vamos então aos equívocos:

É vulgar pensar-se que “linguística” é um nome moderno para “gramática tradicional” e, que, conseqüentemente, fazer linguística ou até aplicar a linguística ao ensino das línguas é pôr nomenclatura nova – a da linguística – no lugar da nomenclatura velha – a da gramática tradicional. Um dos exemplos mais marcantes desta experiência estéril, porque oca e superficial, é o da plantação exaustiva de árvores no lugar de análises sintácticas lineares. Muitos terão na memória a época, recordada agora quase sempre de modo anedótico, em que, nos bancos do então chamado ciclo preparatório, os sujeitos passaram a ser sintagmas nominais, os complementos directos sintagmas nominais 2 e em que os cadernos de linhas não eram adequados à delineação de ramos de árvores cujo tronco comum era a frase e de cujas extremidades não resultaram apetecíveis frutos. Espero que estejam a notar que eu não estou contra a linguística que usa esse tipo de formalizações para explicitar as estruturas da língua. Esse tipo de formalizações, em linguística, não decorre de uma superficial lavagem de fachada, mas de necessidades e de implicações provenientes do próprio quadro teórico. Estou contra os senhores que fazem os manuais escolares, os didacticistas, os professores, independentemente do

nível de ensino, que, pegando apenas na superficialidade da gramática generativa, ou seja, na aparência dos seus formalismos, acharam que renovar o ensino da gramática passava por refazer a maquilhagem, sem entenderem que esquemas em árvore implicam questões de, por exemplo, inserção lexical e de projecções de núcleos, questões que, obviamente, não interessam aos meninos pequeninos.

A culpa destes equívocos não é dos linguistas, mas dos que aplicam conhecimentos avançados pela ciência ao ensino. Um linguista analisa língua e linguagem; não tem de se preocupar com os potenciais campos de aplicação dos resultados que obtém. De outra forma, um linguista teria de ser especialista em engenharia informática, engenharia electrónica, neurologia, psicologia, otorrinolaringologia, antropologia, arqueologia, ensino da língua materna, ensino da língua estrangeira, etc., etc. Isto já para não falar de todas as áreas de especialização da própria linguística que o pobre escravo do conhecimento teria de dominar.

Cortadas as árvores, actualmente assiste-se ao cultivo de outra espécie não autóctone do ensino das línguas. Refiro-me à pragmática linguística. Tal como aconteceu para a sintaxe, alguém decidiu aplicar as novas correntes da linguística ao ensino das línguas, mais uma vez pegando na superfície dos dados da pragmática, descontextualizando-os de todo o suporte teórico e advogando um ensino do português que de ensino de língua não tem nada e que, progressivamente, o vai desnudando também da literatura. Tudo isto, dizem, à luz do que alguns pensam que é a linguística, completamente distorcida dos seus métodos, dos seus objectivos, dos seus resultados. Por isso não estranho que alguns colegas de literatura (não estou, obviamente a falar dos meus colegas da ESEB, mas ainda há pouco tempo foram publicados no *Público* artigos redigidos por professores de Literatura neste sentido) se insurjam contra a linguística, quando aquilo que conhecem da linguística é uma pseudo-linguística, de abordagem pseudo-pragmática, a um pseudo-ensino do pseudo-pretenso uso do pseudo? (pergunto agora eu) português.

Quando se preconiza a necessidade de estudar o uso da língua, porque parece que é uma coisa que está em moda nessa tal área estranha que é a linguística, e não apenas o seu sistema, distorcem-se os pressupostos avançados pela pragmática e sugerem-se como textos de uso textos usados no dia-a-dia. É assim que assistimos à inclusão nos manuais de português de textos de cujo paradigma o regulamento de um reality show é o exemplo máximo. Como se *Os Lusíadas* não fosse um texto com funcionalidades estéticas, obviamente, mas enformadas por circunscrições de produção e recepção do mesmo. Aliás, uma perspectivação de ordem pragmaticista, ainda que não necessariamente linguística, de, por exemplo, *O auto das Barcas*, designação original daquilo que ficou conhecido para a posteriori-

dade como *Auto da Barca do Inferno*, evitaria a já tradicionalíssima abordagem da crítica social em si mesma e por si mesma, assim à maneira da revista à portuguesa, que se faz da obra e facilitaria a compreensão de que a situação de enunciação constrange o discurso. Assim, ter em atenção que *O auto das Barcas* foi representado, pela primeira vez, na câmara da rainha Dona Maria, estando esta moribunda, e que se encontra inserido na *Compilação de todas as obras* no livro das obras de devoção (e não nas comédias nem nas farsas) faz de imediato compreender que o que hoje faz rir na altura fazia meditar, que as formas caricaturizadas não são tipos sociais, mas tipos de pecado, à maneira de Bosch. Pelo contrário, o aproveitamento que o ensino das línguas faz da pragmática é um pretexto para, por detrás das costas largas da linguística, despojar a disciplina de português quer da literatura, quer da cultura quer mesmo, pasmem-se, da própria arquitectura gramatical.

Por isso não estranho que os colegas de literatura advoguem o regresso à gramática tradicional, pelo menos mais inócua, porque, perante estas confusões criminosas, até um verdadeiro linguista, ou sobretudo um verdadeiro linguista, sente necessidade de repor a dignidade da linguística. Já não entendo, no entanto, as atitudes que consideram que nas aulas de Português servir-se de *Os Lusíadas* para fazer análise sintáctica, especificamente analisar orações, é um verdadeiro pecado. Dizer que dividir as orações de *Os Lusíadas* é estar a dissecar friamente uma obra literária e, conseqüentemente, é estar a destruir a fruição estética da mesma resulta de confusões que gostaria de aqui focar. Em primeiro lugar, não vejo por que razão dividir orações não pode ser um prazer. Se há meninos que gostam muito de fazer contas, por que razão não há-de ser natural que haja outros meninos que gostem de dividir orações? Dividir orações, para além de possibilitar a compreensão das estruturas sintácticas da língua, ajuda a desenvolver capacidades relacionadas com a lógica, assim como a matemática. Para além de dar prazer, é claro.

Se se ensina como se processa a precipitação, o funcionamento dos vulcões, o funcionamento do aparelho respiratório, por que não se há-de ensinar o funcionamento da língua, que usamos naturalmente como a respiração? Não se pode é confundir o estudo de *Os Lusíadas* como objecto estético, como obra literário-cultural com o estudo da matéria-prima de *Os Lusíadas* – a língua. Dividir orações em *Os Lusíadas* não é dar *Os Lusíadas*; é dar gramática. É como estudar física das cores pegando em *O Jardim das Delícias* de Bosch. Não há destruição do quadro por isso. Tem é de se ter noção de que esse estudo não é um estudo do famoso tríptico enquanto objecto estético, mas enquanto artefacto material. É que a atitude, vinculada à defesa da literatura, que procura excluir o ensino da gramática do mesmo espaço em que se ensina literatura conduz à anulação quer de

uma quer de outra. Se estamos a estudar *Os Lusíadas* enquanto obra literária e se é necessário fazer um desvio para estudar gramática, não é preciso abandonar esse texto e ir buscar um documento do notário, a notícia de um jornal, as instruções da máquina fotográfica, o código civil ou a receita de pão-de-ló. Se *Os Lusíadas* tem como matéria-prima a língua, então tem sintaxe, as condições da sua produção e da sua recepção têm pragmática que podem ser analisadas. Excluir a análise linguística das obras literárias, para não as dissecar cruamente, pode conduzir à verdadeira aniquilação da obra literária dos programas de Português que, hoje, com a intromissão maníaca da ideia do uso da língua, também excluem o estudo da arquitectura da língua.

Outro equívoco relativamente à linguística tem que ver com a questão do falar bom português. Este equívoco desdobra-se em dois: o primeiro tem que ver com a ideia de que o linguista é um bom falante da sua língua, no sentido de usar o tal bom português e até de saber dizer frases bonitas. Um linguista pode ser, de facto, bom falante, mas para se ser bom falante não é preciso ser-se linguista, nem é preciso ter estudado línguas. Para usar uma construção sintáctica que irrite os puristas que possam estar no público, não é *suposto* que Newton, quando formulou a lei da gravidade, tivesse aprendido a cair mais depressa ou melhor. Ou, para irritar ainda mais os puristas, não é *suposto* que um cardiologista tenha um coração saudável. É certo que a reflexão acerca das estruturas da língua pode levar à escolha deliberada de uso de determinadas formas, mas este não é o objectivo da linguística.

O segundo desdobramento deste equívoco relaciona-se com a ideia de que um linguista tem uma atitude normativa perante a língua. Este equívoco é talvez produto da ideia de continuidade entre gramática tradicional e linguística. Na verdade, não há continuidade entre as duas. Para a linguística, que um falante diga *hadem* ou *hão-de* é perfeitamente indiferente. A gramática tradicional despreza o falante que diz *hadem* e coloca num pedestal o falante que diz *hão-de*. A linguística coloca os dois sob a mesma lente de microscópio e analisa os dois, sem juízos de valor. Um oceanógrafo analisa da mesma forma objectiva a água do Mar Morto e a água do Mar Mediterrâneo. A salinidade do primeiro é antagónica da possibilidade de vida. Contudo, esse factor não pode levar o oceanógrafo a ter um juízo de valor negativo relativamente ao Mar Morto. As características de um e de outro mar são diferentes e, conseqüentemente, as utilizações das suas águas também são diferentes. Mas, se ambos existem, não podem ser negados. Relativamente a *hadem* e *hão-de*, o papel da linguística não consiste em proibir o uso do primeiro, mas sim em explicar a sua ocorrência, ou seja, mostrar que se trata da incorporação de uma preposição no radical verbal, semelhante à incorporação à esquerda

de preposições gramaticalizadas em prefixos como as que resultam na estrutura de verbos como *esfoliar* ou *adoçar*.¹

Função diferente tem um professor de português que, como educador, deverá mostrar ao aluno que existem formas mais prestigiadas do uso da língua e formas menos prestigiadas. Ao contrário do linguista, o professor de português deverá ter uma atitude prescritiva em relação à língua. Contudo, a atitude não deverá ser de tentativa de total aniquilação das formas menos prestigiadas usadas pelo aluno, mas de demonstração de que há situações de enunciação em que não há mal nenhum no uso dessas formas e há outras situações em que o indivíduo, se quiser fazer boa figura, deverá usar as formas socialmente consideradas mais prestigiadas. Da mesma maneira, é obrigação de um educador, seja professor de português ou de física, ou mesmo não sendo professor, alertar o educando para o uso pouco adequado de fato-de-banho na sala de aula ou de uma toilette de noite sofisticadíssima na mesma sala de aula ou na praia. A visão da linguística está acima desses considerandos que variam com os critérios sócio-culturais de cada época. Não é difícil perceber que a saia acima do tornozelo não é, já há algumas décadas, o alvo de anátemas que havia sido anteriormente. O mesmo acontece com a língua. Na sua *Orthographia da lingua portuguesa* de 1576, Duarte Nunes de Leão inclui uma lista de palavras erradas com as formas emendadas que designa por “Reformação de alg~uas palavras que a gente vulgar usa & escreve mal”. Dessa lista, para além de inúmeros exemplos demonstrativos da volatilidade da norma, consta a forma errada *jo-elhos* que o autor emenda para *giolhos*. A linguística, como ciência, não pode ater-se a constrangimentos prescritivos, mas o professor de português, que não é um linguista, deve ensinar ao aluno os tipos de uso da língua socialmente tidos como prestigiados, até porque, sob o ponto de vista do falante, a língua só existe sincronicamente, tendo em conta, todavia, que esses tipos estão dependentes de convenções extralinguísticas.

Mas o papel do professor de português não consiste apenas em mostrar ao aluno as formas mais prestigiadas de uso da língua. Para além de outros relacionados com o ensino da literatura, que aqui não vamos focar, cabe ao professor de português levar o aluno a reflectir sobre as estruturas da língua, ou seja, a adquirir um conhecimento explícito das regras que, implicitamente, qualquer falante tem interiorizadas. É aqui que o professor de português não pode prescindir da linguística. Repare-se que cabe a qualquer professor, seja de física, de matemática, de biologia, de português, mostrar ao aluno as variantes prestigiadas da língua. Como falante de português, qualquer indivíduo inserido num grupo sócio-culturalmente prestigiado possui um conhecimento implícito dessas formas. O que distingue o professor de português é que, para além de zelador dessas formas prestigiadas,

é detentor de um conhecimento das estruturas da língua, coisa que não está prevista no professor de física, por exemplo. O professor de português, ao contrário do que muitas vezes se pensa, não deve ser encarado como o indivíduo que diz umas frases bonitas, que discursa com elegância, que diz sempre *subiu* e nunca *subiu para cima*, que diz sempre *esta vela é bela* e nunca *esta bela é bela*, que pede *dióspiros* no mercado e nunca *diospiros*, que refere que viu um *zângão numa rosa* e não um *zangão numa rosa*, que colhe *túlipas* e nunca *tulipas*, que reserva *avôs* e nunca *avós* para *avô* e *avó*. Está ao alcance de qualquer falante dizer frases bonitas, discursar com elegância, dizer *esta vela é bela*, comprar *dióspiros*, ver *zângãos* e colher *túlipas* e ainda distinguir os *avós*, ou seja, ‘os antepassados’, dos *avôs*, ou seja, ‘o avô e a avó’; está ao alcance do professor de português compreender o funcionamento da língua. E para isso há a linguística.

Não será suficiente conhecer a gramática tradicional? Quero deixar bem claro que advogo o ensino da gramática tradicional desde que seja de facto ensino da gramática, ou seja, não apenas da morfologia e da sintaxe, mas de toda a arquitectura da língua. Nunca disse que o que se deve ensinar aos meninos dos ensinos básico e secundário é linguística, no sentido de quadros teóricos complexos, com formalismos complexos. Aposto na gramática tradicional mas não antiquada, ou seja, muitas vezes tem de se pôr de lado alguma tradição gramatical. É necessário perceber que a maioria das descrições da gramática tradicional é de carácter superficial, baseada apenas na aparência das formas e, muitas vezes, presa a uma tradição de séculos adequada à descrição de estados pretéritos da língua ou de outras línguas, mas já não com relação directa com estados mais recentes do português. Exemplos disto serão apresentados mais adiante. Mas, para que o professor de português possa ensinar essa gramática, tem de conhecer o funcionamento da língua à luz de teorias científicas e de análises atentas, tem de conhecer os defeitos dessa mesma gramática. E isso faz-se através de análises linguísticas.

O que quero mostrar agora são alguns exemplos de estruturas da língua que a gramática tradicional não descreve cabalmente, mas que a linguística explica. Os exemplos mostram, não o que é para ensinar aos meninos, mas o tipo de análise que o professor de português deverá saber fazer para que consiga sair-se bem em situações que os meninos mais perspicazes, curiosos e não satisfeitos com o *status quo* do que lhes dizem teimam em não compreender. O modo como o professor faz o aproveitamento desse conhecimento é papel da metodologia e não da linguística e, por isso, daqui lavo as minhas mãos.

Depois de vermos que linguística não é gramática tradicional nem ensino das línguas, alguns alunos terão já perguntado: - então por

que havemos de ter cadeiras de linguística nos cursos de professores? A resposta vem com os exemplos.

Exemplos de em que é que a linguística é preciosíssimo auxílio do professor de português:

Morfologia

Vamos imaginar que o professor pede aos meninos que façam uma composição sobre as férias. Há um aluno que foi visitar a Sé de Braga e, por coincidência, andava uma senhora com um pau muito comprido atado a outro pau com um pano na ponta a tirar as teias de aranha dos sítios mais altos. O objecto é tão estranho que não é possível chamar-lhe espanador do pó ou algo assim. Mas o miúdo fica com aquilo na cabeça e resolve introduzir esse episódio na composição. Como não sabe que nome tem o objecto, mas como sabe a sua função escreve uma frase como *Para tirar as teias de aranha da catedral, andam com um dasaranhador*.

Se o professor for daqueles que acredita que a língua é um elenco de palavras cristalizado, dado por uma espécie de Deus que pôs tudo o que se pode dizer num dicionário (resta saber que editora é que Deus terá escolhido, visto os dicionários não serem todos iguais), ao corrigir o texto vai ao dicionário, não encontra a palavra *desaranhador*, faz um grande risco vermelho na palavra e na aula seguinte acusa o menino de estar a matar a língua, esse tesouro tão precioso que tem de se preservar. Mas se o professor souber que o léxico está em constante construção através de regras internas à língua, se conhecer essas regras e as operações genolexicais do português, vai pedir ao menino que lhe explique melhor que coisa é essa do *desaranhador* e felicitar o menino pela prática da criatividade lexical.

Então, o professor deve aceitar todas as palavrinhas que os meninos inventarem? Não. Deve aceitar as que estão construídas de acordo com as estruturas genolexicais do português, deve rejeitar as que não estão. Por exemplo: *desaranhador* é de aceitar, porque se juntou o sufixo *-dor* a um tema verbal para formar um agentivo, como *aspirador*, *avaliador*, *contador*.

Já uma forma como **escureceção* não é de aceitar. Não porque pareça mal, o que está aqui em causa não é a forma socialmente prestigante ou não prestigante. O que está em causa é a não conformidade de **escureceção* com os parâmetros de formação de substantivos de acção do português. A partir de verbos em *-ecer* o substantivo é construído com *-mento* (*escurecimento*, *amarelecimento*, *envelhecimento*) ou *-ncia* (*ensurdecência*, *entumecência*). Se o menino disser algo como *Ao domingo há uma marcelização do país*, também não há nenhum problema, porque verbos em *-izar* geram deverbais em *-ção*.

Reparem que para que o professor possa filtrar estas for-

mas de pouco ou nada lhe serve saber que há palavras derivadas e compostas e mais nada. Isso fornece a superfície das palavras, não fornece nenhuma informação acerca da sua interioridade. Mas reparem também que eu não estou a dizer que o professor de português tem de saber que a linguística actualmente encara o léxico como uma interface de vários componentes.

Sintaxe/semântica

Trata-se de uma das áreas em que mais facilmente se vê que a tradição gramatical conduz a enganos e incoerências. Um dos exemplos mais alarmantes dessas incoerências é o da noção de sujeito sintáctico.

Sempre que pergunto aos alunos qual é o sujeito de uma frase respondem sempre que é ‘o que faz a acção’. Quando pergunto que critérios usam para encontrar o sujeito, respondem que basta perguntar ao verbo “quem?”

Resolvo então confrontá-los com frases do tipo:

- (1) *O João comeu a maçã.*
- (2) *A maçã foi comida pelo João.*

Relativamente às frases (1) e (2), a tarefa de identificação do sujeito resulta normalmente correcta. Contudo, quando lhes pergunto como é possível que em (2) *a maçã* seja o sujeito, se me tinham dito que o sujeito é o que pratica a acção e nesta frase é o João que continua a praticar a acção, ficam baralhados e não respondem.

A mesma reacção surge quando os confronto com uma frase do tipo

- (3) *A flor secou.*

em que *a flor* é sujeito mas não pratica acção nenhuma.

O problema está na confusão entre funções sintácticas, que são meras funções formais, e papéis temáticos, ou seja, papéis semânticos dos elementos na frase. A gramática tradicional não prevê essa separação. Não se admirem se disserem aos meninos que o sujeito é o elemento da frase que pratica a acção que os meninos lhes respondam que em *A maçã foi comida pelo João* o João é o sujeito. Têm razão, porque o João pratica a acção quer na frase activa quer na frase passiva.

Então qual é a solução? A solução está na compreensão de que o sujeito não é o que pratica a acção, mas o que controla a regência verbal, como é visível nos exemplos (4), (5), (6) e (7):

- (4) *O João comeu a maçã.*
- (5) *O João e a Maria comeram a maçã.*
- (6) *A maçã foi comida pelo João.*
- (7) *As maçãs foram comidas pelo João.*

Não se pode, pois, confundir sujeito com agente, que é uma categoria semântica.

Todavia, se nestas frases é fácil ver qual é o sujeito, mesmo se seguirmos a aplicação de critérios errados, noutras frases a tarefa não é tão simples se teirmos nos critérios tradicionais. Observemos as frases (8) e (9):

(8) *Aconteceu uma coisa maravilhosa.*

(9) *Houve uma coisa maravilhosa.*

Vamos aplicar agora os critérios propostos pelos alunos:

Primeiro critério: perguntar ao verbo “quem?”:

E o que se segue são imensos pontos de interrogação, porque não se conclui nada, sobretudo devido à agramaticalidade das frases (10) e (11):

(10) * *Quem aconteceu?*

(11) * *Quem houve?*

Da mesma forma, não funciona a aplicação do critério de ‘quem faz a acção’. Que acção é que há *em aconteceu e houve?* Nenhuma.

Aqui há uns tempos ouvi uma pessoa dizer que *uma coisa maravilhosa* podia ser sujeito, porque podemos dizer *uma coisa maravilhosa aconteceu* e, em simultâneo, complemento directo, porque podemos dizer *aconteceu uma coisa maravilhosa*. Ora, um elemento na mesma frase não pode ter duas funções distintas.

Apliquemos agora os critérios fornecidos pela linguística:

Basta aplicar os critérios da pronominalização e do controlo da concordância verbal às duas frases. O que acontece ao verbo se dissermos *duas coisas maravilhosas* em vez de *uma coisa maravilhosa*?

O verbo apresenta-se no plural, como mostrado na frase (12).

(12) *Aconteceram duas coisas maravilhosas.*

Afinal, com o verbo *acontecer* o elemento *uma coisa maravilhosa* é sujeito.

Passemos agora à frase (11):

Aplicando o critério da concordância verbal, observamos que resulta agramatical a colocação do verbo *haver* no plural, numa tentativa de concordância com o elemento *duas coisas maravilhosas*, conforme visível em (13).

(13) **Houveram duas coisas maravilhosas.*

Havendo pluralização desse sintagma nominal, o verbo mantém-se no singular, como se observa em (14).

(14) *Houve duas coisas maravilhosas.*

Da aplicação do critério da concordância verbal conclui-se que, no caso da frase (9), *uma coisa maravilhosa* não é sujeito, mas objecto directo. Não sendo o único critério para a determinação do sujeito, a concordância verbal mostra-se, no entanto, decisiva para esta tarefa. Não observaremos aqui os restantes critérios que, tal como aquele que aqui evidenciámos, poderão encontrar em qualquer manual básico de linguística.

Outro exemplo que aqui utilizaremos para demonstrar a importância de critérios sólidos e rigorosos para a obtenção de resultados fiáveis tem que ver com orações relativas. Observemos a frase (15):

(15) *Ganha um prémio o que se portar bem.*

A gramática tradicional divide as orações desta frase deste modo: *Ganha um prémio o / que se portar bem*. De acordo com a gramática tradicional, a segunda oração é uma oração relativa, porque *que* é um pronome relativo.

Ora, se é de facto um pronome relativo, tem que ter um antecedente. Qual é?

A gramática tradicional responde que é *o*, que, como bom antecedente, tem de estar na oração anterior. E esse *o* é o quê? Esse *o*, se é antecedente de uma relativa que não tem autonomia semântica nem sintáctica, tem ele próprio de ter essa autonomia. Então tem de ser um pronome. A comprová-lo está a possibilidade de trocarmos esse *o* por *aquilo/aquele* ((15) e (16)).

(15) *Ganha um prémio o que se portar bem.*

(16) *Ganha um prémio, aquele que se portar bem.*

Até este ponto tínhamos em acção a gramática tradicional. Agora entra a linguística:

E a linguística diz: Cuidado, porque *aquele/aquilo* pode funcionar autonomamente e nesse caso é pronome (17), mas pode não ter autonomia e funcionar como determinante (18).

(17) *Aquele é meu amigo.*

(18) *Aquele rapaz é meu amigo.*

Observe-se que não é possível no contexto de (17) comutar *aquele* por *o*, mas apenas no contexto de (18), conforme se observa em (19) e (20), respectivamente.

- (19) **O é meu amigo.*
 (20) *O rapaz é meu amigo.*

Temos, pois, de observar atentamente em que circunstâncias funcionam *o* como determinante e *o* como pronome. Pode dar-se o caso de nas frases *Ganha um prémio o que se portar bem.* > *Ganha um prémio aquele que se portar bem.* tanto *aquele* como *o* funcionarem não como pronomes, mas como determinantes. Ou seja, pode dar-se o feliz acaso de, afinal, aquele aluno que diz que este *o* é um artigo e a quem o professor ralha imensamente ter razão. Atenção: não confundir com o -*o* pronome e que é sempre pronome em *Considerou-o inteligente.*

Se *o* tiver autonomia, se não tiver que estar a determinar nada é pronome; se não puder ocorrer autonomamente, então é artigo.

Um bom critério para resolver este problema é jogar com as relativas explicativas e restritivas. É explicativa a frase (21):

- (21) *O senhor, que vimos ontem, é professor.*

Em (21), o antecedente do relativo é *O senhor*. Podemos trocá-lo por um pronome, como na frase (22):

- (22) *Aquele, que vimos ontem, é professor.*

Se *o* fosse pronome, então poderia ocorrer no lugar de *O senhor* (23):

- (23) **O, que vimos ontem, é professor.*

No entanto, **O é professor* é agramatical, porque *o*, como determinante, não tem autonomia para funcionar sozinho.

Este elemento já pode ocorrer gramaticalmente numa relativa restritiva (24), na qual *o* está a determinar *que vimos ontem*.

- (24) *O que vimos ontem é professor.*

Exemplificamos ainda com a explicativa (25)

- (25) *Ele, que leu o livro, adorou.*

Em (25) o pronome *ele* não pode ser comutado por *o*, visto que *o* não tem autonomia para funcionar como pronome, conforme visível em (26).

- (26) **O, que viu o filme, adorou.*

Contudo, se se tratar de uma oração restritiva, *o* resulta gramatical (27), visto neste contexto ser necessário um determinante da oração restritiva, enquanto a colocação do pronome *ele* resulta agramatical (28).

(27) *O que viu o filme adorou.*

(28) **Ele que leu o livro adorou.*

A única situação em que *o* pode ocorrer numa explicativa é quando a explicativa é de F e não de um sintagma de F, como ocorrente na frase (29).

(29) *O homem não conhecia a Nau Catrineta, o que me causou espanto.*

Outro factor que mostra que este *o* da frase (15) não é pronome tem que ver com a invariância que mostra em termos de flexão. Este *o* só mostra flexão igual à do artigo. Claro que isto pode ser coincidência e como tal tudo tem que ser avaliado. Mas os pronomes, sobretudo os que não têm autonomia prosódica, os clíticos, apresentam ainda vestígios dos chamados casos, ou seja, variação na forma de acordo com as funções sintácticas que cumprem na frase. Na frase (30) encontramos um sujeito, um objecto directo e um objecto indirecto. Os três elementos sintácticos são preenchidos por um singular masculino.

(30) *O João deu o livro ao António.*

Se comutarmos os três elementos, sujeito, objecto directo e objecto indirecto pelo pronome de terceira pessoa, singular masculino, obtêm-se três formas diferentes do mesmo pronome, de acordo com a função sintáctica de cada elemento a substituir (31), (32) e (33).

(31) *Ele deu o livro ao António.*

(32) *O João deu-o ao António.*

(33) *O João deu-lhe o livro.*

Ele, *-o* e *-lhe* são as formas para o sujeito, o objecto directo e o objecto indirecto, respectivamente.

Regressando à frase (15), que aqui repetimos, vamos ver qual o comportamento de *o*, fazendo variar as funções sintácticas:

(15) *Ganha um prémio o que se portar bem.*

Se *o* apresentar a função de sujeito, a sua forma vai ser a que se apresenta em (34).

(34) *O que se portar bem ganha um prémio.*

Se *o* apresentar a função de objecto directo, a sua forma vai ser a que se apresenta em (35).

(35) *Louvarei o que se portar bem.*

Se *o* apresentar a função de objecto indirecto, a sua forma vai ser a que se apresenta em (36).

(36) *Darei um prémio ao que se portar bem.*

Pelas frases (34), (35) e (36), *o* apresenta comportamento igual ao do artigo e não igual ao do pronome.

Ainda assim, pode ser mera coincidência e, por isso, continuamos a experimentar.

Em (37)

(37) *Darei um prémio ao que se portar bem.*

temos um objecto indirecto em *ao que se portar bem*. Se *o* fosse pronome, só *o* seria objecto indirecto, porque teria autonomia para funcionar como tal. Se *o* for artigo, não tem autonomia e o objecto indirecto é todo o sintagma determinado por *o*. Como vemos isso? Basta aplicar o critério para encontrar o objecto indirecto, ou seja, a colocação do pronome *lhe*, como se observa em (38) e (39).

(38) * *Dar-lhe-ei um prémio que se portar bem.*

(39) *Dar-lhe-ei um prémio.*

Das duas frases anteriores conclui-se que *lhe* substitui não só *o*, mas toda a oração relativa.

Se *o* fosse pronome, seria um clítico verdadeiro, ou seja, seguiria a deslocação para a esquerda ou para a direita do verbo conforme a construção em causa (40), (41) e (42):

(40) *Ele leu o livro porque estava traduzido.*

(41) *Ele leu-o porque estava traduzido.*

(42) *Ele só o leu porque estava traduzido.*

Como é artigo, é um clítico simples, e não obedece aos mesmos parâmetros (43), (44) e (45):

(43) *Ele leu o que estava traduzido.*

(44) *Ele só leu o que estava traduzido.*

(45) * *Ele só o leu que estava traduzido.*

Como é sabido, os clíticos especiais - os pronomes - não têm posição fixa em relação ao hospedeiro. Nesse sentido, podem surgir em

- próclise: *Disse que os comprou.*

- mesóclise: *Comprá-los-á.*

- ênclise: *Compra-os.*

Os clíticos simples - os artigos - têm posição fixa em relação aos hospedeiros:

Disse que o que comprou é segredo.

O que comprar é segredo.

O que compra é segredo.

De acordo com estes critérios, conseguimos estabelecer com segurança que o *o* da frase (15) é um artigo e não um pronome. Para levar ainda mais longe este jogo de argumentos e contra-argumentos, lançamos agora um contra-argumento que derrube estes resultados: se *o* na frase (15) é artigo, então há-de ser comutável por artigo indefinido.

Contudo, a comutação operada entre (46) e (47) aponta a agramaticalidade dessa operação.

(46) *O que compra é segredo.*

(47) **Um que compra é segredo.*

Este contra-argumento, no entanto, não derruba a constatação de que o *o* que temos vindo a analisar é artigo e não pronome, visto existirem muitas construções em que o artigo definido não é comutável pelo indefinido, conforme observável em (48), (49), (50) e (51).

(48) *Todos os dias recebo cartas.*

(49) ** Todos uns dias recebo cartas.*

(50) *Ambas as cartas são fantásticas.*

(51) **Ambas umas cartas são fantásticas.*

A aplicação destes critérios à análise da frase (15) *Ganha um prémio o que se portar bem* mostra, para além do funcionamento de pronomes e de artigos, que a gramática tradicional está errada em pelos menos dois aspectos desta frase. Em primeiro lugar, *o* não é pronome, mas artigo que determina *que se portar bem*; em segundo lugar, a própria divisão das orações está, conseqüentemente, errada. O *o*, como determinante, faz parte da segunda oração e não da primeira, como estipulado pela gramática tradicional.

Concluindo, o que estes exemplos indicam é que, se estão ao dispor do professor de português dados acerca do funcionamento da língua conseguidos de forma metódica, rigorosa, que destronam os dados provenientes de abordagens superficiais da língua, há que pegar nos primeiros. Como se observou, os exemplos mostrados são simples, utilizam a nomenclatura tradicional e não necessitam de grandes arcaboços teóricos, metodológicos ou formais. A utilização da linguística pelo professor de português não requer, pois, toda a armadura complexa desta área do conhecimento. Requer, sim, uma adequada e equilibrada aplicação, por parte de metodólogos, didactistas e professores desse conhecimento.

Tinha elencado uma lista enorme quer de exemplos de construções analisadas erradamente pela gramática tradicional, quer de pontos de separação entre a linguística, o gramático tradicional

e o professor de línguas. Devido à necessidade do limite temporal da conferência optei por excluí-los. Espero, no entanto, que a partir destes poucos exemplos que aqui trouxe possam aprofundar estas questões.

Notas

- ¹ Por esse motivo, as gramáticas do séc. XIX tratam a prefixação como composição, atendendo à origem em formas não presas mas dependentes, como são as preposições, dos elementos da esquerda que constituem esses verbos.

Conectores linguísticos: aspectos sintácticos e semântico-pragmáticos

Octávio César Carvalho Tomás

Na última conferência do Departamento de Português assistimos a uma interessante síntese sobre a oposição entre Linguística e Gramática Normativa. Foi então dito que a Linguística não tem preocupações normativas, mas pode estar, e está, ao serviço da Gramática na medida em que esta pode incorporar os resultados da investigação linguística que julgar pertinentes. Ora, esta é uma das razões que determinou a escolha do tema desta conferência, pois o assunto dos conectores linguísticos encontra-se muito pouco desenvolvido pela referida Gramática Normativa e pelas Gramáticas Escolares.

Importará começar, talvez, por aclarar o conceito do termo “conector” e exemplificar o tipo de unidades que designa. Basicamente, os conectores são as unidades da língua que têm por função conectar proposições, isto é, representações semânticas constituídas por uma referência e por uma predicação e passíveis de crítica segundo os valores de verdade *vs.* falsidade, instaurando entre tais proposições um determinado nexos ou valor semântico. Deste modo, o termo vem substituir, em termos de classe sintáctica, a tradicional designação “conjunção” e abarca unidades como *e, ou, mas, porque, quando, se, etc.*

Vejamos então o que diz a Gramática Normativa acerca dos conectores. O primeiro dado é que tal termo raramente é usado

para referir as unidades com uma função primordialmente conectiva, surgindo apenas, e tal como já se deixou antever, as designações “conjunção coordenativa”, “conjunção subordinativa” e “locução conjuntiva”.

A *Nova Gramática da Língua Portuguesa*, de Cunha e Cintra, define as conjunções coordenativas da seguinte forma: «As conjunções que relacionam termos ou orações de idêntica função gramatical têm o nome de coordenativas.» (pg. 575). A mesma gramática define as conjunções subordinativas como «conjunções que ligam duas orações, uma das quais determina ou completa o sentido da outra.» (pg. 575).

Na *Moderna Gramática Portuguesa* de E. Bechara, a conjunção é definida como «a expressão que liga orações ou, dentro da mesma oração, palavras que tenham o mesmo valor ou função.» (pg. 159). Facilmente se compreende que se trata de uma definição lata e que não se aplica a todas as conjunções, pois as conjunções subordinativas não conectam constituintes sintagmáticos mas apenas frásicos. Surpreende ainda que a definição de conjunção enquanto classe sintáctica surja no capítulo da gramática dedicado à Morfologia, o que parece apontar para uma certa ambiguidade da análise. Mais à frente o autor define as conjunções coordenativas como «conjunções que ligam palavras ou orações do mesmo valor ou função» (pg. 160) e conjunções subordinativas como «conjunções que ligam uma oração a outra dita principal, estabelecendo entre elas uma relação de dependência.» (pg. 160).

Vejam, por último, uma das inúmeras gramáticas do nosso mercado editorial escolar. Trata-se da *Gramática de Português* da Plátano Editora, dirigida aos alunos dos ensinos Básico e Secundário, da autoria de José Castro Pinto. Tal como acontece na Gramática de Bechara, também aqui se define a classe sintáctica da conjunção no capítulo dedicado à Morfologia. O autor define conjunção como «palavras invariáveis que servem para relacionar orações ou elementos semelhantes da mesma oração. As conjunções coordenativas ligam orações da mesma natureza ou palavras que, na oração, desempenham iguais funções. As conjunções subordinativas estabelecem uma relação de dependência entre orações.» (pg. 169).

Ora, analisando as definições apresentadas, verifica-se que todas elas são relativamente redutoras, para além de apresentarem uma certa flutuação, um tanto ou quanto incompreensível, entre os níveis de análise sintáctico e morfológico, e não nos devemos esquecer que a definição de uma qualquer classe sintáctica, e tal como o nome indica, é sobretudo uma questão sintáctica e não morfológica. Apresentam, todavia, um aspecto extremamente válido que constitui o ponto central da distinção entre coordenação/conjunções coordenativas e subordinação/conjunções subordinativas. Refiro-me à independência

sintáctica dos membros das estruturas coordenadas e à dependência dos membros das estruturas subordinadas. Simplesmente, não há qualquer justificação nem demonstração, por mais reduzidas que sejam, de tal dependência ou independência. Significa isto que não se faz qualquer descrição do comportamento sintáctico das unidades classificadas sintacticamente como conjunções coordenativas ou como conjunções subordinativas.

Ora este é precisamente o primeiro ponto que quero focar com algum detalhe. Vejamos então os principais traços do comportamento sintáctico prototípico das conjunções coordenativas e subordinativas:

Comportamento Sintáctico das Conjunções Coordenativas/ Orações coordenadas

1. As conjunções coordenativas não co-ocorrem:
O António estuda em Bragança, mas vive em Mirandela.
* O António estuda em Bragança e **mas** vive em Mirandela.
* O António estuda em Bragança **mas ou** vive em Mirandela.
2. As conjunções coordenativas não são prosodicamente delimitadas:
O António estuda em Bragança, mas vive em Mirandela.
* O António estuda em Bragança, **mas**, vive em Mirandela.
3. As conjunções coordenativas ocorrem em início absoluto do membro que introduzem:
O António estuda em Bragança, mas vive em Mirandela.
* O António estuda em Bragança, vive **mas** em Mirandela.
4. As conjunções coordenativas dão origem a estruturas de tipo frásico:
Ele disse que [o António estuda em Bragança, mas vive em Mirandela]
5. As construções coordenadas não admitem a focalização:
* É **mas** vive em Mirandela que o António estuda em Bragança.
6. As construções coordenadas não admitem a deslocação do segundo membro para posição inicial:
* **Mas** vive em Mirandela, O António estuda em Bragança.
7. O operador de negação nega apenas o membro coordenado

em que ocorre

O António não estuda em Bragança, mas vive em Mirandela.

8. As construções coordenadas induzem a ordem V-cl:

O António estuda Linguística e **acha-a** interessante.

Vejamos agora o comportamento sintáctico prototípico das conjunções subordinativas/orações subordinadas:

Comportamento Sintáctico das Conjunções Subordinativas/Orações Subordinadas

1. As conjunções subordinativas não são prosodicamente delimitadas:

O António estuda Linguística porque a acha interessante.

* O António estuda Linguística, **porque**, a acha interessante.

2. As conjunções subordinativas ocorrem em início absoluto do membro subordinado:

* O António estuda Linguística, a acha **porque** interessante.

3. A conjunção subordinativa e o membro que introduz podem ser focalizados:

É porque a acha interessante que o António estuda Linguística.

4. A conjunção subordinativa e o membro que introduz podem deslocar-se para posição inicial:

Porque a acha interessante, o António estuda Linguística.

5. O operador de negação proposicional afecta toda a estrutura e não apenas o membro em que ocorre:

O António não estuda Linguística quando tem outros exames. [] (p quando q)

O António não estuda Linguística porque tem mais que fazer. [] (p porque q)

6. As construções subordinadas induzem a ordem cl-V:

O António estuda Linguística porque **a acha** interessante.

A descrição feita do comportamento sintáctico das conjunções coordenativas e subordinativas levanta, desde já, alguns problemas à tradição gramatical. A Gramática divide as conjunções coordenativas, a partir do valor processado pelas diferentes unidades, em *aditivas*, *disjuntivas*, *adversativas*, *conclusivas* e *explicativas*.

Como exemplo de conjunções adversativas são tradicionalmente apresentadas as unidades *mas*, *porém*, *contudo*, *todavia*, *no entanto*. Ora, se compararmos o comportamento sintáctico de unidades como *porém* ou *contudo* com o comportamento das conjunções coordenativas prototípicas, verifica-se facilmente uma clara divergência. Desde logo, estas unidades, e ao contrário das conjunções coordenativas, são constituintes prosódicos, o que se comprova pelo facto de no registo escrito ocorrerem delimitadas por vírgulas ou por um ponto à esquerda e uma vírgula à direita. Os enunciados que a seguir apresentam são disto exemplo:

O António estudou afincadamente para a disciplina de Linguística. Porém/contudo, tirou uma nota baixa.

O António estudou afincadamente para a cadeira de Linguística, porém/contudo, tirou uma nota baixa.

Um outro aspecto em que estas unidades se afastam do comportamento das conjunções passa pela mobilidade sintáctica. De facto, as conjunções ocorrem obrigatoriamente em início absoluto do segundo membro, enquanto *porém/contudo* podem ocorrer em posição medial ou final do membro em que surgem. Os enunciados seguintes são disto exemplo:

O António estudou afincadamente para a cadeira de Linguística. Tirou, porém/contudo, uma nota baixa.

O António estudou afincadamente para a cadeira de Linguística. Tirou uma nota baixa, porém/contudo.

Mas vejamos ainda um outro traço em que estas unidades apresentam um comportamento divergente relativamente às conjunções coordenativas. Foi anteriormente dito que as conjunções coordenativas não podem co-ocorrer. Ora, aquilo que se verifica é que unidades como *porém/contudo* podem co-ocorrer com as coordenativas, tal como prova o seguinte enunciado:

O António estudou afincadamente para a cadeira de Linguística. Mas, porém/contudo, tirou uma nota baixa.

Este dado demonstra, e seguindo de perto a tradição estruturalista, que unidades como *mas* e *porém/contudo* pertencem forçosamente a classes sintácticas diferentes ou, pelo menos, a diferentes sub-classes de uma mesma classe. Esta primeira conclusão poderia ainda ser demonstrada através de outros testes sintácticos, como a análise do tipo de produto resultante da conexão, mas fiquemo-nos, quanto a este aspecto, por aqui.

Todavia, e para além da classificação duvidosa de algumas unidades, há uma outra crítica que pode fazer-se ao tratamento dos conectores pela Gramática Normativa. Refiro-me a todo um vasto conjunto de unidades da língua com uma função primordialmente

conectiva que simplesmente não são abordadas ou classificadas pela Gramática ou, quando muito, são apresentadas como locuções conjuntivas. Trata-se de unidades ou expressões como *em primeiro lugar, em segundo lugar, ..., assim, de facto, em consequência, com efeito, desde logo, na verdade, por isso, enfim, portanto, em contrapartida, ao passo que, enquanto (que), em suma, em conclusão, por um lado, ... por outro lado, etc...* O não tratamento destas unidades torna-se ainda mais grave por se tratar de unidades com elevada frequência de uso, tanto em registos escritos como orais.

A questão que de imediato se coloca tem a ver então com a classificação sintáctica que melhor se lhes adequa. A tradição gramatical designa algumas delas como «locuções conjuntivas». Seria uma designação possível, mas não da forma como é apresentada ou justificada. Em primeiro lugar, porque o termo «locução conjuntiva» designa aquelas unidades com uma função e um comportamento idênticos ao das conjunções mas que se distinguem destas por serem constituídas por mais do que uma unidade (ie, polilexemáticas). Trata-se, portanto, de um critério morfológico que, como já se disse, não é válido para a questão que aqui nos ocupa. Em segundo lugar, e este é o aspecto principal, estas unidades apresentam um comportamento sintáctico diferente do das conjunções, pelo que não devem ser equiparadas, em termos sintácticos, a estas. Desde logo, distinguem-se por apresentarem mobilidade sintáctica, por serem prosodicamente delimitadas, por poderem co-ocorrer com conjunções e por darem origem a conexões que são produtos textuais (comportamento em tudo semelhante ao das unidades *porém* e *contudo*, já anteriormente descritas).

Na tentativa de resolver esta questão, a última edição da *Gramática da Língua Portuguesa* de Mateus *et aliae* (2003) (que, registe-se, apresenta mais características de uma gramática descritiva do que normativa) opta por continuar a designar as tradicionais conjunções como conjunções, designando as unidades que fogem ao comportamento destas como conectores. Todavia, parece-me existir uma evidente redundância nestas designações, pois a característica absolutamente comum às conjunções e aos conectores é a capacidade conectiva de ambos. Significa isto que uma conjunção é tão conector como qualquer outro conector, pelo que estamos, claramente, perante um caso em que a multiplicação de terminologia não traz qualquer vantagem.

A par do termo «conector» a investigação linguística tem proposto um vasto conjunto de outras designações, de entre as quais se destaca a de Marcador Discursivo ou Marcador do Discurso. De todas as designações que se encontram, considero esta a mais feliz uma vez que é aquela que dá conta, de uma forma mais perfeita, da realidade linguística observada. De facto, o termo «marcador» remete

para o carácter instrucional das unidades, abarca unidades simples ou compostas e é preferível a designações como «partícula»; o termo «discursivo» remete para o nível a que estas unidades funcionam e que é superior à sintaxe frásica, apresentando-se antes como unidades que funcionam ao nível do texto/discurso, ao nível do uso, e com importantes funções semântico-pragmáticas.

Em termos práticos, a distinção feita entre conjunções e marcadores discursivos impõe alterações à concepção tradicional da conjunção como classe sintáctica. De facto, os dados linguísticos apontam para a existência de uma classe sintáctica de âmbito mais alargado que pode ser designada como a classe dos conectores; por sua vez, tal classe será constituída por três diferentes subclasses: a subclasse das conjunções coordenativas, a subclasse das conjunções subordinativas e a subclasse dos marcadores discursivos. Trata-se de uma proposta de classificação que, para além de estar de acordo com a realidade linguística observada, tem a vantagem de seguir alguns aspectos já propostos pela tradição gramatical, sendo aquilo que se propõe semelhante ao que se passa com a classe dos pronomes, também ela constituída por diversas subclasses: pronomes pessoais, pronomes relativos, pronomes possessivos, etc....

Passemos agora à análise do funcionamento semântico-pragmático dos conectores. Em termos semânticos, a gramática tradicional distingue entre unidades com significado lexical e unidades com significado gramatical, atribuindo aos conectores um significado gramatical. Recentemente, a investigação linguística apresentou a distinção entre unidades com significado referencial e unidades com significado de processamento. Basicamente, as unidades com significado referencial, como nomes próprios, pronomes pessoais, demonstrativos ou possessivos, grupos nominais, etc., têm a capacidade de designar objectos ou qualidades do mundo, entendendo-se então por referência a relação cognitiva entre determinadas expressões e aqueles objectos ou situações do mundo, real ou possível, que são designadas por tais expressões. Têm em comum a característica de se integrarem sempre no conteúdo proposicional dos enunciados em que ocorrem, de que deriva a possibilidade de serem analisadas com base em critérios de verdade vs. falsidade, isto é, numa perspectiva vero-condicional.

Todavia, a capacidade de realizarem referência não é a mesma em todas as unidades com significado referencial. Um grupo nominal, por exemplo, pode só por si referir uma determinada entidade, apresentando uma capacidade referencial autónoma. Em contrapartida, um pronome pessoal só refere de forma indirecta, pelo que a referência é não autónoma. Encontram-se nesta situação, por exemplo, todos os deícticos.

Voltando aos conectores linguísticos, verifica-se que estes

não possuem um significado referencial mas antes um significado de processamento. Significa isto que tais unidades não fazem parte do conteúdo proposicional dos enunciados em que ocorrem uma vez que não se integram nem na referência nem na predicação. Em termos sintáctico-semânticos são, então, elementos opcionais. Que não fazem parte do conteúdo proposicional prova-se pela impossibilidade de serem interrogados, por não poderem ocorrer em interrogativas alternativas, por não se encontrarem sob o escopo do operador de negação e, finalmente, por não aceitarem a focalização.

Todavia, deve registar-se que o facto de tais unidades serem exteriores ao conteúdo proposicional não implica, necessariamente, que não contribuam para as condições de verdade dos enunciados. Embora muitos dos conectores resistam a uma análise vero-condicional, há casos em que tal não acontece, aspecto que está directamente relacionado com o nexos semântico instaurado.

Um enunciado como *Está a chover, mas vou sair*, é verdadeiro se se verificar a verdade de cada uma das proposições que o compõem - *está a chover* e *vou sair* -, pelo que o nexos contrastivo instaurado por *mas* é irrelevante para a verificabilidade dos valores de verdade/falsidade do enunciado. Mas um enunciado como *A ESE de Bragança é uma escola ótima porque tem bons alunos* só é verdadeiro se se verificar a verdade da primeira proposição - *A ESE de Bragança é uma escola ótima* -, se se verificar a verdade da segunda proposição - *A ESE de Bragança tem bons alunos* - e se se verificar ainda a verdade do nexos semântico da causa-consequência processado entre as duas proposições pelo conector *porque*.

Por significado de processamento entende-se a capacidade que os conectores possuem de fornecer ao alocutário instruções precisas, ou relativamente precisas, sobre a forma como este deve articular semanticamente tanto estruturas de tipo frásico, como estruturas de tipo textual. Deste modo, contribuem para a redução do esforço de descodificação exigido ao alocutário na medida em que dão origem a implicaturas de tipo convencional, tornando mais manifesto um determinado valor semântico e incrementando a capacidade ostensivo-inferencial dos enunciados.

Para ilustrar estes dados considere-se um enunciado como *Está a chover. Vou sair*. Dependendo dos factores pragmáticos que envolvem a enunciação, o locutor que enuncia *Está a chover. Vou sair* pode querer estabelecer entre estas duas proposições um nexos de contraste ou, por exemplo, de premissa-conclusão. Ora, a função dos conectores é precisamente a de informar o alocutário sobre qual destes nexos deve ser processado. Tanto assim é que se o locutor enunciar *Está a chover, mas vou sair* força o alocutário a processar uma leitura contrastiva. Em contrapartida, se enunciar *Está a chover, logo vou sair*, implica o valor de premissa-conclusão.

Para além de um significado de processamento, cada conector linguístico apresenta um significado individual, uma vez que os conectores não podem comutar livremente entre si sem que de tal não advenham maiores ou menores alterações semântico-pragmáticas.

Assim, a questão que de imediato se coloca prende-se com os valores que podem ser processados pelos conectores. A semântica de carácter cognitivo e pragmaticista tende a considerar a existência de cinco nexos semânticos globais ou principais: adição, disjunção, contraste/oposição, temporalidade e causalidade, nexos estes que, por sua vez, podem apresentar uma gama alargada de variações.

Se voltarmos à Gramática Tradicional, verificamos que as conjunções coordenativas são agrupadas, tendo em conta o seu valor semântico, e como já antes se disse, em aditivas, disjuntivas, adversativas, conclusivas e explicativas. Relativamente, às conjunções subordinativas, e considerando apenas aquelas que mais nos interessam - as subordinativas que prefaciam subordinadas adverbiais - verificamos que estas são agrupadas em causais, finais, concessivas, temporais, consecutivas e condicionais.

As listagens dos nexos semânticos apresentadas pelas Gramáticas parecem, assim, contradizer a afirmação anterior de que há cinco nexos principais, sendo os restantes variações destes. Penso, porém, que tal contradição é apenas aparente, pois normalmente as gramáticas não referem as relações que existem entre os diversos nexos que elencam, aspecto fundamental no estudo semântico dos conectores.

Um dos exemplos de proximidade semântica é dado pelas chamadas construções coordenadas adversativas e subordinadas concessivas, como já Óscar Lopes notou na *Gramática Simbólica do Português*. Tal prova-se pela possibilidade de paráfrase de umas pelas outras, como se constata nos enunciados seguintes: *Vou sair, mas está a chover* vs. *Vou sair, embora esteja a chover*. Há, naturalmente, variações ou diferenças semânticas entre estes dois enunciados, que se prendem, sobretudo, com a distribuição da informação temática e remática. Todavia, os percursos cognitivos e argumentativos instaurados por *mas* e *embora* são semelhantes, tal como as condições de verdade dos dois enunciados, o que demonstra a proximidade semântica de ambos. Assim, talvez seja mais correcto considerar que *mas* e *embora* processam o mesmo valor semântico - o valor de contraste -, valor este que em termos linguísticos se pode manifestar através de estruturas coordenadas - e então poderemos eventualmente falar em adversatividade - ou através de estruturas subordinadas - e então poderemos falar em concessividade.

Algo semelhante passa-se com as orações ditas causais, condicionais e conclusivas. Basicamente, as conjunções causais

estabelecem uma relação de causa-consequência entre duas proposições, ou seja, a causalidade manifesta uma condição suficiente para a ocorrência da consequência, ao passo que as condicionais estabelecem uma relação de condição-consequência, pelo que a condicionalidade envolve uma hipótese de cuja verificação deriva a consequência. Tendo em conta estes dados, e a partir da «modalidade que regula a asserção» (Mateus *et aliae*, 1989: 298), é possível dividir as condicionais em três grupos - factuais, hipotéticas e contrafactuais, sendo que aquilo que as unifica é o nexos semântico de causalidade (ou em alguns casos de implicação) que em todas se manifesta. Ou melhor: o nexos semântico de causa - consequência manifesta-se quer nas orações causais, quer nas condicionais, quer nas conclusivas; acontece é que se este nexos se verificar ou tiver verificado num mundo real, estamos perante uma condicional factual ou real; se puder verificar-se num qualquer mundo possível, estamos perante uma condicional hipotética; se não puder verificar-se num qualquer mundo real ou hipotético, estamos perante uma condicional contrafactual.

Algo próximo do que foi descrito verifica-se ainda entre as construções ditas concessivas factuais, causais, condicionais concessivas (também designadas concessivas hipotéticas) e condicionais. De facto, entre todas estas construções estabelece-se uma intrincada rede de inter-relações que assentam em duas variáveis: a presença ou a ausência de um nexos de causa-consequência e o grau de factualidade vs. hipoteticidade. Se considerarmos a primeira destas variáveis, verifica-se uma clara aproximação entre, por um lado, construções causais e condicionais e, por outro lado, entre concessivas factuais e concessivas hipotéticas. Se considerarmos uma construção causal (*Porque correste, apanhaste o autocarro*) e uma construção condicional (*Se correres, apanharás o autocarro*), facilmente se nota a presença nestas duas construções de um nexos de causa-consequência; em contrapartida, se considerarmos uma construção concessiva factual (*Embora corras, não apanhas o autocarro*) e uma concessiva hipotética ou condicional concessiva (*Mesmo que corras, não apanharás o autocarro*), facilmente se verifica a ausência ou quebra do nexos de causa-consequência. Assim se compreende que se a uma construção concessiva factual atribuirmos o nexos de causa-consequência, passaremos a ter uma construção causal. Se o mesmo for feito a uma condicional concessiva, teremos uma condicional.

Considerando agora a outra variável - grau de factualidade vs. hipoteticidade - verifica-se, por um lado, uma clara aproximação entre causais e concessivas reais e, por outro lado, entre condicionais e concessivas hipotéticas. De facto, tanto nas causais como nas concessivas reais os acontecimentos denotados são tidos como verdadeiros ou reais, ao passo que nas condicionais e nas concessivas hipotéticas os acontecimentos são tidos como possíveis.

As demonstrações anteriormente feitas da existência de relações semânticas mais ou menos complexas entre construções adversativas e concessivas, entre causais, condicionais e conclusivas, e entre causais, condicionais, concessivas e condicionais concessivas parece então provar que os nexos semânticos passíveis de processamento através de conjunções coordenativas e subordinativas são, na realidade, em número relativamente reduzido. Porém, há um problema que aqui se coloca e que se prende com os valores semânticos processados pelos Marcadores Discursivos. Uma vez que se trata de unidades ainda pouco estudadas, pelo menos no que diz respeito ao Português, as propostas de classificação conhecidas são reduzidas e mesmo parcelares. De qualquer modo, parece que tais unidades podem processar um leque mais alargado de valores semânticos do que aqueles que são processados pelas conjunções. Tal poderá ficar a dever-se, basicamente, a duas razões: por um lado, muitas destas unidades funcionam como estruturas complexas, congregando o significado de várias unidades individuais; por outro lado, há Marcadores Discursivos que têm na sua origem um processo de gramaticalização. Ora, por vezes tal processo não se encontra concluído, notando-se no Marcador vestígios do significado lexical original. Sem querer avançar muito nesta questão, apresentarei apenas uma possível proposta para a classificação semântica dos Marcadores Discursivos (proposta que não é, de modo algum, definitiva con forme Tabela 1).

Um dado que importa considerar na descrição semântica dos conectores (e que em parte dificulta a própria descrição) tem a ver com os diferentes domínios da significação em que estes podem operar. Para abordarmos esta questão podemos considerar dois enunciados, como: *O António fuma muito, mas não tem problemas de saúde* e *Vou começar por referir a importância dos conectores. Mas antes gostaria de chamar a atenção para os diferentes tipos de conectores*. No primeiro destes enunciados a conjunção *mas* estabelece uma relação de oposição entre conteúdos factuais denotados pelos membros da construção, de tal modo que ocorre a quebra do nexo da causa-consequência, pois sabe-se, do conhecimento que temos do mundo, que a acção de fumar acarreta, normalmente, problemas de saúde. Ora, este tipo de relação de oposição já não ocorre no segundo enunciado, pois não há contraste entre *a importância dos conectores* e *os diferentes tipos de conectores*. Neste enunciado, *mas* não opera, então, entre os factos denotados pelos membros da construção, mas antes ao nível da organização textual ou discursiva. Para além destes dois níveis da significação - nível do conteúdo e nível textual - os conectores podem ainda operar nos domínios interpessoal e epistémico.

Tabela 1 - Classificação semântica dos Marcadores Discursivos

Valor Semântico	Marcadores Discursivos
Contraste	porém, contudo, todavia, ao passo que, pelo contrário, em contrapartida, enquanto (que), no entanto, mesmo assim, ...
Estruturadores de informação/Listagem	em primeiro lugar, em segundo lugar, ..., por um lado, por outro lado, ..., finalmente, por fim, em seguida, ...
Ordenação temporal	antes, depois, entretanto, em seguida, ...
Explicitação/Concretização	isto é, ou seja, por exemplo, de facto, com efeito, na verdade, ...
Reformulação	de outro modo, por outras palavras, melhor dito, ...
Inferência	em consequência, por conseguinte, assim, deste modo, por isso, portanto, ...
Recapitulação/Síntese	em suma, em conclusão, em resumo, em síntese, em definitivo, ...
Reforço argumentativo	de facto, com efeito, desde logo, na realidade, ...

Para terminar a conferência falta ainda responder à questão que se deixou implícita no início e que consiste em saber em que medida a investigação linguística pode influenciar e ser aproveitada pelas Gramáticas Escolares e pela prática pedagógica. (Poderia resolver a questão dizendo que isto ficaria ao critério de cada professor, mas não!). Na análise de qualquer fenómeno linguístico é fundamental que o aluno perceba claramente a distinção entre os diversos níveis de análise da língua. Relativamente ao assunto aqui abordado é importante a distinção entre Morfologia, Sintaxe e Semântica, sobretudo entre Sintaxe e Semântica. Aplicando este princípio aos conectores, podemos concluir, em primeiro lugar, que é possível problematizar a distinção tradicional entre conjunções e locuções conjuntivas. Em segundo lugar, a delimitação da classe sintáctica conjunção deve envolver a descrição das suas principais características sintácticas. Esta segunda conclusão tem duas implicações: a primeira é que, por exemplo, a conjunção coordenativa *e* não é uma conjunção coordenativa por processar o nexos aditivo, mas sim por apresentar um determinado comportamento sintáctico (este princípio aplica-se, naturalmente, a todos os conectores); a segunda implicação é que há um vasto conjunto de outras unidades com uma função conectiva que não apresentam o comportamento sintáctico das conjunções e

que podem ser designadas, entre muitas designações possíveis, pela expressão Marcador Discursivo. (Naturalmente não se espera que os testes sintáticos aqui apresentados sejam utilizados nas salas de aula, pelo menos no que diz respeito ao segundo ciclo do ensino básico. Todavia, o mesmo já não me causa qualquer estranheza se se tratar do terceiro ciclo do ensino básico e, muito menos, se se tratar do ensino secundário.). A terceira e última conclusão é que os aspectos semântico-pragmáticos dos conectores devem ser estudados numa perspectiva global através da exploração das diversas inter-relações semânticas que estabelecem entre si e não de uma forma absolutamente estanque, como por vezes acontece.

Bibliografia

- BEAUGRANDE, R. de (1980): *Text, Discourse, and Process*. London: Longman.
- BECHARA, E. (1987): *Moderna gramática portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- BLAKEMORE, D. L. (1987): *Semantic Constraints on Relevance*. Oxford: Blackwell.
- (2001): «Discourse and Relevance Theory». In: SCHIFFRIN *et alii*, (eds.), (2001): 100-118.
- (2002): *Relevance and Linguistic Meaning. The Semantics and Pragmatics of Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRINTON, L. J. (1996): *Pragmatic Markers in English. Grammaticalization and Discourse Functions*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- CUNHA, C. & CINTRA, L. (1995): *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Ed. João Sá da Costa.
- FONSECA, J. (1992): *Linguística e texto/discurso - teoria, descrição, aplicação*. Lisboa: ICALP.

- ___ (1993): *Estudos de sintaxe-semântica e pragmática do português*. Porto: Porto Editora.
- ___ (1994): *Pragmática linguística - introdução, teoria e descrição do português*. Porto: Porto Editora.
- FRASER, B. (1998): «Contrastive discourse markers in english». In: JUCKER, A. H. & ZIV, Y. (eds.), (1998): 301-326.
- ___ (1999): «What are discourse markers?». In: *Journal of Pragmatics*, 31: 931-952.
- HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. (1976): *Cohesion in English*. London/New York: Longman.
- LIMA, J. P. (1996): «O papel da semântica e da pragmática no estudo dos conectores». In: FARIA, I. H. *et alii* (orgs.), (1996): 421-427.
- LOPES, Óscar (1971): *Gramática simbólica do português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MATEUS, M. H. M. *et aliae* (1989): *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- ___ (2003): *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- PORTOLÉS, J. (1998): *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- SPERBER, D & WILSON, D. (1995): *Relevance*. Oxford, Blackwell.
- SWEETSER, E. E. (1990): *From Etymology to Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Títulos publicados:

- 1 · **A agricultura nos distritos de Bragança e Vila Real**
Francisco José Terroso Cepeda – 1985
- 2 · **Política económica francesa**
Francisco José Terroso Cepeda – 1985
- 3 · **A educação e o ensino no 1º quartel do século XX**
José Rodrigues Monteiro e Maria Helena Lopes Fernandes
– 1985
- 4 · **Trás-os-Montes nos finais do século XVIII: alguns aspectos económico-sociais**
José Manuel Amado Mendes – 1985
- 5 · **O pensamento económico de Lord Keynes**
Francisco José Terroso Cepeda – 1986
- 6 · **O conceito de educação na obra do Abade de Baçal**
José Rodrigues Monteiro – 1986
- 7 · **Temas diversos – economia e desenvolvimento regional**
Joaquim Lima Pereira – 1987
- 8 · **Estudo de melhoramento do prado de aveia**
Tjarda de Koe – 1988
- 9 · **Flora e vegetação da bacia superior do rio Sabor no Parque Natural de Montesinho**
Tjarda de Koe – 1988
- 10 · **Estudo do apuramento e enriquecimento de um pré-concentrado de estanho tungsténio**
Arnaldo Manuel da Silva Lopes dos Santos – 1988
- 11 · **Sondas de neutrões e de raios Gama**
Tomás d'Aquino Freitas Rosa de Figueiredo – 1988
- 12 · **A descontinuidade entre a escrita e a oralidade na aprendizagem**
Raul Iturra – 1989
- 13 · **Absorção química em borbulhadores gás-líquido**
João Alberto Sobrinho Teixeira – 1990

-
- 14 · **Financiamento do ensino superior no Brasil – reflexões sobre fontes alternativas de recursos**
Victor Meyer Jr. – 1991
 - 15 · **Liberalidade régia em Portugal nos finais da idade média**
Vitor Fernando Silva Simões Alves – 1991
 - 16 · **Educação e loucura**
José Manuel Rodrigues Alves – 1991
 - 17 · **Emigrantes regressados e desenvolvimento no Nordeste Interior Português**
Francisco José Terroso Cepeda – 1991
 - 18 · **Dispersão em escoamento gás-líquido**
João Alberto Sobrinho Teixeira – 1991
 - 19 · **O regime térmico de um luvissole na Quinta de Santa Apolónia**
Tomás d'Aquino F. R. de Figueiredo - 1993
 - 20 · **Conferências em nutrição animal**
Carlos Alberto Sequeira - 1993
 - 21 · **Bref aperçu de l'histoire de France – des origines à la fin du II^e empire**
João Sérgio de Pina Carvalho Sousa – 1994
 - 22 · **Preparação, realização e análise / avaliação do ensino em Educação Física no Primeiro Ciclo do Ensino Básico**
João do Nascimento Quina – 1994
 - 23 · **A pragmática narrativa e o confronto de estéticas em *Contos de Eça de Queirós***
Henriqueta Maria de Almeida Gonçalves – 1994
 - 24 · **“Jesus” de Miguel Torga: análise e proposta didáctica**
Maria da Assunção Fernandes Morais Monteiro – 1994
 - 25 · **Caracterização e classificação etnológica dos ovinos churros portugueses**
Alfredo Jorge Costa Teixeira – 1994
 - 26 · **Hidrogeologia de dois importantes aquíferos (Cova de Lua, Sabariz) do maciço polimetamórfico de Bragança**
Luís Filipe Pires Fernandes – 1996

-
- 27 · **Micorrização in vitro de plantas micropropagadas de castanheiro (*Castanea sativa* Mill)**
Anabela Martins – 1997
- 28 · **Emigração portuguesa: um fenómeno estrutural**
Francisco José Terroso Cepeda – 1995
- 29 · **Lameiros de Trás-os-Montes: perspectivas de futuro para estas pastagens de montanha**
Jaime Maldonado Pires; Pedro Aguiar Pinto; Nuno Tavares Moreira – 1994
- 30 · **A satisfação / insatisfação docente**
Francisco Cordeiro Alves – 1994
- 31 · **O subsistema pecuário de bovinicultura na área do Parque Natural de Montesinho**
Jaime Maldonado Pires; Nuno Tavares Moreira – 1995
- 32 · **A terra e a mudança – reprodução social e património fundiário na Terra Fria Transmontana**
Orlando Afonso Rodrigues – 1998
- 33 · **Desenvolvimento motor: indicadores bioculturais e somáticos do rendimento motor de crianças de 5/6 anos**
Vítor Pires Lopes – 1998
- 34 · **Estudo da influência do conhecimento prévio de alunos portugueses na compreensão de um texto em língua inglesa**
Francisco Mário da Rocha – 1998
- 35 · **La crise de Mai 68 en France**
João Sérgio de Pina Carvalho Sousa – 1999
- 36 · **Linguagem, psicanálise e educação: uma perspectiva à luz da teoria lacaniana**
José Manuel Rodrigues Alves
- 37 · **Contributos para um estudo das funções da tecnologia vídeo no ensino**
Francisco Cordeiro Alves – 1998
- 38 · **Sistemas agrários e melhoramento dos bovinos de raça Mirandesa**
Fernando Jorge Ruivo de Sousa – 1998

-
- 39 · **Enclaves de clima Cfs no Alto Portugal – a difusa transição entre a Ibéria Húmida e a Ibéria Seca**
Ário Lobo Azevedo; Dionísio Afonso Gonçalves; Rui Manuel Almeida Machado – 1995
- 40 · **Desenvolvimento agrário na Terra Fria – condicionantes e perspectivas**
Duarte Rodrigues Pires – 1998
- 41 · **A construção do planalto transmontano – Baçal, uma aldeia do planalto**
Luísa Genésio – 1999
- 42 · **Antologia epistolográfica de autores dos sécs. XIX-XX**
Lurdes Cameirão – 1999
- 43 · **Teixeira de Pascoaes e o projecto cultural da “Renascença Portuguesa”**
Lurdes Cameirão – 2000
- 44 · **Descargas atmosféricas – sistemas de protecção**
Joaquim Tavares da Silva
- 45 · **Redes de terra – princípios de concepção e de realização**
Joaquim Tavares da Silva
- 46 · **O sistema tradicional de exploração de ovinos em Bragança**
Carlos Barbosa – 2000
- 47 · **Eficiência de utilização do azoto pelas plantas**
Manuel Ângelo Rodrigues, João Filipe Coutinho – 2000
- 48 · **Elementos de física e mecânica aplicada**
João Alberto Sobrinho Teixeira
- 49 · **A Escola Preparatória Portuguesa – Uma abordagem organizacional**
Henrique da Costa Ferreira – 2002
- 50 · **Agro-ecological characterization of N. E. Portugal with special reference to potato cropping**
T. C. Ferreira, M. K. V. Carr, D. A. Gonçalves – 1996
- 51 · **A participação dos professores na direcção da Escola Secundária, entre 1926 e 1986**
Henrique da Costa Ferreira – 2002

-
- 52 · A evolução da Escola Preparatória – o conceito e componentes curriculares**
Henrique da Costa Ferreira – 2003
- 53 · O Homem e a biodiversidade (ontem, hoje... amanhã)**
António Réffega – 1997
- 54 · Conservação, uso sustentável do solo e agricultura tropical**
António Réffega – 1997
- 55 · A teoria piagetiana da equilibração e as suas consequências educacionais**
Henrique da Costa Ferreira – 2003
- 56 · Resíduos com interesse agrícola - Evolução de parâmetros de compostagem**
Luís Manuel da Cunha Santos – 2001
- 57 · A dimensão preocupacional dos professores**
Francisco dos Anjos Cordeiro Alves – 2001
- 58 · Análise não-linear do comportamento termo-mecânico de componentes em aço sujeitas ao fogo**
Elza M. M. Fonseca e Paulo M. M. Vila Real – 2001
- 59 · Futebol - Referências sobre a orientação do jogo**
João do Nascimento Quina – 2001
- 60 · Processos de cozedura em cerâmica**
Maria Helena Pires César Canotilho – 2003
- 61 · Labirintos da escrita, labirintos da natureza em "As Terras do Risco" de Agustina Bessa-Luís**
Helena Génésio – 2002
- 62 · A construção da escola inclusiva - um estudo sobre a escola em Bragança**
Maria da Conceição Duque Fernandes Ferreira – 2003
- 63 · Atlas das aves nidificantes da Serra da Nogueira**
Domingos Patacho
- 64 · Dialecto rionorês... contributo para o seu estudo**
Dina Macias – 2003
- 65 · A aquisição e o desenvolvimento do vocabulário na criança de 4 anos - Estudo de um caso**
Dina Macias – 2002

-
- 66 · **Barbela, um trigo escravo - a cultura tradicional de trigo na terra fria bragançana**
Ana Maria Carvalho
- 67 · **A língua inglesa, uma referência na sociedade da globalização**
Eliane Cristine Raab Pires – 2002
- 68 · **Etnobotânica das aldeias da Moimenta da Raia e Rio de Onor**
Ana Maria Carvalho; Ana Paula Rodrigues
- 69 · **Caracterização Biofísica da técnica de Mariposa**
Tiago Barbosa – 2004
- 70 · **As inter-relações turismo, meio-ambiente e cultura**
Eliane Cristine Raab Pires – 2004
- 71 · **Avaliação do impacte dos cursos de jovens empresários agrícolas em Trás-os-Montes**
Maria da Graça Ferreira Bento Madureira – 2004
- 72 · **Do pai ao pior – 4 conferências**
Acílio da Silva Estaqueiro Rocha; José Manuel Rodrigues Alves; José Martinho; J. Gaglianone
- 73 · **Alguns deícticos de lugar: Análise pragmática**
Dina Rodrigues Macias – 2004
- 74 · **Fórum de psicanálise, sonho e criatividade – 100 anos sobre a ciência dos sonhos de Freud**
Vários autores organizados por José Manuel Rodrigues Alves
- 75 · **Perspectiva pictórica**
Luís Manuel Leitão Canotilho – 2005
- 76 · **Ética e psicanálise em Lacan: o desejo, o bem e a condição humana**
José Manuel Rodrigues Alves
- 77 · **Oscar Wilde: a tragicidade da vida de um escritor**
Eliane Cristine Raab Pires – 2005
- 78 · **Diário MS9: Dilemas de uma professora principiante**
Francisco Cordeiro Alves – 2005

79 · O estudo do meio social como processo educativo de desenvolvimento local

Maria do Nascimento Esteves Mateus

80 · A voz dos professores na primeira pessoa

Francisco Cordeiro Alves – 2006

81 · Língua e Cultura

Eliane Cristine Raab Pires

82 · Ciclo de Conferências 2003: Estudos de Língua e Literatura

Escola Superior de Educação - Departamento de Português
– 2006