

Maria Carlota Rosa

**E SE TIVESSE DE LER EM VOZ ALTA,
NUMA LÍNGUA DESCONHECIDA,
NÃO OUVIDA ANTES?**



Programa de Pós-Graduação em Linguística

Maria Carlota Rosa

E SE TIVESSE DE LER EM VOZ
ALTA, NUMA LÍNGUA
DESCONHECIDA,
NÃO OUVIDA ANTES?

1ª. edição

Rio de Janeiro
Maria Carlota AmaralPaixão Rosa
2016

Rosa, Maria Carlota

E se tivesse de ler em voz alta, numa
língua desconhecida, não ouvida antes? /
Maria Carlota Rosa. -- Rio de Janeiro :
Maria Carlota Amaral Paixão Rosa, 2016.
227 p.

ISBN: 978-85-922372-0-2

Publicação eletrônica.

Apresentada originalmente como Tese
(Professor Titular de Linguística)-
Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Faculdade de Letras, Programa de Pós-
Graduação em Linguística, 2016.

1. Leitura. 2. Língua estrangeira.
3. Quimbundo. 4. Brasil -século XVII. I.
Rosa, Maria Carlota, ed. II. Título.

No final do século XVI a Companhia de Jesus dava início à ação missionária em Angola, logo após a concessão desse território pela Coroa a Paulo Dias Novais em 1571. Para o trabalho missionário em Angola e também no Brasil, a Companhia de Jesus precisou produzir materiais em quimbundo, o que incluiu, principalmente, a trilogia vocabulário, catecismo e gramática.

Este livro focaliza apenas este último tipo de material pedagógico, incorporado na *Arte da língua de Angola*, pequena gramática seiscentista sobre o quimbundo escrita no Brasil pelo jesuíta português Pedro Dias (1621?-1700). O enfoque prioriza, porém, a leitura da obra por parte de seu destinatário primeiro: o missionário para quem quimbundo não era língua nativa e que se iniciava na língua. Procura-se aqui reunir evidências de que a parte em quimbundo na obra priorizava a vocalização, concretizada na leitura oral, não a compreensão direta do texto, em língua estrangeira para o leitor.

O livro procura reunir informação sobre a perspectiva com que os missionários trataram o registro escrito de uma língua do Novo Mundo, e procura demonstrar em que medida a leitura se processava num contexto com semelhanças e com diferenças em relação à atualidade.

SUMÁRIO

Prefácio

Lista de figuras

Abreviaturas

PARTE 1 **SOBRE O CONTEXTO HISTÓRICO**

Capítulo 1 - A quem se dirigia a *Arte da língua de Angola?*

Capítulo 2 - De *bárbara e peregrina* a estratégica

Capítulo 3 - Uma língua africana com a escritura portuguesa

Capítulo 4 - A importância do quimundo

PARTE 2 **SOBRE O PROCESSO DE LEITURA**

Capítulo 5 - Um leitor alfabetizado e letrado

Capítulo 6 - O que faz um leitor fluente quando lê?

Capítulo 7 - As duas vias da leitura

Capítulo 8 - Leitura pressupõe um sistema de escrita

Capítulo 9 - Sistemas de escrita: a prioridade da leitura

PARTE 3 **FOCALIZANDO A LEITURA NO PASSADO**

Capítulo 10 - O escritor e o leitor da *Arte*

Capítulo 11 - Esse leitor lia em silêncio ou em voz alta?

Capítulo 12 - Leitura dissociada da escrita

Capítulo 13 - E a leitura da *Arte*?

PARTE 4 **REVISITANDO A ARTE**

Capítulo 14 - Escrever o quimbundo

Capítulo 15 - A *redução* a arte

Capítulo 16 - As *Advertências* para a leitura do quimbundo

Capítulo 17 - O pronunciar e escrever é mesmo igual ao latim?

PARTE 5 **LENDO UMA LÍNGUA DESCONHECIDA**

Capítulo 18 - As dificuldades em se pronunciar o que se achasse escrito

Capítulo 19 - Os espaços ajudam?

Capítulo 20 - Não só parece mais difícil

REFERÊNCIAS

Ao Zé,
apoio fundamental.

Às amigas de todos os momentos
Diana e Letícia

Prefácio

PARA O TRABALHO MISSIONÁRIO em Angola e também no Brasil, a Companhia de Jesus precisou de que parte de seu clero dominasse o quimbundo e, em razão dessa necessidade, produziu materiais em quimbundo. A primeira obra conhecida decorrente desse contexto missionário consolidou-se no *Gentio de Angola sufficientemente instruido nos mysterios de nossa sancta Fé*, catecismo em quimbundo e português dos padres Francesco Pacconio e Antônio de Couto (Lisboa: Domingos Lopes Rosa, 1642). Cinquenta e cinco anos mais tarde, o jesuíta Pedro Dias traçou semelhanças entre a escrita do quimbundo, a do latim e a do português nas páginas iniciais da *Arte da língua de Angola* (Lisboa: Miguel Deslandes, 1697), gramática do quimbundo explicada em português. Para os leitores potenciais a que estas obras se dirigiam — missionários da Companhia no início do aprendizado do quimbundo — apresentava-se uma ortografia para uma língua estrangeira que partia da experiência com o sistema do português, em princípio o sistema de primeira língua.

O tema central deste trabalho é a leitura desse iniciante em quimbundo. Focaliza-se aqui a *Arte da língua de Angola*, obra rara, mas agora

disponível na internet¹. O leitor potencial a que a obra se dirigia era um missionário, fluente em L1 (português), mas ainda não em L2 (quimbundo). Defende-se que finalidade da parte escrita em quimbundo para outros jesuítas ligados à Assistência de Portugal que se iniciavam no aprendizado da língua não era, primordial ou necessariamente, a compreensão, que podia ser extraída da tradução para o português, já presente no texto. A parte redigida em quimbundo visava à vocalização na língua estrangeira. A documentação conhecida e estudos experimentais sobre a leitura defendem a hipótese.

O quimbundo é aqui referido como L2. Emprega-se *L2* neste trabalho quer para referir *língua estrangeira*, quer *segunda língua*. No primeiro caso pressupõe-se um jesuíta que não tem no quimbundo sua língua nativa e que está num ambiente em que o quimbundo não é a língua dominante. *Segunda língua* refere a situação em que o jesuíta é o estrangeiro numa comunidade em que é ele o falante de outra língua. Em ambos os casos pressupõe-se aqui que o missionário tem o conhecimento prévio de um outro sistema de escrita, o da língua nativa ou L1.

* * *

¹ Disponível no site Archive.org, como no da Biblioteca do Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo, na coleção Yan de Almeida Prado.

Em trabalho anterior (Rosa, 2013: 13-15) focalizei a questão de como referir a *língua de Angola*, concordando com Fiorin & Petter (2008: 10-11) e também Alencastro (2009: 24; 2000: 66n), no tocante à grafia de glossônimos. Esses autores defendem que não se adote a *Convenção para a grafia de nomes tribais*, estabelecida entre “a maioria dos participantes da 1ª. Reunião Brasileira de Antropologia” (*Convenção*, p. 150). Em Rosa (2013:14) expliquei que essa *Convenção*, datada de 14 de novembro de 1953, visou à “*grafia dos nomes tribais em textos portugueses*”, e permitia a quem a adotasse, se lhe parecesse conveniente, “*estender essas Normas à grafia de nomes tribais, de qualquer parte do mundo*” (*Convenção*, p. 152). Assinalei, então, a distância que há entre a realidade de editoração de textos naquela época e agora:

O objetivo da *Convenção*, declarado em seu primeiro artigo, dizia respeito a uma realidade de meados do século XX, mas já bem distante da atual: “1. Atender à questão prática da pobreza das nossas tipografias em linotipos e monotipos” (*Convenção*, p. 150). Nos artigos 20 e 22, os que assinaram a *Convenção* propunham que se usasse de letra maiúscula para os nomes tribais, “*facultando-se o uso de minúscula no seu emprego adjetival*” e proibindo o uso da “*flexão portuguesa de número ou gênero, quer no uso*

substantival, quer no adjetival”
(*Convenção*, p. 152).
(Rosa, 2013: 14)

Naquele trabalho assumi a mesma decisão defendida por Fiorin & Petter e, diferentemente da prática que se generalizou entre linguistas após a reunião de 1953, grafiei *quimbundo, banto* (e não *Kimbundu, Bantu*), porque denominações linguísticas, não étnicas, bem como flexionei adjetivos relacionados em gênero e número (*bantos, banta...*), adotando ainda, quanto a lugares e povos, a grafia oficial na língua portuguesa: *ambundo, Dongo* em lugar de *Mbundu e Ndongo*. Mantém-se aqui a mesma decisão de Rosa (2013), excluídas dessa prática trechos que contenham citações de outros autores.

* * *

Este trabalho tem por base a tese intitulada *Pera saberem pronunciar o que acharem escrito: ler quimbundo, língua estrangeira, no século XVII*, defendida em março de 2015, como um dos requisitos para a progressão a Professor Titular do Departamento de Linguística e Filologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Agradeço aos Professores Diana Maul de Carvalho, Gonçalo Fernandes, Henrique Cairus e José Morais por me dispensarem parte de seu tempo sobre aspectos do trabalho que redundou na tese. Certamente os

problemas que vierem a ser encontrados devem ser colocados na minha conta.

Lista de figuras

- Fig. 1** Línguas africanas em Angola segundo os resultados do Censo 2014.
- Fig. 2** Línguas de Angola mais faladas em casa em termos percentuais.
- Fig. 3** Face ventral do cérebro e a Área da Forma Visual da Palavra (VWFA)
- Fig. 4** Placa numa rua carioca
- Fig. 5** Pictograma indicativo de “cego”.
- Fig. 6** ‘Burro’ ou ‘cachorro’?
- Fig. 7a** Ábw, ‘Elefante’
- Fig. 7b** Transliteração dos símbolos e a interação com a fonologia do egípcio
- Fig. 8a** Formulário “lista de família” do censo de 1872.
- Fig. 8b** Formulário “lista de família” do censo de 1872: detalhe
- Fig. 9** Alfabeto proposto para o quimbundo em 1980.

Lista de quadros

- Quadro 1** Exemplos de correlação grafema-fonema na ortografia do português importadas de outras ortografias
- Quadro 2** N° de caracteres pronunciados como ji (Chen, 1996:3)
- Quadro 3** Exemplos de orações no *Gentio* e na *Arte*
- Quadro 4** Advertências no *Gentio* e na *Arte*.
- Quadro 5** Representação dos ditongos /au/ e /ai/ no irlandês
- Quadro 6** Regras de correspondência para consoantes iniciais no irlandês

Abreviaturas empregadas

CV	Sílaba constituída por consoante-vogal
ing.	Inglês
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
ms	milesegundo
O.F.M.	Ordo Fratrum Minorum
(‘Ordem quimb.	dos Frades Menores’)
quimb.	Quimbundo
VOLP	<i>Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa</i>
VWFA	Área da forma visual da
palavra	

PARTE I

**SOBRE O CONTEXTO
HISTÓRICO**

1. A quem se dirigia a *Arte da língua de Angola*?

FOCALIZA-SE AQUI uma obra que, embora impressa em Lisboa em 1697, foi escrita em território brasileiro, por um missionário português de quem se afirma “*jamais haver pisado terras africanas*” (Reginaldo, 2005: 36 n81). A *Arte da língua de Angola*, do jesuíta Pedro Dias (1621?-1700), é a gramática mais antiga, conhecida, sobre o quimbundo — a então denominada *língua de Angola*, mas de uma Angola ainda bem longe dos contornos daquela que conhecemos nos mapas atuais. A obra está em português com a exemplificação em quimbundo.

A *Arte* não é a obra mais antiga em que se registrou o quimbundo. A publicação da *Arte* foi antecedida em cerca de meio século pela publicação de um catecismo, o *Gentio de Angola sufficientemente instruído nos mysterios de nossa sancta Fé*, obra póstuma do também jesuíta Francesco Pacconio (1589-1641), revista pelo jesuíta Antônio de Couto (1614-1666)². O *Gentio* foi publicado em 1642.

² Agradeço a informação sobre a data de nascimento de Antônio do Couto ao Prof. Gonçalo Fernandes (UTAD), que

Este trabalho focaliza, portanto, uma *gramática missionária* que, do mesmo modo que em Zwartjes (2011: 1), aqui se define como o fez Even Hovdhaugen³:

Uma gramática missionária é a descrição de determinada língua, produzida como parte do trabalho missionário por missionários não nativos. É uma gramática sincrônica, pedagógica, que cobre fonologia, morfologia e sintaxe com base em dados extraídos principalmente de um corpus oral (em poucos casos de textos religiosos — em especial traduzidos). (Hovdvaugen, 1996 *...and the Word was God. Missionary Linguistics and Missionary Grammar*. Münster: Nodus Publikationen — *apud* Zwartjes, 2011: 1 - trad. MCR)

Em razão de ser uma gramática missionária saída dos prelos da Companhia de Jesus, seu leitor primário era um jesuíta. Mas não qualquer jesuíta: era destinada especialmente àqueles missionários na Assistência de Portugal, uma das Assistências (*i.e.*, um grupo de *Províncias*) em que a Companhia de Jesus se

a encontrou em RODRIGUES, Francisco. 1931-1950. *História da Companhia de Jesus na Assistência de Portugal*. 4 tomos em 7 vols. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa.

³ Os contra-exemplos levantados por Zwartjes podem ser colocados de lado quando se focaliza a *Arte* de Dias.

organizava⁴. À época da supressão da Ordem, no século XVIII, contavam-se cinco Assistências: Alemanha, Espanha, Itália, França e Portugal. Na Assistência de Portugal contavam-se, além da Província de Portugal, as províncias de Brasil, Goa, Japão e Malabar, e as vice-províncias da China e do Maranhão (*Suite du Recueil*, s.d.) . Tanto a Missão de Angola, subordinada à Província de Portugal, como a Província do Brasil, estavam subordinadas à Assistência de Portugal da Companhia de Jesus.

Esse leitor de Seiscentos, já servindo — ou a caminho de servir — na missão de Angola, ou em regiões do Brasil que recebiam tumbeiros no “*apostolado do mar à chegada dos navios de África*” (Serafim Leite, 1949: 200), não era falante nativo de quimbundo, embora, à época da publicação da gramática de Dias, já fosse possível encontrar clero autóctone⁵. Provavelmente esse leitor seria um europeu, da parte ocidental da Europa. O leitor primário era um adulto portanto, no domínio da leitura e da escrita em pelo menos duas línguas: o português — fosse ou não sua

⁴ A Companhia de Jesus “*tinha como unidade administrativa a Província, conduzida pelo Superior ou Provincial*”; um grupo de províncias formava a Assistência (Faria, 2012).

⁵ A partir de 1622 o colégio jesuíta de Luanda formaria a maior parte do clero nativo (Azevedo, 2000: I, 55). A autorização para a formação de clero autóctone surgira com o breve do Papa Leão X de 12 de junho de 1518 (Azevedo, 2000: I, 22).

língua nativa, uma vez que estava ligado à Assistência de Portugal⁶ —, e o latim. Não era apenas alfabetizado, mas letrado.

Cabe notar que, à época, *estudar gramática* significava *estudar a gramática do latim*; no caso da Companhia de Jesus, significava já então estudar a gramática latina de Manuel Álvares (1526-1582), cujas regras, sabidas de cor, eram apresentadas para o estudante de quimbundo apenas parcialmente (Rosa, 2013). Ler uma gramática era, como na atualidade, tarefa para alguém com instrução formal para fazê-lo, o que o também jesuíta José de Anchieta (1534-1597) deixara claro numa de suas cartas :

Quanto à língua, eu estou nela algum tanto adiante, ainda que é muito pouco para o que soubera se me não ocuparam em ensinar gramática, todavia tenho toda a maneira dela por arte, e para mim tenho entendido quase todo o modo dela. *Não a ponho em arte, porque não há cá quem aproveite, somente aproveito-me eu dela, e aproveitar-se-ão os que de lá [Portugal - MCR] vierem que souberem gramática.* (Anchieta. In Leite, ed. 1954: I, 165 - ênfase adicionada)

⁶ A Assistência de Portugal tornara-se um agente da Coroa portuguesa e procurava consolidar a posse das terras descobertas face a uma nova configuração de forças, não mais apenas ibéricas (*vide* Oliveira, 2011).

Esse leitor não dominava a língua que começava a estudar — era para ele, no vocabulário da época, uma língua “*peregrina*”.

Levado em conta o público a que a *Arte* se destinava primariamente, não seriam muitos os leitores que esse material tinha em vista. Em 1593, por exemplo, não eram mais que 12 os jesuítas em Angola:

Des o año de 1560 [...] até o anno passado de 1593, entraraõ neste Reino 26 da Companhia [...]. Tornaraõ tres pera o Reino, faleceraõ onze, saõ uiuos oje nesta Rezidencia doze, algũs estaõ sempre em Maçangano, outros muitas uezes no arrayal e os mais nesta uilla de S. Paulo.
Brásio (1988: XV: 371)

Cerca de meio século após a publicação da *Arte*, quando da expulsão dos jesuítas em meados do século XVIII, a Assistência de Portugal contava com 445 jesuítas na Província do Brasil e com com 145 na Vice-Província do Maranhão (*Suite du Recueil*, s.d: 13-15). Certamente nem todos haviam aprendido quimbundo, necessário, por exemplo, para a comunicação com os escravizados que os jesuítas de Angola enviavam como pagamento, nas trocas por açúcar com os jesuítas no Brasil (*vide* Brásio, 1988: XV, 337).

O cenário que se projeta da documentação consultada é que Angola não parecia tão distante do Brasil naquele período — e talvez em qualquer momento anterior a 13 de maio de 1891, data marcada pela fogueira ordenada por Rui Barbosa (1849-1923), então Ministro da Fazenda, que faria arder documentos sobre a escravidão no Centro do Rio de Janeiro (Grinberg, 2011).

A documentação conhecida na atualidade — muito dela graças ao esforço do Padre Antônio Brásio (1906-1985) nos muitos e volumosos tomos da *Monumenta Missionaria Africana*⁷ — conjuga evidências do que levou Alencastro (2000) a caracterizar Brasil e Angola como um espaço econômico aterritorial, resultante da integração gerada pelo capitalismo comercial. Para Alencastro (2000: 9), Brasil e Angola formavam um “*arquipélago lusófono composto dos enclaves da América portuguesa e das feitorias de Angola*”, as duas partes “*unidas pelo oceano*”. Esse espaço tem como figura emblemática Salvador Correa de Sá (1602-1688), governador do Rio de Janeiro. De 1648, quando da retomada de Angola para a Coroa

⁷ Agora integralmente disponível na internet, graças à Universidade de Aveiro, Portugal, que construiu o *site Memórias d’África e d’Oriente*. Os volumes da *Monumenta* podem ser encontrados em <<http://memoria-africa.ua.pt/Library/MonumentaMissionariaAfricana.aspx>> (acessado em 16Set2016). Na Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro, por exemplo, só se encontra o volume 4.

portuguesa, até 1730, os brasileiros monopolizariam o comércio de Angola (Vansina, 1992: 667). Essa conjuntura permite entender a importância no Brasil de uma língua não *brasilense*, para usar da distinção que Alencastro (2000:28n) recupera. Segundo este autor, *brasilense*⁸ fazia referência aos índios; *brasílico* dizia respeito à “*sociedade colonial da América portuguesa dos séculos XVI, XVII e da primeira metade do século XVIII*”, e *brasileiro* designava principalmente os cortadores de pau-brasil. Uma língua africana assumia importância no contexto da Assistência de Portugal em razão dos domínios na África e do número crescente de indivíduos aprisionados naquela parte da África trazidos ao Brasil como escravos.

Este trabalho prioriza a parte em quimbundo da *Arte*, a fonte de dificuldades para o leitor iniciante em quimbundo.

⁸ Bluteau (II, 186) emprega para o latim a forma *brasilensis*, *-is*, mas, a traduz para o português *brasil*, “*homem natural do Brasil*”.

2 De bárbara e peregrina a estratégica

A MISSIONAÇÃO JESUÍTA EM ANGOLA teve início ainda no século XVI, logo após a concessão de Angola, em 1571, como capitania hereditária a Paulo Dias Novais (ca. 1510-1589). Os jesuítas receberam dele terras e dízimos⁹; em contrapartida a ação missionária inaciana colaborou na ocupação do território (*vide* Alencastro, 2000: 24).

Aos poucos Angola se revelaria estratégica para os interesses comerciais da Coroa portuguesa, mas também da própria Companhia¹⁰. E assim, em meados do século XVII — pouco tempo depois da concessão da capitania portanto — Luanda, a capital desse reino, já se tornara, como assinala Alencastro (2000: 288), o maior porto negreiro do Atlântico.

⁹ Brásio (1988: XV: 268): Carta de doação de Paulo Dias de Novais aos padres da Companhia (18-10-1581); também Brásio (1988: XV: 333-340), “Fundação de um colégio em Angola dos padres da Companhia (15-6-1593)” e Brásio (1988: XV: 368-373), “Informação do Reino de Angola e das suas minas de prata e sal (século XVI)”.

¹⁰ Ver, por exemplo, carta do Padre Luís Brandão ao Padre Alonso de Sandoval, datada de 21 de agosto de 1611 em Luanda. Em Brásio (1988: XV, 442-443).

A dependência do Brasil de mão-de-obra escrava vinda de Angola foi crescente. A partir de 1615,

mais de 80% dos escravos que chegavam à América espanhola eram procedentes dos portos de Luanda e, em alguns anos, tal número chegou a 100%. Considerando-se que a remessa de escravos para a América Portuguesa envolvia tarifas mais baixas e menos problemas para os traficantes radicados na Angola, parece provável que o Brasil recebesse uma mistura similar de africanos escravizados.

Uma série de conjunções, incluindo o fato de Pernambuco ter assumido o controle do contrato com Angola e as campanhas ativistas dos governantes angolanos, principalmente após o governo de Bento Banha Cardoso (1611-1615), culminaram em guerras portuguesas muito bem-sucedidas em Angola, bem como na escravização de milhares de pessoas, especialmente ao leste de Luanda, onde se falava Kimbundu. Esses angolanos se espalharam por algumas regiões das Américas, como a Bahia e Pernambuco, e pelas Américas espanholas, cuja prosperidade e produção favoreciam a importação de escravos, (Thornton, 2010: 49).

Isso “*contribuiu para que o Brasil tivesse uma população africana notavelmente homogênea*” (Thornton, 2010: 50). Entende-se, assim que o registro mais antigo em quimbundo que chegou aos dias atuais, o *Gentio de Angola*, tenha prólogo endereçado “*aos amantísimos padres da nossa Companhia de Iesu em Angola, & Brasil*” [p. 6].

A importância econômica de Angola para o Brasil e para a própria Companhia levaria os jesuítas do Colégio do Rio de Janeiro a se envolverem ativamente nas ações que terminaram com o envio, a partir desta mesma cidade, de uma expedição que retomaria Angola aos holandeses em 1648 (Alencastro, 2000: 24).

Nesse contexto, uma gramática do quimbundo ser escrita no Brasil não é de modo algum um fato que causasse estranheza:

os escravos exportados de Luanda, não importa a origem, aprendiam algum quimbundo e eram batizados nesta língua antes de serem embarcados. Desse modo a língua veio a ser falada no Brasil, em comunidades de escravos fugidos [...] Daí não ser surpreendente que em 1693 fosse possível encontrar peritos em quimbundo na Bahia

(Vansina, 2001: 273-274 - trad. MCR)

A proporção de escravizados falantes de quimbundo começa a aumentar no Brasil nas duas últimas décadas do século XVI, enviados de São Paulo de Luanda (Miller, 2008: 56-57).

Segundo Thornton (2003: 273n3), quicongo e quimbundo devem ter sido as únicas línguas faladas pelos escravos que vinham da África Central Ocidental em meados do século XVII.

3 Uma língua africana com a escritura portuguesa

A *ARTE DA LINGUA DE ANGOLA* APRESENTA a exemplificação em quimbundo, mas a descrição linguística está em português. Dois fatores levam aqui a presumir a razão para o emprego do português e não do latim na descrição.

Primeiramente, a Angola da *Arte* era domínio português, como era domínio português também o Brasil. A Companhia de Jesus foi um agente do Padroado Real Português, o que significa que, em última análise, o clero estava subordinado ao rei português que se tornava, desse modo, patrono da expansão católica na África, no Brasil e na Ásia (*vide* Costa, 2006: 44). A percepção dessa conjunção de Fé e Império no mundo ibérico parece ter alcançado o homem comum. No episódio dos *Mártires de Nagasaki*, por exemplo, em que 26 missionários cristãos foram crucificados a mando do *daimyo* Toyotomi Hideyoshi (1536?-1598), o elemento desencadeador da sentença fatal teria sido o depoimento do capitão do navio Santa Fé de que Portugal e Espanha primeiro enviavam “*a predicar misioneros y después llega la armada*

vencedora” (ver Barron & Maruyama, 1993: 2). No tocante à África¹¹,

em 14 de Outubro de 1651, o missionário jesuíta, P. António do Couto, dava conta ao monarca lusitano da situação que se vivia em São Salvador, e salientava que alguns missionários, sobretudo os italianos e os espanhóis, tinham entendimento com a corte de Madrid, a cujo rei prestavam obediência. Pedia que mandasse missionários portugueses para o Congo e para Angola, de qualquer congregação, mas portugueses. Não se atrevia, dizia ele, a pedir que se preferissem os jesuítas, para que se não visse na insistência uma obsessão congregacionista, uma vez que ele pertencia à Companhia de Jesus.

(Santos, 1998: 51)

Em segundo lugar, a missionação jesuítica em Angola e no Brasil estava subordinada à Assistência de Portugal. Azevedo (2004), por exemplo, ressalta o cabo de guerra entre jesuítas ligados à Assistência da Espanha¹²

¹¹ Ver ainda a carta de António do Couto ao rei D. João IV de Portugal, datada de 28 de julho de 1649, em que trata de missionários não portugueses em Angola (Brásio, 1965: X, 366).

¹² Em território americano a Assistência de Espanha incluía as Províncias de *Chile, México, Novo Reino (América Meridional), Paraguai, Peru e Quito (Suite du Recueil, s.d.)*.

e à Assistência de Portugal em território americano, porque os inacionos

[t]inham que se confrontar com os jesuítas espanhóis. Ainda que, da mesma Companhia, defendiam interesses diferentes. Os jesuítas lusos defendiam os interesses portugueses que se concentravam especialmente na conquista definitiva das terras ao norte do rio da Prata. Por sua vez os jesuítas espanhóis, liderando os índios missioneiros e apoiando os castelhanos, ajudavam a expulsar os portugueses das terras que consideravam como espanholas.
(Azevedo, 2004:12)

Nesse contexto, ganha contornos de uma defesa da nacionalidade a afirmação no *Catecismo Brasílico*¹³ de que “*Este Catecismo como produzido pelos Portuguezes, he Portuguez na escritura; que pode admitir a penna Portugueza*” (Araújo, 1686: s.n).

Terminada a União Ibérica (1580-1640) e instituída a *Propaganda Fide*¹⁴, já era

¹³ Obra do jesuíta Pe. Antônio de Araújo (1566-1632), revisada na edição de 1686 pelo Padre Bartolomeu de Leão (fl. séc. XVI).

¹⁴ A *Sagrada Congregação para a Propagação da Fé* (lat. *Sacra Congregatio de Propaganda Fide*), fundada em 1622 pelo Papa Gregório XV (1554-1623), tinha por objetivo a expansão do Cristianismo para as áreas do Novo Mundo e o combate a heresias em regiões onde o Catolicismo já se

claro que o poder dos reis ibéricos na obra missionária não agradava de todo à Santa Sé:

A iniciativa da obra missionária no século anterior [século XVI – MCR] havia pertencido aos reis de Espanha e de Portugal e às grandes ordens religiosas, como a dos Jesuítas, Dominicanos e Franciscanos. Ficara assim sujeita ao poder régio dos monarcas ibéricos, que detinham o Padroado Real e por sua vez proporcionavam proteção aos missionários que seguiam viagem em suas embarcações, recebendo além disso algum auxílio financeiro. Ao mesmo tempo, entretanto, esse sistema impunha limites, de forma que a propagação da Fé Cristã inseria-se numa política colonial.

Se os Papas do Renascimento foram em sua maior parte indiferentes às missões ultramarinas, os seus sucessores seiscentistas não o foram. Estavam estes conscientes dos enormes privilégios concedidos aos monarcas ibéricos, alguns deles conflitantes com o poder papal, mas também se viam impossibilitados de agir na América, onde a ação do Padroado foi ampliada e exercida de fato. Entretanto, na

estabelecera. Com o Papa João Paulo II, a partir de 1988 passou a ser designada *Congregação para a Evangelização dos Povos* (Musei Vaticani/Propaganda Fide [http://mv.vatican.va/3 EN/pages/x-Schede/METs/METs_Main_06.html](http://mv.vatican.va/3_EN/pages/x-Schede/METs/METs_Main_06.html))

Ásia e na África as posições portuguesas estavam fragilizadas depois de perdido o monopólio marítimo para os ingleses e holandeses, o que possibilitou ao Papado, a partir do século XVII, reduzir e restringir as pretensões do Padroado naqueles continentes
(Souza e Mello, 2007: 48)

As restrições do poder real promovidas pela Santa Sé não tiveram efeitos imediatos. Assim, em 20 de dezembro de 1667 o rei de Portugal concedia licença aos padres capuchinhos para missionarem em Angola — sob algumas condições:

Hey por bem de lhe conceder a licença que pede, com declaração, que não sejam os tais Religiosos vassallos delRey de Castella, e que venhão de Roma com Carta do Cardeal Protector em direitura a este Reino, para com beneplácito meu se poderem então embarcar ao dito Reino de Angolla, onde se apresentarão ao Governador delle
(In Brásio, 1982: XIII, 66)

A “*penna Portuguesa*” parecia constituir-se na tentativa de manter o poder português sobre os territórios africanos, como previra a bula pontifícia *Romanus Pontifex*, de 1455 (Gonçalves, s.d.) e os direitos previstos no breve *Dudum pro parte*, de 1516, “*que conferia ao reis de Portugal o direito universal de*

Padroado em todas as igrejas de territórios sujeitos ao seu domínio” (Costa, 2006: 45). Nas palavras de Francisco Xavier, em carta a D. João III datada de Coxim, 20 de janeiro de 1548, citada em Costa (2006: 46), era o rei D. João III “o principal e verdadeiro protetor de toda a Companhia de Jesus, tanto por seu amor como por suas obras” .

4 A importância do quimbundo

ATUALMENTE O QUIMBUNDO é uma dentre as línguas reconhecidas *como línguas nacionais*¹⁵ de Angola, país africano que tem no português a língua oficial. O quimbundo tem denominações alternativas, que, segundo o *Ethnologue* são *Dongo, Kimbundo, Kindongo, Loanda Mbundu, Loande, Luanda, Lunda, Mbundu, N'bundo, Nbundu, Ndongo, North Mbundu* (Lewis, Simons & Fennig, eds., 2014). Recebeu no padrão ISO 639-3 a identificação [kmb]¹⁶.

Originariamente o quimbundo era a língua dos ambundos (ou Mbundu), o grupo

¹⁵ As línguas que tiveram recentemente seu estudo aprovado pelo Conselho de Ministros (*vide* Gonçalves, António. "Aprovado estudo de línguas nacionais", *Jornal de Angola*, 12Jul2013) são as mesmas para as quais a Resolução N^o 3, de 23 de maio de 1987, assinada pelo Presidente da República daquele país, havia aprovado alfabetos a título experimental: *kikoongo* (ou quicongo), *kimbundu* (ou quimbundo), *umbundu*, *cokwe* (ou *tchokwe*, *chocué*), *mbunda* e *xikwanyama* (ou *kwanyama*, *oxikwinyama*, *cuanhama*), todas do grupo banto. Há outras línguas da mesma família também nacionais, como *nhaneca* (ou *nyaneca*), *fiote* ou *ibinda* (*vide* Figura 2 para as mais empregadas). Angola conta ainda com línguas khoisan.

¹⁶ Ver ISO 639-3 na página do SIL/ Resources, a saber, < <http://www-01.sil.org/iso639-3/default.asp> >.

étnico que constituiu vários reinos, dentre eles o reino do Dongo (ou Ndongo), no noroeste da atual Angola.

O Dongo foi inicialmente um reino vassalo na esfera hegemônica do reino do Congo. Com o tempo se fortaleceria em relação ao Congo, especialmente em decorrência do comércio clandestino de escravos com São Tomé, que se instalara em 1526 (Vansina, 1991: 659-660). A hegemonia do Congo na região teria fim com a derrota para os jagas e a consequente fuga da corte para uma ilha no rio Zaire (ou Congo), juntamente com a instituição de uma Angola-colônia-portuguesa, já então no último quartel do século XVI (Vansina, 1991: 660). A denominação *Angola* (do quimb. *ngola* – pl. *angola*) foi tomada do nome para o símbolo forjado em ferro que simbolizava a autoridade e a sacralidade do rei entre alguns dos subgrupos ambundos (Njoku, 1997: 16; 22-23).

O quimbundo é uma língua do filo *nigero-congolês*, família *benue-congo*, subfamília *bantoide* (Lewis, Simons & Fennig, eds., 2014). Além de línguas não classificadas, o *bantoide* vem sendo subdividido em *bantoide do norte* e *bantoide do sul*. Dentre os vários subramos do *bantoide do sul*, o quimbundo se classifica dentre as línguas do *banto estrito*. Tomando por base a classificação de Malcom Guthrie (1903-1972) para as línguas bantas (Maho, 2003: 647), que combina letras e números, *quimbundo* dá nome ao grupo H20 — o *Grupo*

Quimbundo — e dá nome à língua nesse grupo, codificada como *H21* (Lewis, Simons & Fennig, eds., 2014).

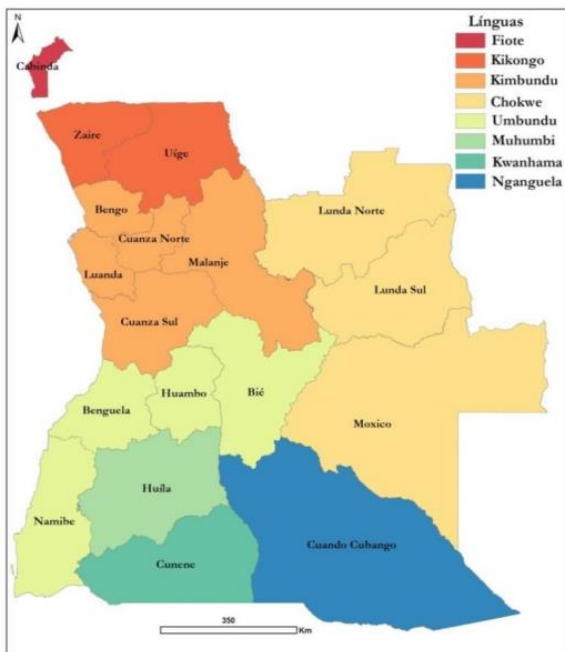


Fig. 1 - Línguas africanas em Angola segundo os resultados do Censo 2014
Extraído de INE, 2016: 51

O quimbundo é uma língua tonal, como a expressiva maioria das línguas bantas (Nurse &

Philippson, 2003: 8). Distingue dois tons de superfície, H (alto) e L (baixo): *mbànza* ‘cidade’, *mbanzà*, determinado ‘instrumento musical’ (N’sondé, 2011: 60)¹⁷, *sémba*, ‘ritmo tradicional ambundo’ (N’sondé, 2011: 111). É uma língua aglutinante, com um complexo quadro de prefixos nominais e verbais.

Em termos de vitalidade, o *Ethnologue* coloca o quimbundo no nível 3 do *EGIDS/Expanded Graded Intergenerational Disruption Scale* (Lewis & Simons, 2009), uma escala de 1 a 10 que procura assinalar a vitalidade de uma língua. No nível 3 as línguas:

podem não ter reconhecimento oficial, mas são “veiculares” na medida em que são usadas como uma segunda língua por membros de comunidades com múltiplas primeiras línguas e atendem a importantes funções para negócios e comunicação intergrupar. São aprendidas fora do ambiente doméstico, formal ou informalmente, e frequentemente têm uma forma escrita padrão (embora talvez não sancionada oficialmente).

(Lewis & Simons 2009: 12 - trad. MCR)

É essa uma posição dúbia quanto à vitalidade, porque como reportado no *Ethnologue*, o nível alto na escala — escala em que 1 marca o

¹⁷ N’sondé (2011) indica o tom baixo na grafia com o acento grave e o tom alto com o acento agudo.

uso internacional e 10, que a língua está extinta — se deve ao caráter de *língua veicular*¹⁸, de língua “*usada para facilitar a comunicação entre aqueles que falam diferentes primeiras línguas*”. Em outras palavras: “*além de ser usada pela comunidade de falantes para os quais é uma L1, é usada como uma L2*” (Lewis & Simons, 2009: 16-17 - trad. MCR).

Os níveis do EGIDS são hierárquicos por natureza. Com apenas uma exceção, a escala assume que cada nível de vitalidade mais robusto implica as características dos níveis inferiores. Assim, por exemplo, uma língua não pode ser caracterizada como EGIDS 5 (Em desenvolvimento) se não pode também ser classificada como EGIDS 6a (Vigorosa). Uma língua com materiais escritos que não é empregada na comunicação cotidiana por todas as gerações e que não está sendo transmitida para todas as crianças não pode ser classificada como EGIDS 5 (Em desenvolvimento). A única exceção a este princípio é EGIDS 3 (Comunicação

¹⁸ Lewis & Simons (2009: 16-17): “*we use the term vehicular to refer to the extent to which a language is used to facilitate communication among those who speak different first languages. If a language is characterized here as being Vehicular, it is used by others as an L2 in addition to being used by the community of L1 speakers. The language has an identity function that goes beyond the local community most closely associated with it*”.

ampla). [...] Se essas línguas vierem a perder essa veicularidade, caem diretamente para EGIDS 6a (Vigorosa). (*Ethnologue*, How the EGIDS Works - trad. MCR)

Tem-se afirmado ser o quimbundo a segunda língua nacional de Angola em número de falantes (Info-Angola,2008-2014)¹⁹. Essa não é mais a situação atual, como demonstrado pelo *Recenseamento Geral da População e da Habitação* (RGPH), realizado entre 16 e 31 de maio de 2014.

Em 16 de outubro de 2014²⁰ foram anunciados os primeiros números do censo, mas não traziam dados sobre as línguas faladas no país. Sem eles, em outubro de 2015, *Angola em números* (INE, 2015: 14) ainda recorria a dados

¹⁹ Também nos dados do U.S. Department of State/ Angola -04/09: “*Estimates of Angola's population vary, as there has been no census since 1970, but it is generally estimated at 17 million. Angola has three main ethnic groups, each speaking a Bantu language: Umbundu 37%, Kimbundu 25%, and Kikongo 13%. Other groups include Chokwe, Lunda, Ganguela, Nhaneca-Humbe, Ambo, Herero, and Xindunga. In addition, mixed racial (European and African) people amount to about 2%, with a small (1%) population of whites, mainly ethnic Portuguese. Portuguese make up the largest non-Angolan population, with at least 30,000 (though many native-born Angolans can claim Portuguese nationality under Portuguese law). Portuguese is both the official and predominant language*”.

²⁰ Vide periódico angolano *O País*, de 17 de outubro de 2014, “Censo-2014: Há mais mulheres do que homens”.

de 2008-2009 para apontar o quimbundo como a língua de 10% da população angolana, perdendo apenas para o umbundo em número de falantes: “A língua oficial é o português, falado por 85% da população, com maior predominância para a população residente nas áreas urbanas. Angola tem várias línguas nacionais e o Umbundo é o mais falado 29%, seguindo-se o Kimbundu 10% e o Kikongo 9% (IBEP, 2008/09)”²¹.

Divulgados em 23 de março de 2016, os resultados definitivos do *Recenseamento* demonstraram como os números estimados podiam estar longe da realidade. A população atual de Angola, por exemplo, que era estimada em 17 milhões, ultrapassa os 25 milhões nos dados definitivos do Censo 2014²². Quanto ao quimbundo, os resultados desmentiam que tivesse 4 milhões de falantes, informação que, até o início de 2016, estava no *Ethnologue*.

A informação quanto ao número de falantes era questionada então no próprio *site Ethnologue*, na aba “*Feedback*” da página *Kimbundu*. Jean-Pierre Chavagne (Université Lumière Lyon 2, França), em comentário de 29 de junho de 2014, estimava não mais que 300 mil falantes de quimbundo. Perguntado pelo editor “*Quelle est la source du chiffre 300 000?*”,

²¹ A sigla IBEP refere a seguinte obra: ANGOLA. 2011. *Inquérito Integrado sobre o Bem-Estar da População* / IBEP 2008-2009. Luanda: INE, 2011.

²² Mais exatamente, 25.789.024 habitantes (INE, 2016: 16).

Chavagne levantava a questão da qualidade de fontes confiáveis em Angola, uma vez que, à época, o último censo completo com dados disponíveis tinha ocorrido havia quase meio século, em 1970. Numa segunda postagem de 24 de outubro de 2014, Chavagne afirmava que, afora os dados censitários,

não há qualquer outra fonte que eu conheça e é impossível contar os habitantes de Luanda como falantes de quimbundo: não o falam já há mais de 35 anos, salvo algumas poucas pessoas idosas. O quimbundo é falado apenas nas aldeias da zona ambunda onde ainda existem falantes hoje em dia' (Trad. MCR).²³

Os resultados definitivos do Censo 2014, divulgados em fins de março de 2016, mostraram que os falantes de quimbundo não eram tão poucos como 300 mil, mas também não eram tantos como 4 milhões: menos de 2.100.000.

²³ *Il n'y a aucune autre source à ma connaissance et il est impossible de compter les habitants de Luanda comme des locuteurs du kimbundu : ils ne le parlaient déjà plus il y a 35 ans, sauf quelques rares personnes âgées. Le kimbundu n'était parlé que dans les villages de la zone mbundu où il existe encore aujourd'hui des locuteurs.*

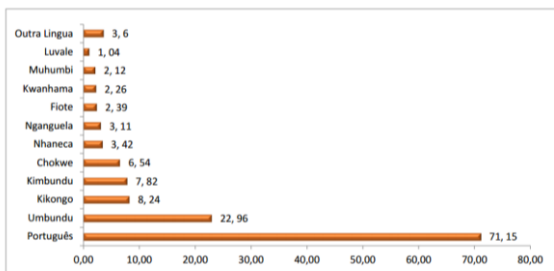


Fig. 2 - Línguas de Angola mais faladas em casa em termos percentuais. Extraído de INE, 2016: 51

O prestígio dessa língua, que perde espaço na atualidade, fora questão levantada por Chavagne:

o quimbundo, língua da região de mais dinâmica interação lusoafriana nos quase quatro séculos de estabelecimento dos portugueses em Angola, tornou-se língua prestigiada, sendo esse prestígio porventura aumentado por nela se terem realizado trabalhos não apenas de inventariação linguística mas de intenção literária, com alguma difusão. Esse papel, no entanto, *hoje surge-lhe disputado pelo umbundo, porventura suscitando recolhas mais interessantes e oferecendo a vantagem do maior número de locutores dentro das fronteiras de Angola e da*

função algo veicular em certas regiões onde utentes seus dominam outras línguas.
(Mário Antônio, *apud* Chavagne, 2005: 35
- ênfase adicionada)

e se viu confirmada nos resultados do Censo 2014: já não perde apenas para o umbundo em número de falantes, afora o português, mas também para o quicongo. Quanto à importância do português em Angola, o escritor angolano José Eduardo Agualusa (n.1960) em entrevista ao *Jornal de Letras* em 2002 já afirmava que

em Angola o português tinha já uma expressão significativa à data da independência: para pelo menos 5% da população era a língua materna. E penso que é o único caso de uma língua europeia que se enraizou em África como língua materna. E hoje, segundo os últimos dados, no mínimo 42% da população falam português como língua materna, sendo que mais de 90% a dominam como segunda língua.

(“Entrevista : José Eduardo Agualusa, Em três continentes”, *Jornal de Letras*, 01/05/2002, p. 7 - In Chavagne, 2005: 18)

Os dados censitários confirmaram o quadro apresentado por Agualusa:

LÍNGUAS HABITUALMENTE FALADAS EM CASA

O Português é falado por mais de metade da população (71%) com maior predominância nas áreas urbanas onde 85% da população fala a língua portuguesa enquanto que somente 49% na área rural. (INE, 2016: 51)

Não era essa a situação no século XVII, numa Angola então bem menor que a atual.

Segundo Vansina (2001: 272-273), a variedade do quimbundo registrada no catecismo de Pacconio & Couto (1642) foi a da corte do Dongo. Essa variedade foi expandida para outras áreas, como Matamba, Caçanje e abaixo do rio Cuanza (Vansina, 2001: 273). A existência de mercados escravistas no interior, como em Caçanje, facilitaria o uso do quimbundo como *lingua franca*. Também no Brasil a possibilidade de o quimbundo ter sido empregado como *lingua franca* durante o período da “onda angolana” foi apontada por Thornton (2010: 54). *Lingua franca* é um rótulo para diferentes conceitos²⁴. Entendida como língua veicular, caráter que ainda mantém, o estudo dessa língua revestia-se de importância

²⁴ No uso mais antigo, designava um pídgin em uso no Mediterrâneo na Idade Média, já extinto — o que claramente não é aqui o caso. A expressão pode designar ainda um pídgin ou uma língua veicular (Brosch, 2015: 73).

para os missionários. A Companhia de Jesus necessitava do quimbundo para o fim específico da pregação e, por extensão, de comunicação com os nativos. No caso do Brasil,

[o]s jesuítas aprenderam a língua para poder trabalhar e, segundo uma referência curiosa, aparentemente também ensinaram a ler e a escrever nela. Em pelo menos uma ocasião, em 1584, os jesuítas fizeram apresentações teatrais utilizando o Kimbundu.

(Thornton, 2010: 54-55)

As línguas autóctones não europeias não desfrutavam, porém, do mesmo prestígio de que gozavam o latim, o grego ou mesmo as demais línguas europeias. Para os colonizadores eram línguas “*bárbaras e peregrinas*”²⁵. Aprendê-las fazia sentido apenas na medida em que se tinha um objetivo bem específico, que, no caso missionário, era a salvação das almas. Esse foi, por exemplo, o depoimento do jesuíta Luiz Vicencio Mamiani (1652-1730), acerca do quiriri no prólogo de sua *Arte de grammatica da lingua brasilica da naçam kiriri* (Lisboa, Miguel Deslandes, 1699):

²⁵ “... esto principalmente conuendra para aprender las lenguas barbaras y peregrinas, à los varones Apostolicos que se emplean en sembrar la fè en las Regiones de los Infieles” ([Bathe], 1611: fol.25).

Difficultosa empreza pareceo a S. Ieronymo em hum sugeito crecido na idade aprender novas linguas com as regras, & apices com que aprende hum minino da escola, como confessa em semelhante proposito na prefação sobre os Evangelhos: *Periculosa praesũptio est senis mutare linguam, & canescentem ad initia trahere parvulorum*²⁶. Mas esta difficultade foy generosamente vencida do nosso glorioso Patriarca S. Ignacio, que de idade de trinta & tres annos começou o estudo da lingua Latina entre mininos, *para se fazer instrumento da gloria de Deos na conversão das almas*, & com o seu exemplo persuadio a todos os seus Filhos, & emparticular aos que moraõ entre Gentios, & Barbaros, para que não julguem estudo indigno dos annos aprender de novo linguas barbaras, quãdo são necessarias para a conversão das almas. Conhecendo pois a necessidade que tem a Nação dos Kiriris nesta Provincia do Brasil de *sogeitos que tenhaõ noticia da sua lingua para trattar de suas almas, não julguey tempo perdido, nem occupação escusada, antes muito necessaria*, formar

²⁶ Presunção perigosa é a do velho mudar a língua, e, encanecendo, voltar aos primórdios da infância (Trad. Henrique Cairus).

hã Arte com suas regras, & preceitos para se aprender mais facilmente.

(Mamiani, 1699: ij-ijj - ênfase adicionada).

Na licença que concedeu à edição de 1686 do *Cathecismo Brasílico*, também Fr. Manuel de Santo Atanásio, O.F.M, (1624-1692), Qualificador do Santo Ofício, expôs sua tristeza em não estar na juventude para aprender a língua e engajar-se na missão, a fim de converter o gentio:

Como o idioma para mim he pregrino, me pareceo que só podia fazer juizo nas duas lingoas, Portugueza, & Latina, de que tambem consta. [...] desejey acharme nos annos da adolescencia, para aprender, & alistarme *nesta Santa Conquista da conversão, & salvação do Gentio*

(In Araújo & Leão, 1686: [*vi] - ênfase adicionada)

Pouco mais de um século depois, no prólogo da *Collecção de Observações Grammaticaes sobre a Lingua Bunda, ou Angolense*, o depoimento de um outro missionário, o capuchinho italiano Bernardo Maria de Canecattim (1749–1834), apontaria como razões para o estudo do quimbundo a salvação das almas, a que somaria a desconfiança quanto às traduções dos intérpretes nativos e os interesses do Estado (Canecattim, 1805: I).

PARTE II
SOBRE O PROCESSO DE
LEITURA

5 Um leitor alfabetizado e letrado

O LEITOR PRIMÁRIO DA *ARTE* não era apenas alfabetizado: era também letrado. Explica-se a seguir o significado com que ambos os adjetivos foram empregados, tomando como ponto de partida um episódio que se tornou público no Brasil recentemente.

Em 2010 o país assistiu à discussão na imprensa do significado de *analfabeto*. A repercussão de todo esse episódio foi grande porque envolvia o candidato mais votado do país, eleito pelo maior colégio eleitoral do país, cuja expressiva votação garantiu a eleição de outros três candidatos que, de outra forma, não se elegeriam (Nassif, 04Out2010).

O fato que gerou a polêmica era novo, mas não o tipo de situação: a necessidade de comprovação de que se sabia ler e escrever para o provimento de um cargo. Afinal, já em Seiscentos um certo Marçal Luís, piloto português,

[f]oi julgado inapto como piloto numa diligência oficial ordenada pelo Conselho da Fazenda, uma vez que não sabia ler nem escrever, o que uma provisão régia exigia por se entender necessário para cartear, fazer roteiros, conferi-los e demarcar a agulha. O facto nada teria de invulgar, não

fora a folha de serviços de Marçal Luís: vinte e oito anos de navegação para o Brasil, como mestre e piloto de navios seus. E onze na Carreira da Índia, que não ficaram por aqui, pois logo no ano seguinte à consulta que o reprovou como piloto, Marçal Luís ia para a Índia na nau «S. Carlos», e em 1621 o mesmo Conselho da Fazenda o escolheu para um dos quatro lugares de piloto na armada desse ano. (Domingues & Guerreiro, 1988: 200).

Mesmo no Brasil — e em período recente — a situação não se constitui de modo algum uma novidade. Soares (1998: 49-56) reproduz e comenta notícias, anteriores em mais de 10 anos ao episódio de 2010, sobre tentativas bem ou mal sucedidas de impugnação de candidatos a cargos eletivos com base no parágrafo 4º do Art. 14 da *Constituição Federal*, que determina que “[s]ão *inelegíveis os inalistáveis e os analfabetos*”. E não é só. Uma consulta com o tema “*Jurisprudência – Demonstração da capacidade de ler e escrever*”²⁷ ao JusBrasil, portal que organiza e indexa documentação jurídica brasileira, retornou 734 resultados de decisões sobre processos em que se

²⁷ Disponível em

<<http://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/busca?q=DEMONSTRA%C3%87%C3%830+DA+CAPACIDADE+DE+LER+E+ESCREVER>>. Acesso em 29Jun2016.

questionavam as habilidades de escrita e leitura de candidatos a diferentes cargos eletivos.

A discussão de 2010 seguiu-se ao processo eleitoral daquele ano, quando se colocou em dúvida se o candidato mais votado no país para o Congresso Nacional, eleito Deputado Federal pelo estado de São Paulo, preenchia o segundo requisito do parágrafo constitucional. Mas o que parecia uma resposta simples transformou-se num problema com repercussão nacional. A discussão tomou contornos políticos e jurídicos, mais que educacionais. Os dicionários brasileiros de língua portuguesa de maior prestígio, *Aurélio* e *Houaiss*, passaram a ser a literatura especializada para consultas sobre o tema. As obras apontavam duas acepções principais para *analfabeto*. No *Aurélio*, “*que não conhece o alfabeto*”; “*que não sabe ler nem escrever*”; em *Houaiss*: “*que ou aquele que desconhece o alfabeto; que ou aquele que não sabe ler nem escrever*”. Sendo dicionários gerais de língua portuguesa, não literatura especializada, ambas as obras podiam deixar de mencionar que *alfabetizado* pressupõe leitura e escrita num sistema alfabético — como o empregado no Brasil, mas não o do Japão, por exemplo.

Afora os dicionários, uma outra fonte entrou na discussão: a utilização de *analfabeto/alfabetizado* pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Afinal, a Diretoria Geral de Estatística, núcleo original do IBGE, incluiu a característica “Instrução” como parte da investigação para o estabelecimento do

perfil populacional do país já no primeiro censo demográfico no Brasil. Como foram computados nos diferentes censos os *analfabetos* e os *alfabetizados*?

As respostas poderiam ser várias. Soares (1998:55) chamou a atenção para o abandono da noção de que bastava saber assinar o nome para ser alfabetizado. Ferraro (2002) retomaria a questão:

Por influência da UNESCO, no Brasil, no Censo Demográfico 1950 o conceito passou a ter o seguinte teor: "Como sabendo ler e escrever entendem-se as pessoas capazes de ler e escrever um bilhete simples, em um idioma qualquer, não sendo assim consideradas aquelas que apenas assinassem o próprio nome"²⁸. Com pequenas variações de redação, esta definição esteve em vigor até o Censo 2000, onde se lê: "Considerou-se como alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhecesse. Aquela que aprendeu a ler e escrever, mas esqueceu, e a que apenas assinava o próprio nome foram consideradas analfabetas" (IBGE, 2000). (Ferraro, 2002:31)

²⁸ As informações do IBGE sobre esse censo podem ser lidas no documento *Brasil: Censo demográfico*, volume 1, de 1956. O trecho que define o conceito de alfabetizado no censo de 1950 está na página xix.

Ferraro ressaltaria que essa modificação no conceito levou o IBGE a rever os cálculos, para que as séries apresentadas não falseassem os números e citava as *Contribuições para o estudo da demografia no Brasil*, publicado pelo IBGE²⁹:

Cumprir advertir que no censo de 1950 a capacidade de ler e escrever do recenseado foi determinada com critérios mais rigorosos do que no ano de 1940. Por esta diversidade de critério foram prejudicados, embora não inutilizados, os cálculos sobre a variação da alfabetização entre as duas épocas. As quotas de alfabetização de 1940 deveriam ser reduzidas, especialmente nas primeiras idades consideradas, para ficarem corretamente comparáveis com as de 1950.

(IBGE, 1961, p. 391, nota 2 - *Apud* Ferraro, 2002: 31)

Nada disso ajudava a solucionar o problema surgido em 2010. E o estabelecimento de que o candidato eleito era alfabetizado se deu por meio de um teste, aplicado (e também elaborado) por um juiz eleitoral, uma vez que a declaração de próprio punho do interessado não

²⁹ O autor refere-se ao documento seguinte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Conselho Nacional de Estatística. *Contribuições para o estudo da demografia no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE/CNE, 1961. p. 392-400.

fora feita diante de uma autoridade eleitoral e teve sua autenticidade questionada. Nada que fugisse ao previsto em resolução do Tribunal Superior Eleitoral (TSE)³⁰, num dispositivo legal sem compromisso com alguma base teórica sobre a literacia³¹ e desagarrado do emprego de instrumental padronizado que guiasse a avaliação.

³⁰ [Coletânea de Jurisprudência do TSE organizada por assunto: “Analfabeto – Generalidades - “Inelegibilidade. Analfabetismo.1. A jurisprudência do TSE é iterativa no sentido de que a declaração de próprio punho, utilizada para suprir o comprovante de escolaridade, deve ser firmada na presença do juiz eleitoral ou de servidor do cartório eleitoral por ele designado. 2. Havendo dúvida quanto à condição de alfabetização do candidato e quanto à idoneidade do comprovante por ele apresentado, o juízo eleitoral pode realizar teste, de forma individual e reservada, nos termos do art. 27, § 8º, da Res.-TSE nº 23.373/2011.3. O não comparecimento do candidato ao teste de alfabetização, embora regularmente intimado, inviabiliza a aferição da sua condição de alfabetizado. Precedente: Agravo Regimental no Recurso Especial Eleitoral nº 23-75, rel. Min. Arnaldo Versiani, de 27.9.2012. 4. Agravo regimental não provido.” \(Ac. de 13.11.2012 no AgR-REspe nº 12767, rel. Min. Luciana Lóssio.\)”](#)

³¹ *Literacia* é empréstimo relativamente recente no português brasileiro (mas não no de Portugal), oriundo do inglês *literacy*. A opção pelo uso de *literacia* evita as questões ideológicas envolvidas em *letramento*. Embora o dicionário *Houaiss* date a atestação de *letramento* em 1899, seu uso como tradução de *literacy* foi difundido no Brasil, segundo Soares (1998: 32; também p. 18) por Mary Kato em 1986. Aqui a preferência por *literacia* também se dá face a *alfabetização*, que pressupõe um sistema de escrita alfabético. Seguimos, portanto, Morais (2013a: 4 n1).

O teste aplicado ao candidato eleito consistiu: (a) de ditado do enunciado “*A promulgação do Código Eleitoral, em fevereiro de 1932, trazendo como grandes novidades a criação da Justiça Eleitoral*”; e (b) da solicitação de leitura de duas manchetes do *Jornal da Tarde* do dia, a saber, “*Procon manda fechar loja que vende produto vencido*” e “*O tributo final a Senna*” (*Isto É*, 11Nov2010).

O desempenho conseguido pode ser assim resumido, com base no noticiário da época (*GI*,05Dez2010): (a) foram necessários 8 minutos para completar a escrita do enunciado em (a) e “*cerca de três minutos para ler uma manchete e duas linhas de um jornal*”; e (b) de 10 palavras — a saber, *promulgação, código, eleitoral, fevereiro, trazendo, grandes, novidades, criação, justiça e eleitoral* — oito continham erros, como <ss> por <ç>. A informação sobre o desempenho no teste apontava ainda dificuldades com 1932: “*Foi preciso soletrar os números*”. Uma vez que *soletrar* faz referência a *letras*, o comentário significava que se esperava como resultado do ditado a sequência <mil novecentos e trinta e dois> ? Ou que cada algarismo em <1932> foi enunciado em separado no ditado? A informação não é clara.

No tocante à leitura, trocou ainda algumas palavras. “Punidas” virou “unidas”, “reincidentes”, virou “reincidiu”. Em vez de “infração”, ele leu

“inflação” [...] não soube explicar o que dizia o texto. [...]

O juiz deu mais uma chance ao deputado eleito. Em um novo teste, foi apresentado um texto que falava de um filme sobre Ayrton Senna, [...] a rivalidade “com [...] Prost” virou [...] uma rivalidade “composta”. Mas ele se corrigiu.

(G1, 05Dez2010)

Um aspecto, porém, chama a atenção nessa literatura de processos, recursos, embargos: os conceitos de *alfabetizado* e *analfabeto*, definidos pela UNESCO e adotados pelo IBGE não são consensuais quando se tenta aplicá-los a uma situação diferente daquela para a qual o IBGE a usa. O problema não se apresenta para o IBGE porque

é computada como alfabetizada não a pessoa que saiba, mas a que *tenha declarado* saber ler e escrever (a partir de 1950, que tenha declarado saber ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhecesse). É computada como analfabeta a que tenha declarado não saber. (Ferraro, 2002: 31-32 – ênfase no original)

Como notava Magda Soares (1998:55), “*peçoas ou grupos têm conceitos diferentes, o conceito varia com a situação, com o contexto*”. A variação de opiniões nessa disputa jurídica — *i.e.*, a do juiz, para quem o candidato era

alfabetizado e a do promotor, para quem era analfabeto — resultou de se focalizar a literacia sem qualquer instrumental teórico.

Esse episódio serve de introdução ao porquê de o enfoque aqui adotado tomar uma outra direção. Aqui se entende que é *alfabetizado* aquele que compreendeu o *princípio alfabético*, isto é, que conseguiu reunir dois tipos de conhecimento: de um lado, a *consciência fonêmica* — a percepção de que a cadeia da fala é uma coleção de elementos que podem ser isolados, os fonemas — e, de outro, que cada representação mental de som ou fonema pode ser capturada numa letra ou sequência específica de letras. Nas palavras de Morais (2013b: 17),

é alfabetizado quem é capaz de ler e escrever com autonomia. [...] Ser alfabetizado é possuir um nível mínimo de habilidade que permita ler palavras e textos independentemente da sua familiaridade e escrever qualquer enunciado, mesmo sem compreender o que se lê ou conhecer o conteúdo do que se escreve.

Alguém que, por exemplo, para assinar seu nome completo desenha a imagem escrita por outrem, sem reconhecer os grafemas e as correspondências que estabelecem com os fonemas da língua não é caracterizável aqui como alfabetizado; do mesmo modo, não o é quem identifica palavras por características visuais

como contorno, cor ou comprimento, situação comum com relação, por exemplo, a logotipos famosos.

Este trabalho afasta-se, portanto, de definições sociais de analfabeto e analfabetismo, como, por exemplo, a que se segue:

o analfabeto é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas
(Soares, 1988: 20)

Este trabalho se afasta também da aceitação de que um analfabeto possa ser *letrado*, possibilidade que, com diferentes argumentos, foi prevista no passado e também na atualidade. Na Idade Média, por exemplo, a forma latina *litteratus*, correspondente a *letrado*³² em português, referia um indivíduo que falava latim (Sanchez-Prieto, 2010: 60n1), mas que poderia não saber ler, nem escrever. Mais recentemente, a possibilidade de um letrado que não sabe ler foi assim caracterizada em Soares (1998: 24 – ênfase no original):

³² Seguimos a tradução em Bluteau (1712-1721: V, 90). Por outro lado, *illiteratus* é aquele “que só sabe a sua língua”, “que não tem letras” e tem como tradução possível *idiota* (Bluteau (1712-1721: IV, 30). Não há entrada para *iletrado* nesse dicionário.

um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva [...], se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais da leitura e da escrita.

O uso de *letrado* toma aqui outra vertente: aquele que sabe ler e escrever com eficiência, capaz de ler “*palavras individuais de forma rápida e correta, isoladamente e no texto*”, para quem “*mesmo um rápido vislumbre em uma palavra ativa a sua pronúncia e o seu significado*” (Ehri, 2005: 153). Equivale a *leitor hábil*, ou *leitor fluente*, que pode ser assim caracterizado:

Que fazem os leitores hábeis?

Talvez a característica mais marcante dos leitores hábeis seja a velocidade e a ausência de esforço com que podem passear pelo texto. Em particular parecem reconhecer palavras inteiras num relance, retirando o significado adequado de imediato

(Stahl et alii, 1990: 27 - trad. MCR)

Neste trabalho a atenção volta-se para um leitor hábil, que é o leitor primário da *Arte*. Esse leitor era um missionário que, se capaz de ler e estudar por uma gramática, era alfabetizado e letrado. Era um leitor fluente, mas em português e em latim, não na língua que começava a aprender, para ele L2. Sendo um adulto, provavelmente leria em voz alta com pronúncia da nova L2 não muito acurada, mas para a leitura, silenciosa ou não, precisaria de chegar à representação mental dos sons, os fonemas e conseguir distinguir aquilo que poderia não ser capaz de pronunciar com perfeição (*vide* Birch, 2015: 70).

6 O que faz um leitor fluente quando lê?

A LEITURA ENVOLVE ASPECTOS determinados culturalmente, ligados à criação de sistemas de escrita. É possível datar o surgimento da escrita em época relativamente recente (ca. 3000 a.C.), se levada em conta a datação para o surgimento da espécie. É possível demonstrar que o surgimento da escrita se deu de forma independente em regiões distintas — Mesopotâmia, China e América Central — e é possível traçar a difusão geográfica de sistemas que tomaram diferentes unidades por base, com diferentes escritas (como em Diringer, 1962).

Se o peso cultural ligado à prática da leitura é tão forte, é possível buscar alguma universalidade nesse processo, de modo que não importasse se falamos de um leitor atual ou de um missionário de Seiscentos?

6.1. Uma atividade apenas cultural?

É de Lenneberg (1964) um artigo clássico que contrapunha a escrita, “*comportamento culturalmente determinado*”, ao caminhar — uma atividade humana a qual “*temos boas razões de julgar biologicamente dada*” (Lenneberg, 1964: 61). Esse cotejo estabelecia

critérios “*para distinguir, no homem, comportamento biologicamente determinado de comportamento culturalmente determinado*” (Lenneberg, 1964: 61), e Lenneberg visava a estabelecer o quanto a linguagem teria de geneticamente determinado. No tocante à escrita, Lenneberg ressaltaria o quanto ela é diferente da linguagem: “[o] *contacto da criança com documentos escritos ou com papel e lápis não resulta usualmente na aquisição automática do traço*”, porque, diferentemente da linguagem, para a escrita “*podemos pressupor ser o resultado de aquisição cultural e conseqüentemente de intencionalidade*” (Lenneberg, 1964: 61). Em outras palavras: contrapunha-se genética a experiência, ou inato a adquirido, ou fatores genéticos a aprendizagem.

Em meio a esse artigo, porém, surgia uma questão incômoda (Lenneberg, 1964: 76-77), a *incapacidade específica de leitura*³³ — incômoda numa proposta de classificação em que “aquisição cultural” é excludente em relação ao outro termo da dicotomia:

³³ Santos & Navas (2002: 30), ao apresentarem um histórico dos distúrbios de leitura e escrita demonstram que muita nomenclatura foi proposta (não necessariamente nomeando o mesmo problema): *cegueira congênita para a palavra, dislexia, dislexia específica de desenvolvimento, dificuldade específica de leitura, distúrbio específico de leitura, dificuldades do desenvolvimento da leitura*, e as mais amplas: *leitores fracos, distúrbios de leitura, distúrbio do aprendizado da linguagem*.

Presumivelmente, os pacientes têm dificuldades com alguns aspectos da ortografia inglesa, mas não com o reconhecimento de padrões visuais ou a interpretação de símbolos gráficos. Não se trata, portanto, de uma condição geral de dificuldade de leitura, mas apenas de uma dificuldade com certos processos associativos até agora não identificados, presentes em nosso tipo de sistema de escrita. Seria interessante sabermos se outros países têm a mesma incidência e os mesmos tipos de “incapacidade específica de leitura” encontrada na Inglaterra e Estados Unidos.

(Lenneberg, 1964: 76-77)

Lenneberg considerou *leitura* tanto o processo de extração de informação a partir de um texto escrito como a extração de informação de figuras esquemáticas de um ser humano³⁴. As dificuldades extraordinárias desses indivíduos com a leitura resultariam de “*certos processos [...] não identificados*” presentes no sistema de escrita do inglês.

A dicotomia estabelecia uma explicação simples: uma aquisição se é cultural não é inata; logo é adquirida. Mas ... e se domínios culturais (como a leitura) pudessem ser

³⁴ Um ponto negro encimando dois traços em formato de um lambda.

localizados no córtex, com limitações à variação impostas pela organização do cérebro? Parece um paradoxo, mas para o qual começariam a ser levantadas evidências que apontavam para a possibilidade de se reproduzir a ativação de áreas corticais face a determinadas atividades reconhecidamente culturais. Caso da leitura. Haveria, assim, alguma universalidade no processo de leitura — levada em conta aqui a decodificação de um sistema de escrita, não de imagens.

A primeira³⁵ atestação de evidências que permitiriam a postulação de uma base neural para a leitura é de 1892, quando o médico Joseph Jules Déjerine (1849-1917) apresentou à Société de Biologie, Paris, uma *mémoire* sobre o caso de seu paciente Sr. C., de 68 anos, que ele diagnosticara com *cegueira verbal*. O Sr. C. podia escrever, mas não podia ler. Déjerine localizou a lesão na parte mais posterior e inferior³⁶ do hemisfério esquerdo — o mesmo cuja importância em relação à linguagem já tinha chamado a atenção de Pierre Paul Broca (1824 –1880) e de

³⁵ Havia ainda estudos do mesmo período sobre problemas congênitos. Para um breve histórico dos estudos sobre distúrbios de leitura, Santos & Navas (2002).

³⁶ A lesão mais antiga “ocupava o lobo occipital e mais particularmente as circunvoluções do pólo occipital, as da base da cunha como aquelas dos lóbulos lingual e fusiforme” (Dejerine, 1892: 84 – trad. MCR).

Karl Wernicke (1848 –1905). O hemisfério direito do Sr. C. se mantivera intacto.

Déjerine propôs a existência de um “*centro visual das letras*”, que localizou no giro angular (fr. *pli courbe*), para explicar como um homem letrado que não era cego, permanecendo capaz de escrever, tornara-se incapaz de ler, embora pudesse ver as letras — daí a denominação *cegueira verbal*, mais tarde *alexia sem grafia* ou *alexia pura*. Para Déjerine essa área estava intacta no Sr. C. quando da lesão mais antiga e fora desconectada das áreas que lhe enviariam o *input* visual, no lobo occipital. Por isso ele não podia ler, embora conseguisse escrever um ditado, por exemplo.

Com base na oposição entre sócio-cultural e biológico, a Linguística do início do século XX descartaria a possibilidade de se considerar a existência de um *centro visual das letras*. Assim, no clássico *Language*, de 1933, uma das obras fundadoras da Linguística, Leonard Bloomfield (1887-1949) rechaçava propostas como aquela na *mémoire* de Déjerine:

O erro na busca de correlações entre partes do sistema nervoso definidas anatomicamente e atividades definidas socialmente surge claramente quando se vê alguns fisiologistas procurando por um “centro visual da palavra”, que controlaria a leitura e a escrita: do mesmo modo alguém poderia procurar por centro cerebral específico para a telegrafia, ou

para a direção de automóveis, ou para o uso de qualquer invenção moderna.
(Bloomfield, 1933: 36-37 - trad. MCR)

A escrita é uma tecnologia, e Bloomfield a equiparava a qualquer das outras muitas que se tornavam populares no início do século XX, sem atribuir maior relevância à sua estreita relação com a faculdade da linguagem. Com isso Bloomfield afastava a possibilidade de a Linguística vir a se interessar pelo tema.

A hipótese de um *centro visual das letras* — corrigida embora a localização proposta por Déjerine — seria revisitada com a proposta de uma *Área da Forma Visual da Palavra* (ing. *Visual Word Form Area*, ou, abreviadamente, *VWFA*): surgia nos desdobramentos das pesquisas do grupo encabeçado pelo neurologista e professor Laurent Cohen (n. 1960) e pelo professor de Psicologia Cognitiva Experimental Stanislas Dehaene (n. 1965) no início da primeira década do século XXI.

Para Laurent Cohen, Stanislas Dehaene e colegas, a *VWFA* seria uma especialização funcional de uma região cortical no sulco occipitotemporal esquerdo, margeando o giro fusiforme esquerdo (*vide Fig. 3*). Está “conectada [...] a áreas que tratam as características físicas do estímulo visual e [...] a áreas que se ocupam da forma fonológica das palavras, do seu significado e da sua produção oral” (Morais, 2013b: 64). Essa área é especialmente sensível à

forma visual da palavra (independentemente de variações como fonte, tamanho, caixa-alta ou não), mas não à exposição à palavra falada (McCandliss; Cohen & Dehaene, 2003: 294), nem a um traçado que, embora semelhante a uma letra, não seja uma letra. Também não é sensível à maior ou menor frequência de uma palavra, mas sim à sequência de letras na ortografia conhecida pelo leitor, se bem formada (mesmo que seja uma pseudopalavra, como “gatido”) ou uma não-palavra, como «gvtfdv» (Morais, 2013b: 65).

Uma lesão nessa área explicaria a seletividade de o problema visual estar confinado à palavra escrita (McCandliss; Cohen & Dehaene, 2003: 295). Nos leitores hábeis a *VWFA* seria ativada por qualquer sistema de escrita, mesmo não alfabético, com direção esquerda-direita ou não (Dehaene & Cohen, 2007: 386; Dehaene & Cohen, 2011: 256).



**Fig. 3 - Face ventral do cérebro e a Área da Forma Visual da Palavra (VWFA)
Baseado em Dehaene (2009:xii)**

Para Cohen e Dehaene, aprender a ler causaria uma mudança funcional nessa área, que passaria a responder menos a rostos e objetos³⁷. A VWFA não seria um “módulo de reconhecimento da palavra”, mas uma adaptação progressiva do sistema visual às tarefas quotidianas (McCandliss; Cohen & Dehaene, 2003: 297).

Assumindo essa hipótese, considera-se aqui que a *leitura* ativa uma área específica do cérebro; mas pressupõe um sistema de escrita e pressupõe uma língua codificada nesse sistema.

6.2. Sacadas, fixações e regressões num sistema alfabético

Durante a leitura, os olhos se movem e trazem o texto para o campo da fóvea, a região circular de cerca de 1,5mm na retina central (Purves *et alii*, 2001: 427) que permite ver as

³⁷ (Dehaene & Cohen, 2011: 259): “Remarkably, with increasing literacy we [...] observed a small but significant decrease in responses to faces at the VWFA. Activation to faces was displaced to the right hemispheric fusiform gyrus, where it increased with literacy. Similarly, Cantlon et al. [...] found that performance in identifying digits or letters was correlated with a decrease in responses to faces in the left lateral fusiform gyrus. Both observations support the existence of competition for cortical space between the nascent VWFA and the pre-existing neural coding of other categories, particularly faces. Faces and written words activate very close or even overlapping sectors of the ventral visual cortex [...], probably because of the demands they both place on high-resolution foveal processing [...]”.

letras com a resolução necessária à leitura (Dehaene, 2009: 13).

Essa conjugação de movimentos faz com que os olhos não percorram o texto letra a letra, mas em saltos que se sucedem, as *sacadas*, movimentos balísticos³⁸, rápidos.

Segundo Rayner & McConkie (1976: 829), “*parece haver algum grau de supressão do input visual durante o movimento sacádico, um pouco antes e um pouco depois dele*”³⁹. As sacadas são movimentos que duram de 20 a 40 ms (Rayner, Juhasz & Pollatsek, 2005: 98)⁴⁰. Sua amplitude média pode abranger de 8 a 9 espaços de caracteres (Rayner & McConkie, 1976: 829), entre 7 a 8 espaços (Rayner, Juhasz & Pollatsek, 2005: 98) — a variação é grande no indivíduo: de 2 a 18 posições de caracteres ou mais (Rayner & McConkie, 1976: 829).

³⁸ (Purves et alii, 2001: 431): “*Os movimentos oculares sacádicos são considerados balísticos porque o seu sistema gerador não pode responder a mudanças subseqüentes na posição do alvo durante a trajetória do movimento ocular. Se o alvo movimentar-se novamente durante este tempo [...], a sacada não acertará o alvo e uma segunda sacada deverá ser feita para corrigir o erro*”.

³⁹ Rayner & McConkie (1976: 829): “*In fact, there appears to be some degree of supression of visual input during and for a short time before and after a saccadic movement (Matin, 1974), although the suppression is far from complete*”.

⁴⁰ Em Morais (1994: 117), de 20 a 35 milésimos de segundo.

Precedendo e seguindo as sacadas, o olhar pausa sobre o texto. Esses intervalos entre as sacadas são as *fixações*, quando a informação visual é extraída do texto (Rayner & McConkie, 1976: 829 - remetendo a Woodworth, 1938). As fixações de uma pessoa duram em média de 200 a 250 ms (Rayner, Juhasz & Pollatsek, 2005: 98), mas a variação é grande: podem ir de 100 a mais de 500ms (Rayner & McConkie, 1976: 829), porque a duração pode ser influenciada por fatores como a baixa frequência da palavra e seu grau de previsibilidade.

As fixações “*caem quase sempre sobre palavras, raramente sobre espaços em branco entre palavras*” (Morais, 1994: 117). A informação linguística que pode ser extraída a cada fixação é pequena, devido à restrição anatômica, mas há uma extensão perceptual mais ampla que o ponto de fixação, de cerca de quatro letras para a esquerda a 15 para a direita num sistema que empregue o alfabeto latino (Tsang & Chen, 2012: 130).

Na leitura da esquerda para a direita, caso dos sistemas de escrita que empregam o alfabeto latino, a fixação mais à esquerda “*costuma ser de 5 a 7 espaços a partir da primeira letra da linha*” (Rayner, Juhasz & Pollatsek, 2005: 98). Uma parte das fixações, de 10 a 15% delas (Rayner, Juhasz & Pollatsek, 2005: 98), retorna o olhar para palavras já processadas. São as *regressões*.

Um dos fatores que geram as variações na duração de fixações e sacadas é a dificuldade que o texto apresenta para o leitor: “[q]uanto mais difícil for um texto, mais elevada é a duração das fixações, mais diminui a amplitude das sacadas e mais elevado é o número de regressões” (Morais, 1994 : 117). A fixação média de cerca de 200ms para a ficção leve aumenta para 260ms para um texto científico. Do mesmo modo, o comprimento da sacada diminui de 9,2 letras para 6,8 e as regressões aumentam em até 18%. Assim, a velocidade média de leitura também depende do tipo de texto: na ficção leve são cerca de 365 palavras/min; 321 palavras/min na leitura de um jornal; e cai para 235 palavras/min caso se trate de um texto científico (Morais, 1994: 119).

A velocidade também depende de o texto estar na língua materna ou não. A leitura em L2 é mais vagarosa do que na língua nativa (Cook & Bassetti, 2005: 2). Por quê? Hatch (1974: 55) reporta trabalho anterior⁴¹ que apontava uma resposta:

Tullius (1971) sugeriu que uma razão para estudantes de Inglês-Segunda Língua (ESL) demorarem mais para ler uma passagem é que eles fariam mais fixações

⁴¹ Tullius, J. 1971. *Analysis of reading skills of non-native speakers of English*. Unpublished Master's Thesis, University of California, Los Angeles.

por linha e mais regressões para verificar novamente a informação quando não entendessem o que liam. Para testar isso, conduziu um estudo sobre movimento ocular com estudantes universitários com ESL. Para sua surpresa, descobriu que eles não faziam nem mais fixações nem mais regressões. Em vez disso, a diferença no movimento ocular, quando comparada ao de estudantes monolíngues, estava na duração de cada fixação.

Um outro fator pode levar a mais fixações e mais demoradas: mais idade (Rayner et al, 2013: 354). Leitores mais velhos tendem ainda a executar movimentos sacádicos mais longos, a pular mais palavras e a voltar mais vezes a essas palavras puladas (Rayner et al, 2013: 354).

7 As duas vias da leitura

COLTHEART (2005) ATRIBUI A FERDINAND DE SAUSSURE (1857-1913), no texto que é o marco inicial da Linguística, a primeira observação de que há duas formas diferentes de ler, citado o excerto a partir da tradução brasileira do *Cours*:

Lemos de dois modos: a palavra nova ou desconhecida é soletrada letra por letra; abarcamos, porém, a palavra usual e familiar numa vista de olhos, independentemente das letras que a compõem; a imagem dessa palavra adquire para nós um valor ideográfico.

(Saussure, 1916: 44)

Coltheart (2005) e Pritchard, Coltheart, Palethorpe & Castles (2012) situam em 1973 os dois primeiros trabalhos que dariam a esse modo saussureano de explicar os mecanismos mentais da leitura oral a elaboração que ficaria conhecida como a *teoria da dupla rota*. Um desses trabalhos, Marshall & Newcombe (1973), punha em paralelo o leitor normal e aquele com dislexia. Com visão semelhante sobre a leitura Forster & Chambers (1973: 627 – trad. MCR) assim a esquematizaram a *dupla rota*:

A pronúncia de uma palavra apresentada visualmente envolve atribuir a uma sequência de letras algum tipo de codificação acústica ou articulatória. Há provavelmente dois caminhos alternativos em que esta codificação pode ser atribuída. Primeiro, a pronúncia poderia ser computada pela aplicação de um conjunto de regras de correspondência grafema-fonema, ou letra-som. Esta codificação pode ser efetuada independentemente de qualquer consideração do significado ou familiaridade da sequência de letras, como na pronúncia de sequências não encontradas antes, como *flicht*, *mantiness* e *streep*. Alternativamente a pronúncia pode ser determinada pela busca na memória de longo prazo por informação armazenada sobre como pronunciar sequências familiares de letras, obtendo a informação necessária por uma consulta direta ao dicionário, em vez de aplicação de regras. É claro, este procedimento funcionaria apenas para palavras familiares.

Num breve histórico sobre o desenvolvimento da proposta da dupla rota, Pritchard, Coltheart, Palethorpe & Castles (2012) afirmam que nas décadas que se seguiram a esses trabalhos iniciais a discussão viu na implementação da modelagem computacional da

leitura oral — como em outras áreas da Psicologia Cognitiva — um modo proveitoso de testagem: a modelagem computacional exige explicitude e uma proposta completa⁴². Norris (2005: 333), em resposta à pergunta de por que construir um modelo computacional uma vez que ele não é uma teoria, defende esse novo campo de testagem de teorias: um modelo computacional pode ser usado para formalizar o processo de geração de previsões a partir do que se assume teoricamente⁴³. E completa:

⁴² Pritchard, Coltheart, Palethorpe & Castles (2012: 1268): “*Computational modeling is useful because it requires completeness and explicitness, and puts theories into a testable format*”.

⁴³ A teoria da dupla rota tem na atualidade modelagens concorrentes, que, ao assumirem quadros teóricos distintos, podem ter suas previsões testadas. Distinguem-se na modelagem da rota não lexical: a *Dupla Rota em Cascata (DRC)*, de Coltheart, Rastle, Perry, Langdon & Ziegler (2001) e o *Processamento Conexionalista Duplo Mais (CDP+)*, de Perry, Ziegler & Zorzi (2007) e uma variação deste modelo, o *CDP++* (Perry, Ziegler, & Zorzi, 2010). Pritchard, Coltheart, Palethorpe & Castles (2012) consideram ainda uma outra família de modelos computacionais de leitura: o grupo de *Processamento Distribuído Paralelo (PDP)*, tais como aqueles propostos por Harm & Seidenberg, 1999, 2004; Plaut, McClelland, Seidenberg, & Patterson, 1996; Seidenberg, 2005; Seidenberg & McClelland, 1989. Para Pritchard *et alii* (2012: 1268-1269), “*PDP modelers do not identify their models as embodying the dual-route theory of reading because they include only a single nonsemantic route from orthography to phonology. In contrast, dual-route theory and computational dual-route models such as DRC and*

Os modelos de reconhecimento de palavra fornecem um bom exemplo de como o progresso teórico é criticamente dependente do desenvolvimento de modelos computacionais formulados com propriedade. Na pesquisa sobre o reconhecimento de palavra, os modelos não apenas decidem os debates sobre o que as teorias predizem: são frequentemente o único modo possível para que os próprios teóricos possam se certificar do que suas teorias preveem. Não é surpresa alguma que quase todos os modelos influentes de reconhecimento da palavra escrita ou falada sejam computacionais.

Os dois mecanismos mentais a que a *teoria da dupla rota* ou *dupla via* se refere são: (a) a *rota lexical*; e (b) a *rota não lexical*, ou *rota fonológica*, a conversão de cada grafema em fonema, o que permite recuperar a pronúncia de uma sequência de letras, via essa que é, por conseguinte, uma via sublexical.

A leitura pela rota lexical envolve procurar uma palavra em um léxico mental que contém conhecimento sobre as grafias e pronúncias de sequências de letras que formam palavras reais (e, assim, estão presentes no léxico); a leitura pela rota não

CDP+ include two routes that are independent of the semantic system".

lexical não faz referência a esse léxico, mas envolve fazer uso de regras que relacionam segmentos da ortografia com segmentos da fonologia.
(Coltheart, 2005: 27)

Num leitor fluente ambas as rotas ficam disponíveis: na leitura de uma palavra desconhecida, por exemplo, ou de uma palavra escrita com erro, a rota fonológica é a preferencial; para as palavras muitas vezes lidas ou que têm irregularidade vai-se diretamente para o significado para depois recuperar sua pronúncia (Dehaene, 2009: 38).

Entra aqui em cena a noção de *léxico ortográfico*, conjunto de representações mentais das formas de palavras (Morais, 1994: 130): a leitura não se dá apenas como um processo de conversão em som letra a letra, o que a deixaria mais lenta. Num leitor fluente, há também o acesso automático à representação mental da forma ortográfica da palavra. Muito das evidências de que a rota fonológica não é o único caminho tem sido obtido com o estudo de portadores de dislexia (ver, por exemplo, panoramas da pesquisa em Moraes, 1994; 2013a).

Um iniciante na literacia não conta ainda com a dupla rota. Um iniciante na leitura tem um caminho a percorrer, ou fases: *logográfica*, *alfabética* e *ortográfica*, identificadas pelas estratégias empregadas predominantemente, apresentadas a seguir segundo Seabra &

Capovilla, que partem de Frith (1985) e de Morton (1989):

a) *Leitura logográfica*: as crianças tratam as palavras como se fossem desenhos, e usam pistas contextuais em vez de decodificação alfabética;

b) *Escrita logográfica*: as crianças adquirem um vocabulário visual de palavras, incluindo seus próprios nomes, mas não são influenciadas pela ordem em que as letras aparecem nas palavras, exceto pela letra inicial;

c) *Escrita alfabética*: as crianças são capazes de fazer acesso à representação fonológica das palavras, bem como de isolar fonemas individuais e de mapeá-los nas letras correspondentes [...];

d1) *Leitura alfabética sem compreensão*: as crianças são capazes de converter uma sequência de letras em fonemas; contudo elas ainda são incapazes de perceber o significado que subjaz à forma fonológica que resulta da decodificação fonológica;

d2) *Leitura alfabética com compreensão*: as crianças são capazes de decodificar tanto a fonologia quanto o significado da palavra. Eles fazem acesso ao significado ouvindo a retroalimentação fonológica [...] que resulta do processo de decodificação;

e) *Leitura ortográfica*: as crianças leem reconhecendo as unidades morfêmicas [...];

f) *escrita ortográfica*: as crianças escrevem usando um sistema lexical grafêmico que dá conta da estrutura morfológica de cada palavra.

(Seabra & Capovilla, 2010: 117)

A *fase logográfica* ainda não seria propriamente leitura (Morais, 1994: 187). A *fase alfabética* marcaria o desenvolvimento da *rota fonológica*, aquela em que o leitor parte do escrito para a representação mental do som para então acessar o significado; a última fase marcaria a *rota lexical*, de reconhecimento visual direto. Como notavam Marshall & Newcombe (1973: 191), “*experimental evidence shows that highly skilled readers can read by eye, rather than by eye-and-ear*”.

O leitor da *Arte*, contudo, não se encontrava em situação análoga à de uma criança nos primeiros contactos com o mundo letrado. Já sabia ler e escrever em português porque estava subordinado à Assistência de Portugal; sabia ler e escrever em latim, porque precisava de saber de cor as regras na gramática latina de Manuel Álvares para não ter um obstáculo à compreensão nos vários “*etc*” que Dias empregou em lugar da

apresentação das regras de Álvares na íntegra⁴⁴. Já dominava, por conseguinte, a leitura no alfabeto latino em duas línguas diferentes.

⁴⁴ Como as regras em Manuel Álvares eram decoradas, a Pedro Dias era suficiente apresentar as primeiras palavras de uma regra e apor um “etc”. Por exemplo, em Dias (1697:35) lê-se “*Verbum infinitum, etc*”, o que remete à obra alvaresiana: “*Verbum infinitum interdum partes nominatiui agit*” [‘O verbo no infinitivo muitas vezes faz o papel de nominativo’] (Álvares, 1572: II, 109). Ainda na mesma página da *Arte*: “*Nomina adjectiva, etc.*”, o que remete a “*Nomina Adiectiua, Pronomina & Participia cohaerent cum suis substantiuis genere, numero, & casu*” [‘Os nomes adjetivos, pronomes e participios concordam com seus substantivos em gênero, número e caso’].

8 Leitura pressupõe um sistema de escrita

UMA CITAÇÃO RELATIVAMENTE FAMOSA atribuída ao Papa Gregório Magno (540?-604) coloca em paralelo a imagem e a escrita: a imagem era o livro daqueles que não sabiam ler, que permitiria aos iletrados ler em paredes o que não podiam ler nos livros⁴⁵. Clanchy (2013: 192ss) retoma a afirmação do Papa Gregório para focalizar uma obra medieval, o saltério de luxo⁴⁶ que pertenceu a Christina de Markyate (1096?-1155?). Esse saltério é exuberante em ilustrações: não apenas capitais decoradas, mas ilustrações de página inteira, que narram a vida de Cristo. Clanchy (2013: 193) propõe que Christina “lia” (aspas no original) não apenas o texto, mas também as imagens, ao meditar sobre elas, porque os usuários medievais do livro “*compreendiam muito bem que a ilustração e a escrita estão conectadas*” (Clanchy, 2013: 197 – trad. MCR).

⁴⁵ Uma carta em que São Gregório explicava o uso de imagens, em francês e latim está no *Saltério de Santo Albano*, que teria pertencido a Christina de Markyate.

⁴⁶ A Universidade de Aberdeen publicou o *Saltério de Santo Albano*, transcrição e estudo: <<http://www.abdn.ac.uk/stalbanspsalter/english/translation/trans002.shtml>> (acessado em 26Set2016).

Leitura, nesse contexto, incluiu a meditação, *i.e.*, o aprofundamento da compreensão, não apenas da parte textual, mas também das imagens.

O comentário do Papa Gregório Magno ainda levanta uma questão atual. Está presente, por exemplo, em Boone (1994: 4), que propõe que se redefina escrita de modo a permitir levar em conta sistemas gráficos de comunicação tanto os verbais quanto os não verbais. É atual porque se podem encontrar *ler* e *leitura*, bem como *escrever* e *escrita*, aplicados a imagens sem qualquer texto — ou mesmo o uso de *texto* como o resultado da atividade de quem ainda não aprendeu qualquer correspondência entre grafemas e unidades linguísticas⁴⁷. Não é essa a visão aqui adotada.

Extrair informação de imagens não é leitura no sentido em que aqui se emprega esse termo, como se argumenta a seguir, usando como exemplo uma placa ameaçadora afixada em via pública, numa rua de subúrbio no Rio de Janeiro, reproduzida na *Figura 4*. A placa reúne imagens e um pequeno texto em português: “SE VOCÊ NÃO É // NÃO ESTACIONE AQUI! // [três imagens]// GARAGEM”.

⁴⁷ Como nos *Parâmetros Curriculares Nacionais (1a. a 4a. séries) – Língua Portuguesa*, volume 2, p. 48-49: “é preciso que, tão logo o aluno chegue à escola, seja solicitado a produzir seus próprios textos, mesmo que não saiba grafá-los, a escrever como lhe for possível, mesmo que não o faça convencionalmente” (ênfase adicionada).



Fig. 4 - Placa numa rua carioca.

Para entender a ameaça é preciso decifrar cada desenho e interpretar cada uma das três imagens não como um substantivo, referente a pessoa ou animal, mas como um adjetivo, como qualidades atribuídas a um ser humano. Esta informação, no entanto, deriva da posição sintática que a verbalização de cada imagem ocuparia na lacuna representada pelos quatro pontinhos na primeira linha do informe (*Se você não é ...*), não da imagem em si.

No tocante ao primeiro desenho da sequência na placa a interpretação esperada é ‘cego’ — e falar em “primeiro desenho” resulta de uma questão cultural ligada ao nosso sistema de escrita, que começa a se formar quando ainda se é um pré-leitor. Se a parte linguística estivesse em hebraico, por exemplo, cuja leitura se faz da direita para a esquerda, o “primeiro” e o “terceiro” desenhos estariam em posições invertidas em relação à nossa indicação (Fagard & Dahmen, 2003; Shaki, Fischer & Göbel, 2012). Por essa

mesma razão a introdução de mangás no Brasil, por exemplo, teve a necessidade de indicar a sequência dos quadrinhos na página e próprio volume.

Na placa na *Fig. 4* a interpretação do rapaz de chapéu como ‘cego’ depende de uma experiência cultural: depende de se reconhecer nos óculos escuros o traço identificador de cegos pela sociedade brasileira — e não a bengala, como no pictograma na *Figura 5*, influenciado pelos ISOTYPEs⁴⁸ da International Picture Language. Caso contrário, a imagem na placa poderia representar apenas um rapaz de óculos, chapéu e uma gola esquisita.



Fig.5 - Pictograma indicativo de ‘cego’

Para interpretar a imagem central na placa como ‘louco’, ‘doido’, é preciso: (a) conhecer a foto do físico Albert Einstein (1879-1955) mostrando a língua, clicada pelo fotógrafo da UPI Arthur Sasse (1908-1973) em 14 de março de 1951, i.e., no dia em que o físico completava 72 anos; (b) reconhecer na imagem da placa a

⁴⁸ Sigla para *International System of Typographic Picture Education*, originalmente desenvolvidos por Otto Neurath (1882-1945) e Gerd Arntz (1900-1988).

referência a essa fotografia de Einstein; e (c) associar a genialidade de Einstein à loucura. A imagem não pode ser associada a qualquer outra careta, de criança ou adulto, a despeito de haver pouca semelhança com a imagem obtida por Sasse.

Quanto à imagem mais à direita, não fosse a informação linguística, muito possivelmente ela poderia ser interpretada como um cachorro de orelhas pontudas (*Figura 6*), porque a imitação do real não é muito bem executada na placa.

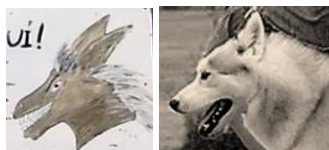


Fig 6 – ‘Burro’ ou ‘cachorro’?

Aquela representação por desenhos não é um sistema de escrita. Chegar ao significado da parte pictórica da mensagem depende não de uma língua comum, mas da decifração das imagens e do compartilhamento de convenções — por exemplo, aquilo que a sociedade reconhece como um sinal distintivo de um cego, ou a ideia de que quem estuda muito acaba por perder o juízo. A não ser de modo indireto e vago não há ligação de cada imagem com elementos linguísticos. Caso não se relacione: (a) a cegueira aos óculos escuros; ou (b) Einstein à loucura; e (c) caso se confunda um cachorro com um burro, perceber

uma ameaça contida no cartaz passa a depender apenas da parte linguística do aviso e não se chegará a interpretar que “SE VOCÊ NÃO É **CEGO, LOUCO OU BURRO** // NÃO ESTACIONE AQUI! // GARAGEM” . Aquelas imagens não fazem parte de um sistema de símbolos para a representação do português: se alguém quisesse escrever um texto com vocabulário que incluísse ‘cego’ ou ‘louco’ não recorreria àquelas imagens, porque não fazem parte de uma gramática de símbolos. Seria mais fácil recorrer ao sistema de escrita já implantado para o português. Ou tentar representar esse conhecimento de português num outro sistema⁴⁹. Além disso: mesmo para um falante nativo de português letrado, a decifração de imagens pode causar dificuldades.

Não é o que se passa, por exemplo, com as imagens da escrita hieroglífica do Egito antigo. No exemplo na *Figura 7a* a seguir, *àbw*, ‘elefante’, as imagens reproduzem elementos do quotidiano daquela sociedade: *cisel*, *perna*, *galinha* e *elefante* (Budge, 1920: 4A). Não estão no mesmo caso da placa na rua, porque, como demonstrado na *Figura 7b*, o *cisel*, a *perna* e a *galinha* representam de modo sistemático elementos linguísticos, fonemas, no caso, componentes de uma dada palavra naquela língua.

⁴⁹ Caso, por exemplo, dos textos em aljama portuguesa. Ver, por exemplo, Lopes (1897).

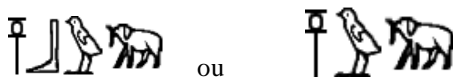


Fig. 7a – *Ábw*, ‘Elefante’
(extraído do dicionário de Sir Wallis Budge,
1920: 4a)



àbw, ‘*elefante*’
Fig. 7b - Transliteração dos símbolos e
a interação com a fonologia do egípcio
(Rossini, 1989: 26)

A informação escrita com aqueles sinais necessita do conhecimento da língua que registraram, porque o significado está capturado numa estrutura linguística. É essa relação com uma língua que já foi falada que permite, por exemplo, consultar um dicionário como o de Wallis Budge (1920): não são arte apenas, mas representações sistematizadas de elementos linguísticos.

Um sistema de escrita, na visão aqui adotada, registra uma língua; não registra apenas significado oralizável em diferentes estruturas linguísticas e em vocabulário de diferentes línguas, nem é dependente de referências culturais

transmitidas de uma geração a outra (Coulmas, 2003: 18-36). Nenhum sistema de escrita representa apenas o significado, independente de qualquer língua, criando um tipo de representação universal a ser compreendida por qualquer indivíduo. Um sistema de escrita codifica uma língua que em algum momento foi falada (Perfetti, 2003: 3). Com essa proposta por base, a *leitura* se concretiza a partir de sistemas de escrita; implica o reconhecimento de caracteres que têm uma relação sistemática com a unidade básica do sistema de escrita e o conhecimento da língua representada.

9 Sistemas de escrita: a prioridade da leitura

EMBORA COEXISTAM “[n]umerosos e diversos sistema de escrita bem sucedidos” (Lenneberg, 1964: 61), todos compartilham traços comuns, que “refletem como a informação visual está codificada em nosso córtex” (Dehaene, 2009:17). Evidência para essa universalidade foi assinalada por Mark Changizi e colegas (2005, 2006). Com base em 115 sistemas de escrita de diferentes regiões e épocas, com diferentes números de elementos, esses pesquisadores demonstraram que os sistemas de escrita, independentemente do número de caracteres (de 10 a 200), têm predominantemente 3 traços por caracter, mais ou menos 1, o que pode ser demonstrado com o alfabeto latino maiúsculo: A = 3, B = 3 (um traço e duas meias luas), C = 1 e assim por diante.

Changizi e colegas (2006) demonstraram também que a configuração que os traços tomam nos diferentes sistemas de escrita não varia sem limites, o que lhes permitiu propor classes topológicas para as configurações dos traços. Se há dois traços, por exemplo, há três classes básicas de configurações: ou os dois segmentos têm o mesmo ponto de origem, formando um ângulo de 90° ou menor (como em L); ou os dois segmentos não têm um ponto de

origem comum e um dos segmentos intercepta o ponto médio do outro, com a formação de dois ângulos (como em T); ou os dois segmentos não têm um ponto comum de origem e ambos se interceptam no ponto médio do outro (como em X). O formato ou tipo de configuração dos sinais visuais são selecionados para otimização do reconhecimento visual, não da execução motora. Em outras palavras: a prioridade é a leitura, não a escrita (Changizi *et alii*, 2006: E119).

9.1. A unidade básica

Emprega-se aqui *grafema* como a unidade básica de uma escrita, seja ou não alfabética (Sproat, 2000: 25): uma vogal ou uma consoante, como no português; uma consoante, como no árabe; um morfema monossilábico, como no chinês. Reserva-se a denominação *letra* para os caracteres de uma escrita alfabética (Coulmas, 1999: 292).

Em português emprega-se o alfabeto latino, de 26 letras, mas o número de grafemas é superior a esse total. O *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa (VOLP)* na edição de 2009, permite perceber essa diferença na ortografia atual, como exemplificado em (9.1) e em (9.2) a seguir.

(9.1)

GRAFEMAS	RESENTAÇÃO DE	EXEMPLO

<ei>	/aj/	<i>gneisse,</i> <i>eisenwolfranita</i>
<ch>	/k/	<i>blumenbáchia,</i> <i>christophita</i>
<gi>, <ge>	/gi/, /ge/	<i>ragita</i> , <i>shigela</i>
<j>	/j/	<i>johannsenita,</i> <i>hjortdahlita,</i> <i>hjelmita,</i> <i>bjarebyta, júngia</i>
<ph>	/f/	<i>christophita,</i> <i>josephiita</i>
<ái>, <ai>	/e/	<i>daváinea,</i> <i>daváineo,</i> <i>davainítico,</i> <i>davainito</i>
<ou>	/u/	<i>bouchárdia,</i> <i>bouchéchia,</i> <i>joule</i>

Quadro 1: Exemplos de correlação grafema-fonema na ortografia do português importadas de outras ortografias

- (9.2) *duckeodendrácea*
ehrenwertita
gincgoáceo
hasscárlia
heazlewoodita
hsihutsunita
jacquemônia
mhari ; mho ; mroseíta
nyungwe

szmikita
utitavajrásana
zhemchuzhnikovita

Os exemplos em (9.2) mostram diversos grupos consonantais para a representação de fonemas em grafias autorizadas em português. Levantam, contudo, um problema para a ortografia do português: mesmo um leitor fluente dificilmente consegue relacionar sequências como <mh>, <zh>, <mr>, <jr>, <ck>, <zl>, <cg>, <cqu>, <hr>, <hs>, <gw>, <ss> não intervocálico e até <szm> a fonemas (Rosa, 2009).

9.2. Sistema de escrita, escrita e ortografia

Um *sistema de escrita* é um conjunto “*de sinais - visuais ou táteis - usados para representar unidades de uma língua de um modo sistemático, com o propósito de registrar mensagens, que podem ser recuperadas por qualquer um que conheça a língua em questão e as regras que a codificam num sistema de escrita*” (Coulmas, 1999: 560). Num sentido mais restrito confunde-se com *ortografia* e aplica-se à representação de uma língua determinada.

Os sistemas de escrita podem ser expressos por diferentes formas gráficas, ou *escritas* (Coulmas, 2003:35). O grego e o português são escritos em sistemas alfabéticos, mas a *escrita* de ambos difere. Nos termos de Cook & Bassetti (2005: 4), uma *escrita* é “*a implementação física de um sistema de escrita*”.

Por *ortografia* Coulmas (2003: 35) designa um conjunto de regras para representação escrita de uma língua padrão segundo normas prescritivas. No caso dos sistemas que empregam o alfabeto latino, tais normas dizem respeito não apenas aos conjuntos de vogais e de consoantes a serem empregados na grafia das palavras, mas ainda a questões relativas ao emprego de maiúsculas e de sinais diacríticos, ao emprego do hífen, e também ao sistema de pontuação. O alfabeto latino é uma escrita, mas com diferentes ortografias: a(s) do português, segundo se considere a vigência do Acordo Ortográfico de 1990⁵⁰ ou não, as do inglês ... Neste trabalho, na

⁵⁰ O Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990 (abreviadamente, AO) visou a unificar a ortografia dos países de língua oficial portuguesa, a saber, Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. No Brasil o período de coexistência da nova e da velha ortografia duraria, a princípio, de 1º de janeiro de 2009 a 31 de dezembro de 2012 (Decreto no 6.583, de 29 de setembro de 2008), mas três dias antes de findar o prazo, em 28 de dezembro de 2012, o *Diário Oficial da União*, seção 1, p.9 publicava novo Decreto, de número 7875, assinado na véspera, 27, que adiava a implementação do AO para 31 de dezembro de 2015. Em vigor pleno desde 1º de janeiro de 2016.

Em Portugal a coexistência de ambas as ortografias terminou em 13 de maio de 2015. Em Cabo Verde o AO entrou em vigor em 1º de outubro de 2015, mas com implementação paulatina prevista até 2019 ou 2020, segundo o então Ministro da Cultura de Cabo Verde Mário Lúcio Sousa (*A Semana*, 20Out2015). Moçambique ratificou o AO em 8 de junho de 2012, mas não o implementou e

medida em que não existia padronização para o quimbundo, *ortografia* será compreendida no sentido em que é definida por Hosken (2003:1); “*the ways that people write text in a particular language*”.

9.3. Sistemas de escrita e unidade básica representada

É o grafema a unidade levada em conta na tipologia dos sistemas de escrita. Há diversas classificações para os sistemas de escrita e talvez a mais famosa seja a de Gelb (1952), que os agrupa em *logossilábicos*, *silábicos* e *alfabéticos*. No entanto, como apontado por diversos autores, dentre eles Sproat (2000: 128), Gelb coloca o alfabeto como o estágio final de perfeição, como neste trecho:

Otro aspecto que debe ser destacado en esta reconstrucción de las diferentes fases de la escritura, es el principio de la evolución “en una sola dirección”. [...]En lingüística, por ejemplo, conocemos la tendencia de las lenguas a evolucionar de etapas isolantes a otras aglutinantes y de éstas a otras flexivas. [...] Lo que esto

Angola não o ratificou. Na Guiné-Bissau foi ratificado em 2011, mas não implementado; em Timor-Leste, sequer debatido (IILP,2015). Quanto à Guiné Equatorial, notícias dão conta de está reimplementando a língua portuguesa, depois de ter sua adesão à CPLP/ Comunidade dos Países de Língua Portuguesa aceita em 2014 (*Observador*, 4Mai2016; *RTP Notícias*, 16Set2016).

principio significa en la historia de la escritura es que al alcanzar su definitivo desarrollo, la escritura, cualquiera que sean sus precedentes, debe pasar por las fases de logografía, silabografía y alfabografía, precisamente en este orden y no otro. Por lo tanto, ninguna escritura puede comenzar con una etapa silábica o alfabética, a no ser que la tome prestada, directa o indirectamente, de un sistema que haya pasado por todas las etapas previas.

(Gelb, 1952: 258-259)

A mesma visão está presente em outro clássico, Diringer (1962)⁵¹. Dentre as possíveis classificações, aquela em Cook & Bassetti (2005) não tem o pressuposto evolucionista. Segundo estes autores, os sistemas de escrita podem ser classificados em razão do tipo de unidade predominantemente representada: (a) aqueles cuja unidade linguística representada é basicamente uma unidade com significado: o morfema ou a palavra — caso dos caracteres chineses; e (b) aqueles que privilegiam a representação de uma unidade fonológica, sejam consoantes e vogais (*sistemas alfabéticos*, como o do português ou do grego), somente as consoantes (*sistemas consonantais*, como no árabe), ou ainda sílabas ou moras (*sistemas silábicos*, como os

⁵¹Para uma revisão das tipologias propostas por diferentes autores, ver Joyce & Borgwaldt (2013: 1-11).

kana do japonês). A classificação é didática: o hanzi, por exemplo, é a representação de uma unidade de significado que se expressa por uma sílaba (*vide* Bassetti, 2009: 758). Daí alguns autores fazerem referência a essa unidade como *morfossílaba* (Frost, 2005: 292). Todas as ortografias representam uma língua falada e todas contêm informações que remetem à estrutura fonológica da palavra.

9.3. Sistemas de escrita e regularidade na representação

Os sistemas de escrita que privilegiam uma unidade fonológica variam quanto à regularidade das correspondências entre grafema e fonema. Isso leva a classificá-los num contínuo de transparência-opacidade. Diz-se de um sistema que é *fonologicamente transparente* quando essas relações são quase sempre⁵² de um para um (Cook & Bassetti, 2005: 7), quando “*há sempre ou quase sempre uma regra que permite saber como escrever uma palavra e como pronunciá-la a partir de sua forma escrita*” (Morais, 2013a: 84). Diz-se que é *fonologicamente opaco* quando há muita irregularidade nessa correspondência⁵³; nos

⁵² Diz-se “quase sempre” porque, como notam Cook & Bassetti (2005:8), nenhum sistema de escrita é 100% transparente ou 100% opaco.

⁵³ Na literatura, a caracterização *transparente-opaco* pode ser expressa alternativamente em termos de profundidade: a *transparente* equivaleria *raso* (ing. *shallow*) e a *opaco*, *profundo* (ing. *deep*).

termos de Morais (2013a:83), “[n]ão é fácil “ver” a pronúncia na escrita ou a escrita na pronúncia quando não há regras simples – ou não as há em muitos casos – para converter uma na outra”.

Em relação à ortografia do inglês, uma escrita alfabética, Frost (2005: 278) relaciona o grau de transparência/opacidade à ação de dois fatores: *regularidade* e *consistência*. Frost define *regularidade* como a “conformidade de determinado grupo de letras em relação a regras de correspondência grafofonêmica”. É irregular a sequência cuja “pronúncia [...] não pode ser computada simplesmente pelo uso das regras de conversão entre grafemas e fonemas”. Um exemplo de irregularidade, extraído da ortografia do português⁵⁴: <ái> e <ai> devem ser convertidos em /e/ em “daváinea (vê)”; “daváineo (vê)”; “davainítico (vê)”; “davainito (vê)”.

A consistência “envolve a singularidade da pronúncia de um corpo ortográfico”: uma dada sequência é inconsistente “se duas palavras são escritas de maneiras semelhantes, mas pronunciadas de modos diferentes”. Um exemplo. Após o Acordo Ortográfico, que suprimiu o trema da ortografia do português, as sequências <qü> e <qu> (como também <gü> e <gu>) do português foram reunidas em <qu> (e em <gu>), e passou a

⁵⁴ Versão online disponível em <http://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario?sid=23> >, acesso em 20Jul2015.

ser necessário conhecer a palavra para diferenciar o dígrafo da leitura de uma oclusiva seguida de ditongo <ue> ou <ui>, diferença que foi assinalada no VOLP por um <ü> entre parênteses: *áqueo (ü)*; *aquíparo (ü)*; *arguir (ü)*; *arguido (ü)*.

A classificação quanto à transparência também se aplica aos sistemas de escrita que tomam por base unidades com significado: a pronúncia de um *hanzi* chinês como 文, por exemplo, tem uma leitura em chinês mandarim: /wén/. Em japonês pode ser lido de vários modos⁵⁵: na *leitura On* — *i.e.*, a leitura que dá ao carácter a pronúncia que tinha na China quando introduzido no Japão — pode ser /mon/, /bun/; na

⁵⁵ Numa aula de japonês na internet é possível encontrar o seguinte comentário: " *How do you know when to use On-reading and Kun-reading? A. Unfortunately there is no simple way to explain when to use On-reading or Kun-reading. You need to memorize the pronunciation on an individual basis, one word at a time. However, here are some facts that are worth remembering.*

On-reading is usually used when the kanji is a part of a compound (two or more kanji characters are placed side by side). Kun-reading is used when the kanji is used on its own, either as a complete noun or as adjective stems and verb stems. This is not a hard rule, but at least you can make a better guess.

Let's take a look at the kanji character for "水 (water)". The On-reading for the character is "sui" and the Kun-reading is "mizu." "水 (mizu)" is a word in its own right, meaning "water". The kanji compound "水曜日 (Wednesday)" is read as "suiyoubi." (About.com Japanese Language) .

leitura Kun — i.e., a leitura do caracter desenvolvida no Japão — pode ser /fumi/, /aya/, /kazaru/⁵⁶.

A questão da transparência parece ter algumas implicações. É mais fácil aprender um sistema mais transparente. Crianças italianas e alemãs aprendem a ler e a escrever mais depressa do que as inglesas (Cook & Bassetti, 2005: 17). A leitura de sistemas mais opacos é mais sensível à frequência das palavras, uma vez que a irregularidade faz com que o recurso à rota fonológica conduza a leituras erradas. Também a leitura de sistemas com mais opacidade requer mais consciência morfológica, que Cook & Bassetti (2005: 16) consideram desnecessária nos sistemas mais transparentes. Exemplificando. Dentre os sistemas alfabéticos, o do italiano é mais transparente que o do inglês. A pouca regularidade na relação entre grafemas e fonemas na ortografia do inglês explica a cultura dos concursos escolares de soletração (os *spelling bees*), bem como o comentário espirituoso — mas falso —, atribuído a George Bernard Shaw (1856-1950), de que, com tanta irregularidade, *ghoti* poderia ser pronunciado do mesmo modo que *fish*⁵⁷.

⁵⁶ Vide

http://www.cojak.org/index.php?function=code_lookup&term=6587.

⁵⁷ Isso porque <gh> equivale a /f/ in tough /tʌf/ (mas isso não seria possível em início de palavra); <o> equivale a /i/ em women ['wɪmɪn] e <ti>, a [ʃ] em nation ['neɪʃən].

No tocante aos sistemas de escrita alfabéticos, o sistema de escrita do português é bastante transparente se comparado ao do inglês, por exemplo. Morais (2013b: 67) o classifica como “*semitransparente*”. Há em português relações entre grafema-fonema e entre fonema-grafema de um para um – segundo Lemle (1987), sete: *p, b, t, d, f, v, a*. Por outro lado, isso não acontece com <e> e <o>: palavras como *sede* ou *molho* precisam do contexto; *disseste* e *bebeste* precisam de conhecimento do verbo: com verbos que são irregulares, não importa a conjugação, o <e> que antecede *-ste* representa uma vogal aberta, /*ɛ*/ (*disseste, quiseste, trouxeste*); nos verbos regulares, <e> está presente apenas na segunda conjugação e refere uma vogal fechada, /*e*/ (*bebeste, comeste, correte*). O que é bem menos do que, por exemplo, as 14 possibilidades para /*o*/ na ortografia do francês: <au>, <eau>, <aut>, <aud>, <aux>, <eaux>, <auts>, <auds>, <ho>, <op>, <ot>, <os>, <ops>, <ots>.

Para Cook & Bassetti (2005: 16) e Perfetti (2003: 22), sistemas fonologicamente mais opacos — como o do inglês, por exemplo — acabam necessitando de informação ortográfica mais longa que o grafema, como a rima⁵⁸ ou toda a palavra.

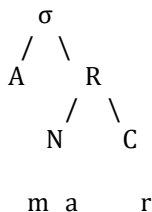
⁵⁸ Na concepção de *sílaba* (σ) como uma estrutura hierárquica, ela é composta pelo *ataque* (associado às consoantes, representado por A) e pela *rima* (R). A rima, por seu turno, subdivide-se em *núcleo* (N) (obrigatório e

A pouca transparência fonológica é um complicador maior para quem escreve do que para quem lê: pode-se não saber como escrever /o/ numa dada palavra do francês, mas pronunciar uma sequência como <eaux> não acarretaria problemas.

Alguns sistemas sacrificam a transparência fonológica em favor da *transparência morfológica*. Em português, por exemplo, a ortografia informa o compartilhamento do mesmo radical em palavras como <elétrico>, <eletricidade>, embora, nesse caso, <c> corresponda a /k/ e a /s/, respectivamente. Não chega a ser grande problema, porque há uma regra geral de correspondência grafofonológica para <c> antes de <i>.

No tocante ao chinês, sacrificar a transparência é um recurso para a compreensão do texto na leitura. Um exemplo. Há grande quantidade de homófonos pronunciados como /ji/

associado a vogais) e *coda* (C). Esse esquema pode ser assim exemplificado:



(Chen, 1996:3 - *Quadro 5*), mesmo que se leve em conta cada um dos quatro tons em separado.

Tom	Nº de caracteres
1	47
2	33
3	12
4	45

Quadro 2: Nº de caracteres pronunciados como ji (Chen, 1996:3)

Caso houvesse regularidade na representação fonológica da sílaba e se deixasse de lado o significado, *i.e.*, se não se diferenciavam na escrita os muitos homófonos, seria possível ter um texto incompreensível na leitura. É o que Dehaene (2009: 36) demonstra com a fábula do poeta que comia leões num quarto de pedra, cujas palavras — todas elas — são a mesma sequência consoante-vogal que poderíamos pronunciar como o português <chi>.

PARTE III
FOCALIZANDO A
LEITURA NO PASSADO

10 O escritor e o leitor da *Arte*

A *ARTE* é uma obra resultante da atividade da Companhia de Jesus; é uma obra do século XVII. Procurava ensinar quimbundo para missionários que não o tinham como língua nativa.

Em princípio, tanto para Dias como para seus leitores, partir de um sistema de escrita conhecido facilitaria a leitura, porque a figura de cada letra e a direção da leitura já eram familiares para o missionário, estrangeiro na língua da pregação. A opção pelo alfabeto latino se deu mesmo onde o trabalho missionário encontrou uma comunidade com uma tradição escrita já estabelecida. Optar pelo alfabeto latino é, por exemplo, a decisão do Padre João Rodrigues (1558?-1634?), na Província do Japão da Assistência de Portugal, em relação ao japonês:

No escrever esta lingua *em* nossa letra seguimos principalmente a orthographia latina, & a Portuguesa, assi por ter a pronunciaçãõ de Iapão semelhança com a Portuguesa em algũas syllabas como sam, Cha, chi, cho, chu, nha, nho, nhu, &c Como tambem por *que* *em* Iapão os Padres & Irmãos entre si usam da lingua & orthographia Portuguesa.
(Rodrigues, 1604: 55v)

É o que também demonstra a observação do Padre Tomás Estêvão (ou Thomas Stephens, 1547- 1619), também da Assistência de Portugal, mas na Província de Goa, na *Arte da lingoa canarim*. Ao descrever o concâni, Estêvão informa que “*Aquelles que nestas partes estudaõ a lingoa da terra naõ a escreuẽ cõmũmente senaõ na nossa letra*”. Justifica em seguida por que não se utilizara da escrita já existente e romanizara a escrita:

cousa sabida he. que todas as lingoas de Europa se escreuem com 24 letras pouco mais ou menos. Mas nestas terras, como os characteres naõ são letras, senaõ syllabas que resultaõ das combinaçoẽs das vogais & consoantes do nosso Alphabeto. De modo que por 24 elementos, que nos temos, teraõ elles pouco menos de sete centos. Por onde se ouue por escuzado trazellos neste tratado, por rezaõ da multidaõ delles. E *tambem porque os que sabem nossa letra mais facilmente escreuem. & leem por ella do que costumaõ os escriuaís da terra polla sua. Todo o negocio consiste em saber quaes são as nossas letras que podem responder as desta terra, satisfazendo com ellas a orthografia, & aos accentos, & pronunciação. Porque os Indios tem encerradas em seus characteres muitas letras, que nos naõ temos em nossa Europa.*

E pera as declarar *com* nossas letras somos forçados de nos a judarmos de accents, & letras dobradas, & aspiroções, & com as regras que ao diante se veraõ.
(Estêvão, 1640: fol. A-Av)⁵⁹.

A opção pelo alfabeto latino podia ainda conter outro ingrediente: o desconhecimento acerca de culturas que só então começavam a ser descobertas pelos europeus. O jesuíta Francisco Xavier (1506-1552), por exemplo, deixou registrada sua perplexidade sobre a escrita japonesa⁶⁰:

Eles escrevem de um modo muito diferente de nós, de cima para baixo. Perguntei a Paulo⁶¹ por que não escreviam à nossa maneira, ele me retrucou por que não escrevíamos nós à maneira deles. E me deu como razão que assim como o homem

⁵⁹ Segundo Zwartjes (2011:46), esse é o testemunho impresso mais antigo conhecido, embora já póstumo e revisto por outros cinco jesuítas. A *Arte* do Padre Estêvão já estaria escrita em 1580.

⁶⁰ Embora João Rodrigues, alcunhado "O Intérprete" ou "Tçuzu", não pareça se enquadrar nessa hipótese – *vide* Barron & Maruyama (1993).

⁶¹ Anjirô ou, mais tarde, Paulo de Santa Fé, uma das fontes de informação de Francisco Xavier em sua viagem ao Japão. Lacouture (1991: 151) assim resume sua biografia: "*fugitivo perseguido por assassinato, se refugiara num barco português pronto para zarpar rumo às Índias, em 1547, e que acabaria também pirata degolado por piratas nas costas da China*".

tem a cabeça no ar e os pés em baixo, quando escreve, o homem deve (fazê-lo) de cima abaixo.

(Carta a Inácio de Loyola, 14 de janeiro de 1549 - *Apud* Lacouture, 1991: 144)

A maior facilidade para escrever e ler o alfabeto latino encontrava, porém, um obstáculo imediatamente perceptível: a representação de sons inexistentes em português ou no latim. A aflição gerada pela incerteza com os dados por vezes aflorava no texto:

Pollo *que* esta dito se pode saber em geral, quaes são as nossas letras, *com* cuja combinação formamos os caracteres destas terras; mas quaes haõde ser as *que* entraõ em tal, & tal palaura, nisto esta a difficuldade como por Exemplo. Quero escreuer ddollo, olho, ou dhonn<ũ> Arco, quem me dira *que* ddollo se hade escreuer *com* dous, dd, & dous. ll? ou dhonnum *com* hũ .d. & aspiração, & dous. nn? Os naturaes que sabem asua letra, & *tambem* a nossa, & sabem juntamente quaes são aquellas letras nossas que *respondem* as suas, em ouuindo hũa palaura logo sabem *com* que letras nossas se hade escreuer. Mas nos por rezaõ da differença que ha no pronunciar as consoantes, que nos não temos, não perçebemos taõ facilmente as letras, *que* em taes palauras entraõ. Por onde o melhor Remedio que nos temos

(naõ tendo amaõ quem perguntemos) he
consultar os vocabularios, & outros liuros
bem escritos
(Estêvão, 1640: fol. 3v)

As línguas costumam ter mais fonemas
que o número de letras do alfabeto
(Coulmas,1999: 380). Diacríticos e grafemas
complexos ajudavam na tarefa de propor uma
ortografia para uma língua até então ágrafa.

11 Esse leitor lia em silêncio ou em voz alta?

A *Regra de São Bento*, originariamente composta no século VI, estipulou muitos momentos para a leitura e pelo menos num versículo leva a crer que falava da leitura silenciosa: aqueles que quisessem ler após a refeição que o fizessem de modo a não incomodar os que estivessem ao redor:

*post sextam autem surgentes a mensa
pausent in lecta sua omni silentio, aut forte
qui voluerit legere sibi sic legat ut alium
non inquietet.*

[‘Depois da sexta (*i.e.*, a hora de sexta, hora canônica equivalente ao meio-dia - MCR), levantando-se da mesa, repousem em seus leitos com todo o silêncio; se acaso alguém quiser ler, leia para si, de modo que não incomode a outro’].

(*Regra de São Bento*, 48, 5 – ênfase adicionada)

Diferentemente da familiaridade que alcançou em nosso cotidiano, a leitura silenciosa e privada foi tida como penosa e desconfortável,

parte da ascese monástica⁶². A advertência na *Regra de São Bento* não faria muito sentido no Ocidente moderno, em que o comum é que cada um tome seu livro, ou *tablet* ou outro aparelho eletrônico e leia em leitura privada e silenciosa.

É aquele mundo distante que originou no presente a discussão acerca de a leitura silenciosa ser ou não praticada na Antiguidade, apontado um pequeno trecho nas *Confissões* de Santo Agostinho (354-430) como evidência de que, por sua raridade, Santo Ambrósio (340?-397) ler em silêncio teria causado a estranheza e o comentário de Agostinho:

No bem pouco tempo que lhe [a Ambrósio – MCR] deixavam livre, dedicava-se a reparar as forças do corpo com o necessário alimento, ou as do espírito, com a leitura. *Quando lia, seus olhos percorriam as páginas e seu espírito penetrava-lhes o sentido, mas sua voz e sua língua repousavam.*

Muitas vezes, estando eu presente — pois ninguém estava proibido de entrar, nem era costume anunciar quem se apresentava — *vi-o ler em silêncio, e nunca de outra maneira.* E ali ficava eu por muito tempo

⁶² Wolff (1971:45): “On a noté combien au VI^e siècle la lecture personnelle en silence, imposée dans nombre de convents, apparaissait comme un exercice nouveau et pénible, au point de faire vraiment partie de l’ascèse monastique».

calado — pois, quem se atreveria molestar um homem tão atento? — e por fim me afastava. Conjeturava eu que nos curtos momentos que encontrava para repousar o espírito, livre do tumulto dos negócios alheios, não queria que o ocupassem com outra coisa. *Lia em silêncio*, talvez para evitar que algum ouvinte, suspenso e atento à leitura, encontrando alguma passagem obscura, pedisse explicações, ou o obrigasse a dissertar sobre questões difíceis. Gastaria o tempo em tais coisas, e impedido de ler todos os livros que desejava, embora fosse mais provável que lesse em silêncio para poupar a voz, que facilmente lhe enrouquecia.

(Santo Agostinho, *Confissões*, VI, 3 – ênfase adicionada)

Johnson (2000) e também Grivilov (1997) procuraram demonstrar como ganhou espaço a “*estranha discussão*” que levaria a concluir (como fez, por exemplo, Gilliard (1993: 689 - trad MCR) que Santo Ambrósio foi “*a primeira figura na Antiguidade Ocidental descrita lendo silenciosamente*” — estranha se considerados os antigos incapazes de ler em silêncio. Para Johnson (2000:594) e para Grivilov (1997: 57), a obra do latinista alemão Eduard Norden (1868-1941), publicada em 1898, *Die*

*antike Kunstprosa*⁶³, foi o ponto de partida da discussão, mas não como veio a se vulgarizar no século XX. Norden, ao focalizar a perplexidade de Agostinho em relação a Ambrósio, propunha que a leitura em voz alta de textos literários era então a norma. Os vários autores do século XX que citam ou referem essa passagem das *Confissões* reportam-se, porém, a um artigo de 1927 do húngaro Josef Balogh⁶⁴, que expandiu o conjunto de textos de *literários* em Norden para *quaisquer textos*: a leitura silenciosa seria rara, surpreendente, ocorrendo apenas em circunstâncias excepcionais e com leitores excepcionais como Santo Ambrósio ou Júlio César (Johnson, 2000:595). Tem então início uma ampla literatura sobre a leitura silenciosa ter tido ou não espaço ainda na Antiguidade tardia. A proposta do pouco uso da leitura silenciosa ganhava uma razão de ser: a adoção da *scriptura continua*, a escrita sem espaços delimitadores de palavras, que entrou em uso entre os gregos logo após a criação do alfabeto e que entre os romanos viria a se firmar no século II.

⁶³ Atualmente disponível em <https://archive.org/details/dieantikekunst01nord>.

⁶⁴ O texto, intitulado "Voces paginarum: Beiträge zur Geschichte des lauten Lesens und Schreibens", foi publicado na *Philologus* 82: 84-109, 202-40 (1927), e é apontado por diferentes autores, como por exemplo, Manguel (1996: 362n5) e Gilliard (1993: 689), como a fonte das afirmações de que a Antiguidade greco-romana desconheceu a leitura silenciosa. Não tivemos acesso ao texto de Balogh.

Martin (1994: 54)) defende que empregar um sistema de escrita consonantal ou um sistema de escrita alfabético geraria necessidades distintas no escritor: os usuários de sistemas de escrita do primeiro tipo precisam de demarcar as palavras para ajudarem o leitor e, citando James Février ⁶⁵, indica que essa demarcação pode ser feita por sinais, por espaços ou ainda por formatos especiais das letras quando em posição final de palavra. Saenger (1997) procuraria demonstrar que a *scriptura continua* levaria à leitura oral por uma necessidade neurofisiológica. Um exemplo: experimentos com leitores adultos falantes de inglês demonstraram que ocorreu subvocalização ou atividade abertamente oral quando suprimidos total ou parcialmente os espaços entre palavras (Saenger, 1997: 5). Mas esse experimento tratava de leitores fluentes na leitura de seu primeiro (e talvez único) sistema de escrita...

É possível encontrar exemplos de leitura silenciosa ocorrendo antes do século IV. Autores como Knox (1968), Gilliard (1993), Svenbro (1995), Manguel (1996), além daqueles anteriormente citados, arrolaram vários casos; no entanto o mesmo exemplo arrolado em autores diferentes pode servir como evidência de que a

⁶⁵ Referência a James G. Février. 1963. Les Sémites et l'alphabet. In: Marcel Cohen; Centre International de Synthèse. *L'écriture et la psychologie des peuples; XXIII semaine de synthèse*. Paris : A. Colin, 1963.

leitura em silêncio era comum, ou, ao contrário, rara.

Chama a atenção, porém, que Santo Agostinho também lia silenciosamente:

Depressa voltei para o lugar onde Alípio [que seria Bispo de Tagaste, mais tarde também canonizado – MCR] estava sentado, e onde eu deixara o livro do Apóstolo ao me levantar. *Peguei-o, abri-o, e li em silêncio o primeiro capítulo que me caiu sob os olhos*

(Santo Agostinho, *Confissões*, VIII, 12 – ênfase adicionada)

Mary Carruthers (2008), numa obra voltada para a memória como parte essencial do estudo na Idade Média, retoma as expressões que foram traduzidas do latim como *leitura silenciosa* — *legere tacite* e *legere sibi* — e como *leitura oral* — *clare legere*, *magna voce legere* ou *viva voce legere* — e defende que ambas as práticas eram conhecidas e serviam a propósitos diferentes na prática escolar medieval: *meditatio* e *lectio*.

Parece-me [...] que a leitura silenciosa, *legere tacite* ou *legere sibi*, como Bento e outros a denominaram, e a leitura em voz alta, *clare legere* em *voce magna* ou *viva voce*, foram dois métodos distintos de leitura, ensinados para diferentes propósitos nas escolas antigas e ambos praticados pelos leitores antigos, e que correspondiam *grosso modo* aos estágios

no processo de estudo chamados *meditatio* and *lectio*.

(Carruthers, 2008: 212 - trad. MCR)

Carruthers traduz *lectio* como “estudo” (2008: 202), a compreensão de cada palavra no texto (2008: 205), a exegese, que necessita do conhecimento da *littera*, “da gramática, retórica, história e todas as outras disciplinas que fornecem informações” sobre o texto (Carruthers, 2008: 205 – trad MCR). A *meditatio* seria o “processo de exercitação da memória, armazenamento e recuperação” (Carruthers, 2008: 203 – trad MCR).

A argumentação de Carruthers remete ao *Didascalicon*, de Hugo de São Vitor (1096-1141), para quem a *lectio* e a *meditatio* exercitavam o engenho^{66, 67}. Hugo apontava três modos de estudo, ou de *lectio*: o do professor, o do aluno e aquele em que se examina o texto⁶⁸.

Ler, para Hugo, é, portanto, um exercício primária e principalmente coletivo que

⁶⁶ *Didascalicon* (III, 7): “*Duo sunt quae ingenium exercent: lectio et meditatio*” [‘O exercício do engenho se dá mediante duas atividades: a leitura e a meditação’]

⁶⁷ *Didascalicon* (III, 7): “*Lectio est, cum ex his quae scripta sunt, regulis et praeceptis informamur*”. Usamos aqui a tradução do Prof. Henrique Cairus. Segundo Poirel (2009 : n.32), « *Se former « par des règles et des préceptes », c’est pour Hugues ce qui définit l’« art », par opposition à l’usage* ».

⁶⁸ *Didascalicon* (III, 7): “*Trimodum est lectionis genus: docentis, discentis, vel per se inspicientis. Dicimus enim “lego librum illi”, et “lego librum ab illo”, et “lego librum”*”.

[...] se realiza, por excelência, no contexto da escola medieval. Primeiro, a leitura do professor; depois, a do aluno; por fim, a do leitor individual, como se para ser capaz de ler sozinho e com proveito se fizesse necessário ter passado primeiramente por esse exercício de leitura coletiva e dirigida, essa *lectio* de que tiramos a palavra “lição”, e que consiste em ensinar uma disciplina a partir de obras fundamentais, as *auctoritates*. Estas são minuciosamente explicadas pelo mestre, por meio de glosas, por exemplo, para serem progressivamente assimiladas por seus estudantes, que recebiam concomitantemente a letra de um texto e sua interpretação pelo mestre.
(Poirel, 2009 -trad. MCR)

O primeiro modo de *lectio*, do professor, permitiria dizer *leio um livro para alguém* (‘lego librum illi’); no segundo, *leio um livro a partir de alguém* (‘lego librum ab illo’), que coloca o professor como aquele que ouve a tarefa do aluno. É para a terceira forma que Hugo guarda a expressão *lego librum*.

Diferentemente de nossos usos modernos, a leitura para Hugo estabelece uma relação menos entre autor e leitor que entre dois leitores, um avançado e outro iniciante, reunidos no ato de uma transmissão do saber oral, pública e hierarquizada. Ler, nesse sentido, é quase sinônimo de

“aprender”, reunindo o duplo sentido de “ensinar” e de “estudar”, de ensinar alguém e de aprender com alguém. (Poirel, 2009 – trad. MCR)

Ao tratar da *meditatio*, Hugo de São Vítor demonstra que ela se segue à *lectio* (“*Meditatio principium sumit a lectione*” - *Didascalicon*, III, X) e completa: o começo da aprendizagem tem por base a *lectio*, mas se consuma na *meditatio* (“*Principium ergo doctrinae est in lectione, consummatio in meditatione*” - *Didascalicon*, III, X). Nesse contexto de formação escolar, a leitura se apresenta como a primeira etapa de um processo de aprendizagem: inicialmente coletivo, depois individual; de processo monitorado a autônomo; de atividade escolar à leitura por prazer (Poirel, 2009).

Carruthers reanalisa o trecho em que Santo Agostinho fala de Santo Ambrósio e conclui que Ambrósio se exercitava numa atividade de *meditatio*. O que teria deixado Santo Agostinho surpreso não seria o ler em silêncio, mas o fato de nunca fazê-lo do outro modo (Carruthers, 2008: 214). Carruthers (2008: 2014) chega, então, ao ponto central de sua reinterpretação do trecho das *Confissões*: usar ou não a voz seria uma diferença secundária para distinguir os dois tipos de leitura.

A leitura silenciosa de Ambrósio não é uma função de se seus lábios se movem ou

não, mas de sua concentração atenta (*single-minded*), da solidão e silêncio que cria para si próprio, mesmo num ambiente agitado.

(Carruthers, 2008: 215 – trad MCR)

E isso porque “*quando falam de silêncio e solidão nesse contexto, é a esse estado de concentração de atenção a que geralmente se referem*” (Carruthers, 2008: 216 – trad MCR). *Legere tacite* seria, portanto, uma leitura lenta que lidava com a memória (Carruthers, 2008: 215). Por que lenta? Talvez porque somente no século XII se firmaria a escrita com espaços entre palavras no norte da Europa continental (Saenger, 1997: 44): sem espaços ou pontuação era a rota fonológica a via disponível, com leitura letra a letra. E lenta talvez também pela soma do esforço de memorização. Carruthers retoma ainda as advertências de Marciano Capela (séc. V): os textos a serem aprendidos seriam meditados *em murmúrio*. Essa advertência é semelhante à que fora feita por Quintiliano:

The question has been raised as to whether we should learn by heart in silence; it would be best to do so, save for the fact that under such circumstances the mind is apt to become indolent, with the result that other thoughts break in. For this reason the mind should be kept alert by the sound of the voice, so that the memory may derive assistance from the double effort of

speaking and listening. But our voice should be subdued, rising scarcely above a murmur.

34 On the other hand, *if we attempt to learn by heart from another reading aloud, we shall find that there is both loss and gain; on the other hand, the process of learning will be slower, because the perception of the eye is quicker than that of the ear, while, on the other hand, when we have heard a passage once or twice, we shall be in a position to test our memory and match it against the voice of the reader. It is, indeed, important for other reasons to tests ourselves thus from time to time, since continuous reading has this drawback, that it passes over the passages which we find hard to remember at the same speed as those which we find less difficulty in retaining.*

Institutio oratoria (XI, ii, 33-34 – ênfase adicionada)

As observações sobre os modos de leitura levam a questionar se estamos diante de uma divisão realmente bipartite: ou leitura oral, ou leitura silenciosa.

Caso se mude o foco do leitor fluente para crianças no primeiro ano da vida escolar — leitores iniciantes portanto — a *leitura silenciosa* poderia ser caracterizada não pelo som da voz,

mas pelo fato de ser uma *leitura para si próprio*. Isso porque a resposta a um pedido do professor para ler silenciosamente pode manifestar-se por vocalização e por diferentes modos de subvocalização: (a) claramente em voz alta; (b) como um sussurro em que cada palavra é claramente audível, mas sem intenção de se dirigir a um eventual ouvinte; (c) como um resmungo, em que parte das palavras não são intelegíveis por um eventual ouvinte; (d) movimento labial sem produção de som; por fim, (e) leitura silenciosa de fato (Wright, Sherman & Jones, 2004: 548). Nos participantes do estudo realizado por Wright, Sherman & Jones (2004), dentre os estudantes que variavam o modo de subvocalização, eles o faziam na dependência da dificuldade do texto a ser lido: “*os ajustes tipicamente se fizeram de um modo menos audível de subvocalização para um mais audível*” na medida em que se aumentava a dificuldade (Wright, Sherman & Jones, 2004: 550 - trad MCR).

Birch (2015: 55-57) distingue *leitura silenciosa* — que para palavras familiares apenas processaria as imagens mentais dos fonemas e “*não precisaria envolver qualquer som físico real*” — de três outras possibilidades de *leitura não silenciosa*. Para Birch (2015: 56), a subvocalização não intencional de leitores iniciantes não se confunde com a subvocalização de fato. Nesta os comandos motores são ativados (o que a leva a classificar este tipo como *leitura não silenciosa*), mas nada se ouve.

Em termos educacionais a distinção entre *intencional* e *não intencional* no tocante à subvocalização é importante:

emergent readers who have mastered the basic word-recognition and comprehension processes but who still voice words or read with pronounced lip movement while reading silently are not efficient readers. [...] subvocalization is frequently observable in less proficient readers.

(Wright, Sherman & Jones, 2004: 552)

A subvocalização intencional de palavras desconhecidas é uma estratégia no aprendizado de palavras novas (Birch, 2015: 57). A estratégia é semelhante àquela defendida por Rosenthal & Ehri (2011): crianças de quinta série memorizavam melhor palavras novas que haviam lido em voz alta.

Descobertas recentes apontam para o valor de ensinar aos alunos uma estratégia de aprendizado de vocabulário para aumentar a memória para pronúncias, grafias e significados. Encontradas novas palavras no texto, os estudantes deveriam ser ensinados a parar e pronunciá-las em voz alta, bem como a construir significados plausíveis a partir do texto ou de fontes externas.

(Rosenthal & Ehri, 2011:945)

Para Birch, que focaliza o inglês-L2, a leitura oral intencional é particularmente trabalhosa nas situações de L2, porque a leitura oral precisa de mais processamento, esforço e atenção para que se alcance a pronúncia e a entonação: *“os estudantes têm de processar rabiscos em letras, fazer as letras corresponderem a sons abstratos, ativar os comandos motores corretos e pôr em prática os comandos numa pronúncia acurada”*. E conclui: *“É de admirar que a compreensão do material lido oralmente sofra?”*. Por fim, desaconselha a leitura oral como teste de pronúncia ou teste de compreensão da leitura.

12 **Leitura dissociada da escrita**

DIFERENTEMENTE DO QUOTIDIANO A QUE NOS HABITUAMOS, nem sempre no passado os materiais para a leitura e para a escrita foram comuns nas casas. Na Idade Média, os poucos livros existentes (de que o saltério era um exemplo) serviam durante décadas como material de leitura para seus donos, o que ensejava diferentes estratégias de leitura:

ouvir o texto lido em voz alta enquanto se olha as inscrições e as imagens nas páginas; repetir o texto em voz alta com um ou mais companheiros, até que esteja decorado, construir a gramática e o vocabulário das línguas do texto em silêncio e sozinho; traduzir o texto para o latim, o francês ou inglês em voz alta ou silenciosamente; examinar as imagens e suas legendas em conjunto com as letras iluminadas, numa preparação para a leitura imagética.

O último estágio da leitura era a contemplação, quando o leitor, como São João, o autor do Apocalipse, “via com o coração”, a verdade das coisas ocultas.

(Clanchy, 2013: 196)

Muitos séculos mais tarde, na América portuguesa de Seiscentos, a afirmação sobre poucos materiais para a leitura ainda se aplicava ao cotidiano. A análise de cerca de 450 inventários paulistas datados do período compreendido entre 1578 e 1700 constatou que apenas 15 continham livros, somando, no total, 55 títulos (Villalta, 1997: 361, citando Alcântara Machado). Curiosamente não há cartilhas entre os títulos, o que pode indicar que as primeiras letras eram ensinadas em casa com os materiais existentes ou com *cartas do alfabeto*, preparadas pelos mestres (*vide* Silva, 1997: 26), como aquelas prescritas pelo bispo de Olinda D. José da Cunha de Azeredo Coutinho (1742-1821).

Uma outra realidade também desconhecida na atualidade é o fato de a leitura e a escrita não andarem juntas no processo de ensino-aprendizagem. Na escola elementar da alta Idade Média, por exemplo, leitura e escrita não eram ensinadas nem simultaneamente nem a todos os alunos (Riché, 1989: 222). Clanchy examina a ilustração da Anunciação no *Saltério de Santo Albano*. Segundo ele, a imagem oferece a representação conhecida mais antiga da Virgem Maria como leitora. Não há, porém, representações da Virgem escrevendo, nem se tem conhecimento de que a própria Christina de Markyate, possuidora desse saltério, soubesse escrever, porque “ *escrever era uma atividade muito necessária, mas não era para ser executada por grandes damas como a Virgem Maria,*

Christina de Markyate [...]. Elas eram beneficiárias, não as executoras” (Clanchy, 2013: 195).

As mudanças nesse cenário dissociativo de ensino de leitura e ensino de escrita parecem ter sido introduzidas muito lentamente mesmo nas regiões fora da Europa mas de colonização europeia. Na Nova Inglaterra, por exemplo, ainda no século XVII se assumia que o ensino da leitura não necessitava de um especialista e podia ficar a cargo dos pais ou responsáveis (Monaghan, s.d.: 1)⁶⁹. No Brasil, num texto que “*não é um testemunho da sociedade colonial, mas sim um projeto de reformá-la*” (Venâncio & Ramos, 2004: xvii), o jesuíta Alexandre de Gusmão (1629-1724), que viveu no Brasil dos 15 aos 95 anos, aconselhava aos pais, no tocante às meninas, que “*ao menos o ler e o escrever devem aprender todas, e, as que se criam para religiosas devem aprender alguns princípios da língua latina*” (Gusmão, [1685]2004: 296). Possivelmente leitura e escrita ainda não seriam habilidades ensinadas em simultâneo.

Mesmo após o decreto de 28 de junho de 1759, que instituiu as aulas régias, *i.e.*, ensino público e laico (Camargo, 2011), os pais

⁶⁹ A situação começaria a mudar naquela região em 1647, quando a colônia da Baía de Massachusetts obrigou os assentamentos com mais de 50 famílias a manter um mestre-escola de escrever e ler (Monaghan, s.d.: 1).

precisaram providenciar e pagar os professores (Villalta, 1997: 349-350). Para as meninas, excluídas das aulas régias (Silva, s.d.: 21), esse ensino privado podia concretizar-se em escolas de leitura e de música; ou de leitura e costura por exemplo (ver Villalta, 1997: 358-359) — sem a escrita, portanto. Em 1798, nos *Estatutos do Recolhimento de Nossa Senhora da Glória do lugar da Boavista de Pernambuco*, D. José da Cunha de Azeredo Coutinho (1742-1821), bispo de Pernambuco, dispunha que as educandas começariam o aprendizado da escrita quando soubessem ler “*sem a necessidade de soletrar palavras*” (citado em Silva, s.d.: 24). E mais tarde ainda, em 1872, o formulário “lista de família” do primeiro censo demográfico brasileiro distinguia ambos os conhecimentos, ao subdividir a coluna “*Instrução*” em “*Sabe ler? (Responde-se sim ou não)*” e “*Sabe escrever? (Responde-se sim ou não)*” (Figura 7).

Recenseamento-Geral do Império em 1872.

Quando ignorado
 Escreva-se ao lado a abreviatura
 Não sabe ler e escrever
 Não sabe ler
 Não sabe escrever

Província de Bahia
 Município de Capangá
 Paróquia de S. Antonio de Regeneração
 Distrito do Paó

LISTA DE FAMÍLIA Nº. 122

Esta população vive no povoado de ...

Número da família	Nome, sobrenome e apelido do chefe de família, com o nome e sobrenome de cada um dos indivíduos que vivem sob o mesmo telhado, e a idade de cada um deles, quando for maior de dez annos	Sexo	Idade	Estado		Lugar de nascimento		Religião	Profissão	Letramento	Instrução	Condição social e observações
				Estado civil	Estado de saúde	Em casa	Fora de casa					
1	Antonio Joaquim Fomral	M	34	Casado	S	Bahia	Bahia	Romão	Proprietário	Sabe ler e escrever	Proprietário	
2	Antonio Joaquim Fomral	M	34	Casado	S	Bahia	Bahia	Romão	Proprietário	Sabe ler e escrever	Proprietário	
3	Antonio Joaquim Fomral	M	34	Casado	S	Bahia	Bahia	Romão	Proprietário	Sabe ler e escrever	Proprietário	
4	Antonio Joaquim Fomral	M	34	Casado	S	Bahia	Bahia	Romão	Proprietário	Sabe ler e escrever	Proprietário	
5	Antonio Joaquim Fomral	M	34	Casado	S	Bahia	Bahia	Romão	Proprietário	Sabe ler e escrever	Proprietário	
6	Antonio Joaquim Fomral	M	34	Casado	S	Bahia	Bahia	Romão	Proprietário	Sabe ler e escrever	Proprietário	
7	Antonio Joaquim Fomral	M	34	Casado	S	Bahia	Bahia	Romão	Proprietário	Sabe ler e escrever	Proprietário	
8	Antonio Joaquim Fomral	M	34	Casado	S	Bahia	Bahia	Romão	Proprietário	Sabe ler e escrever	Proprietário	
9	Antonio Joaquim Fomral	M	34	Casado	S	Bahia	Bahia	Romão	Proprietário	Sabe ler e escrever	Proprietário	
10	Antonio Joaquim Fomral	M	34	Casado	S	Bahia	Bahia	Romão	Proprietário	Sabe ler e escrever	Proprietário	
11	Antonio Joaquim Fomral	M	34	Casado	S	Bahia	Bahia	Romão	Proprietário	Sabe ler e escrever	Proprietário	
12	Antonio Joaquim Fomral	M	34	Casado	S	Bahia	Bahia	Romão	Proprietário	Sabe ler e escrever	Proprietário	
13	Antonio Joaquim Fomral	M	34	Casado	S	Bahia	Bahia	Romão	Proprietário	Sabe ler e escrever	Proprietário	
14	Antonio Joaquim Fomral	M	34	Casado	S	Bahia	Bahia	Romão	Proprietário	Sabe ler e escrever	Proprietário	
15	Antonio Joaquim Fomral	M	34	Casado	S	Bahia	Bahia	Romão	Proprietário	Sabe ler e escrever	Proprietário	

8 Este se preenche

8 Escrever

Instrução	
Sabe ler ? (Responde-se sim ou não.)	Sabe escrever (Responde-se sim ou não.)
<i>Sim</i>	<i>Sim</i>
<i>Sim</i>	<i>Sim</i>
<i>Não</i>	<i>Não</i>

Fig. 8b - Formulário “lista de família” do censo de 1872: detalhe (extraído de Fusco & Ojima, 2014)

13 E a leitura da Arte?

O CONTEXTO EM QUE A *ARTE* FOI PRODUZIDA e a estrutura material do texto parecem apontar para uma obra concebida primariamente para a leitura oral. O leitor primário da *Arte* era um missionário jesuíta. A *Arte* deveria ajudar esse missionário a pregar numa língua estrangeira, o que pressupõe pronunciá-la de modo a ser compreendido.

Um jesuíta provavelmente vocalizaria a leitura para memorizar as passagens, porque a experiência já dera evidências do que, na atualidade pode ser assim resumido: a memória auditiva de curto prazo é mais eficiente para a retenção de texto que a memória visual de curto prazo. O problema, como nota Hickey (2005: 404), é que, no caso de leitura de iniciantes numa segunda língua com a mesma escrita da primeira, a vocalização se faz com base no sistema de escrita da primeira língua. Era essa, muito possivelmente, a situação dos leitores aqui em pauta. O alfabeto latino passava a ser a notação por excelência para dar conta da fonologia e da fonética de qualquer língua de pregação. Ainda sem o domínio da nova língua, o iniciante vocalizaria o texto com base nas regras de correspondência grafema-fonema do sistema de escrita que já lhe era familiar.

O jesuíta Francisco Xavier (1506-1552) e os textos transliterados em alfabeto latino que decorou para pregar em japonês talvez se constituam no exemplo mais conhecido dessa situação missionária. O jesuíta Francisco Xavier não falava japonês quando partiu de Malaca para o Japão no juncó de Avan, *O Pirata*, para se encontrar com um inexistente rei do Japão. Levava como companheiros os japoneses Anjirô (ou Anjiro), Antonio, Joane e os jesuítas Pe. Cosme de Torres (?-1578) e o Ir. Juan Fernandez Oviedo (1526-1567)⁷⁰. Francisco Xavier havia decorado alguns textos, que lhe permitiram fazer “*pregações balbuciadas de textos decorados*” (Lacouture, 1991: 156). Lacouture aponta a reação do público-alvo desses discursos:

Não possui nenhuma informação séria e tem somente ideias muito vagas [...] sobre a língua japonesa: ele jamais a falará, senão para balbuciar alguns sermões em que alinhava traduções imprecisas decoradas e recitadas entre a perplexidade ou a hilariedade geral
(Lacouture, 1991: 149-150)

Em carta de 29 de janeiro de 1552, Francisco afirma que “*compusemos na língua do Japão um livro que tratava da criação do mundo*”

⁷⁰ Teria escrito a primeira gramática e o primeiro vocabulário do japonês no âmbito da Companhia. Aprendeu japonês com Anjirô na viagem e viria a se tornar intérprete da missão (Lisón Tolosana, 2005: 36-37).

e de todos os mistérios da vida de Cristo. Depois escrevemos este mesmo livro na letra da China para, quando for à China, dar-me a entender até saber falar chinês". Em nota, Cardoso (1996: 105n8) informa que "O livro foi composto em Cangoxima e vertido para o japonês por Paulo de Santa Fé (Anjirô) e depois posto em letra chinesa em Amanguche; o exemplar que usaria Xavier estaria escrito em letras latinas". No entanto Anjirô é caracterizado em Lacouture (1991: 145) como "quase analfabeto", o que leva à mesma questão levantada por Lacouture (1991: 156): "traduzida (como?) por Anjiro". A leitura de sequências de letras tomando por base o sistema de escrita da própria língua e sem a possibilidade de recurso a unidades da morfologia não poderia levar a situações diferentes daquela promovida por Francisco.

Um fator a ser considerado no ensino da época é a memorização. Comparem-se a *Arte* e o catecismo de Pacconio & Couto (1642). Parte dos exemplos da *Arte* podem ser encontrados no catecismo, porque são trechos de orações que todo católico deveria ter na memória. Alguns exemplos no *Quadro 4* a seguir.

	<i>Arte</i>	p.	<i>Gentio</i>	p
<i>Ato de Contrição</i>	<i>Nzambi ngana yâmi, o ituxi yosso ngacalacala, ngarielayo,</i>	37	<i>Nzãbi ngana yami oituxi yesse ngacala calà,</i>	6v

	<p><i>ngaitaculaxi, n gaitende, yanguibila quinène: ombata ngacussaiüle nayo eye ngana yami.</i> Deus, Senhor meu, os pecados todos que faço, arrependo-me deles, os lancei fora, os desprezei, os quais me aborrecem muito, porque ofendi com eles a ti, Senhor meu.</p>		<p><i>ngarielâyo, ngaitaculaxi, ngaitê de, yãguíbila quinêne: ene ngacussaiüle nayo iye ngana yami</i> SEnhor Deos meu, pezame muyto dos peccados que tenho cometido: porque com elles offêdi a vòs meu Senhor infinitamête bom</p>	
	<p><i>Ngacuriondo, nguiloloque.</i> Peço-vos, perdoai-me.</p>	48	<p><i>ngacuriondo nguilólóque</i> Peçouos que me perdoeis.</p>	
<p><i>Salve Rainha</i></p>	<p><i>Eyè mucuâ henda</i> ó clemente, ó piedosa</p>	8	<p><i>mucuâ henda</i> ó clemente, ò piadoza</p>	3v

<p><i>Pai</i> <i>Nosso</i></p>	<p>Tatêtu <i>üec</i> âla co maüilo Padre nosso, que estás nos Céus</p> <p>Quize cotuecâla o quifuchi quiaê; venha para onde nós estamos o teu Reyno.</p>	<p>38 34- 35</p>	<p>TAt'etu <i>üecâla co</i> máulo Padre nosso que estás em os Ceos</p> <p>Quize cotuecâla o quifûchi quiâe venha a nós o teu Reyno</p>	<p>1v</p>
<p><i>Credo</i></p>	<p>Nguichiquina creyo</p> <p>Mona nzambi üafuilla moüambelo üa Pontio Pilato. O Filho de Deos padeceo debaxo da sentença de Poncio Pilato.</p>	<p>26</p>	<p>Ngachíquin a Creo</p> <p>ibi mo üàmbelo üa Poncio Pilato padeceo so poder de Poncio Pilato</p>	<p>3v 4v</p>

Quadro 3 - Exemplos de orações no *Gentio* e na *Arte*

Deixados de lado: (a) os diacríticos (à exceção do trema, indicativo de que <u> é vogal e não consoante, e do til); (b) a pontuação; e (c) os delimitadores — as sequências de letras são as mesmas. Com as relações grafofonológicas do português por base, a oralização das orações deveria levar a resultado semelhante, não importa se a partir da gramática de Dias ou do catecismo de Pacconio & Couto.

Afora o fato de que a obra visava à pregação para a conversão, o que é uma atividade que usa da voz, a estrutura física da obra também parece ter levado em conta a leitura oral. Em todas as páginas da *Arte* há *reclamos*. Os *reclamos* são palavras ou parte de palavras no pé da página que indicam como começa a página seguinte. Os *reclamos* foram um artifício tipográfico para facilitar o ordenamento dos cadernos do livro pelo encadernador (Faria & Pericão, 2008: 1044). Mas estariam na *Arte* apenas para guiar o encadernador? Não poderiam ser um indício de que se tinha em mente a leitura oral?

Quando se analisa a estrutura em cadernos da *Arte*, ela pode ser descrita como um *in-oitavo*. Em outras palavras: as dobraduras das folhas de impressão formaram cadernos de oito folhas ou 16 páginas, cada caderno designado por uma letra maiúscula — na *Arte*, de A a C. A última folha do caderno C de um oitavo, por exemplo, é aquela referente às páginas em C₈, frente e verso — em geral não assinaladas. Isso porque as assinaturas indicavam a frente das folhas que

ocupavam as extremidades da folha de impressão antes da dobradura. Retomando o exemplo do caderno C, seriam assinaladas apenas a frente (mas não o verso) das quatro primeiras folhas geradas pela dobradura, a saber, C_i, C_{ii}, C_{iii}, C_{iiii}. Quando se tenta montar um caderno com uma estrutura de um 8^o (ver Gaskell, 1972), essa indicação da estrutura do caderno por assinaturas é suficiente. Com mais de um caderno, a ordenação ainda seria buscada na assinatura, que precisa apenas da ordem alfabética. A impressão de reclamos em todas as páginas sugere, por conseguinte, não uma informação para um encadernador, mas seria plausível que estivesse presente como auxílio para alguém que lia em voz alta. A ausência de um índice na *Arte* sugere, além da memorização do texto, a mesma prática de leitura oral: índices são desnecessários na leitura oral, especialmente se alguém lê para outras pessoas.

Quando se focaliza o modelo gramatical em que se insere a *Arte*, também aí o leitor se vê frente a um “*modo primariamente auditivo de conceber a língua*”. O modelo descritivo — uma arquitetura gramatical surgida na Idade Média tardia (Law, 1997: 262) — previa uma gramática composta de quatro partes: *Ortografia, Prosódia, Etimologia e Sintaxe*. A cada componente gramatical correspondia uma unidade de análise: respectivamente, a *letra*, a *sílaba*, a *palavra* e a *oração*. Nesse modelo a estrutura interna da palavra se faz em termos de

letras e de sílabas, que remetiam não para o significado, mas para a expressão oral, o que é perturbador para um leitor atual. Um exemplo.

Os verbos, que na primeira pessoa do Indicativo tiverem ao menos 4. syllabas, sendo vogal U, & acabando o verbo em La, ou Na, mudarão a syllaba La, em I, & acrescentarão a syllaba Le. E os que acabarem em Na, assim mesmo mudarão a syllaba Na, em I, & acrescentarão a syllaba Ne. Exemplo de ambos: La, Nguissucula, eu lavo. gassucuile, lavei. Na, Nguibucana, eu tropeço. Ngabucuíne, tropecei.

Advirta-se porém que estes preteritos são sincopados.

(Dias, 1697: 27)

Sem referência ao significado, uma palavra pode ser denominada *voz*: “*Tambem servem de voz de chamar, fazendo vezes de O, vocativo dos Latinos*” (Dias, p.8), termo empregado também para a cadeia da fala: “*Esta interjeição Mamee, prolongada a voz no ultimo e, faz admiração de desastre. Ayuee, faz admiração de magoa*” (p.47). Não obstante esses traços,

Dias parece ter pertencido a um momento de transição, em que se começavam a criar as condições para uma concepção visual da língua (Law, 1997), que pode ser percebida na análise da estrutura da palavra, em que Dias começa a introduzir unidades também com significado (*vide* Rosa, 2013b).

PARTE IV
REVISITANDO A ARTE

14 **Escrever o quimbundo**

O LONGO PROCESSO DE PROVER O QUIMBUNDO DE ESCRITA começou a ser delineado em registros esporádicos, que chegaram aos dias atuais por fontes variadas. Antes do terminar o século XVI já havia tentativas de europeus de registrar palavras de línguas do Novo Mundo. No caso das línguas bantas, entre as quais o quimbundo se inclui, coletaram-se antropônimos e topônimos (Louwrens, 1988: 29), mas também títulos honoríficos e denominações religiosas. As soluções eram individuais, em tentativas acomodadas ao sistema de escrita do português ou de outra língua europeia.

A fidelidade fonética dessas primeiras anotações deve ter sido variável, nem sempre muito próxima do que fora dito. Mas é preciso atentar que era o registro do que alguém ouvira e tentara representar com os recursos de sua própria ortografia. Uma vez que parece não haver registros para o quimbundo anteriores a 1582 (Vansina, 2001: 272), tomam-se aqui para exemplo algumas ocorrências encontradas em escritos europeus que procuraram registrar palavras e expressões de uma outra língua banta, o congo ou quicongo (alternativamente *Koongo*, *Kongo*, *Kikongo* ou *Kikoongo* - Lewis, Simons &

Fennig, eds., 2014) falada no antigo Reino do Congo, mas à época, também em Luanda (Vansina, 2001: 269). Os exemplos foram arrolados por Bontinck & Nsasi (1978: 44-45), e o vocabulário dos exemplos é semelhante àquele do quimbundo.

Bontinck & Nsasi encontraram para a forma atualmente grafada *Nzambi a mpungu*⁷¹ ('Criador Supremo') a forma *Zambemapongo* — retirada de Brásio (1952: I, 61), que editou o texto do Cronista-Mor do Reino Rui de Pina (1440-1522)⁷² no relato sobre o batismo de *mani Nsoyo* (*Manisonho* no mesmo texto) em 1491. Encontraram ainda a mesma expressão transformada em *Sambe and Pongo* em Andrew Battell, na passagem do século XVI para o XVII. Os mesmos autores apontam ainda, em carta do Padre Garcia Ribeiro, 1548, *In fumento zambicon pungo* em lugar de *I Mfumu etu Zambi a mpungu* ('Nosso Senhor, Deus Todo-Poderoso'); e ainda em documento de 1584, em Brásio (1954: IV, 411), *gangue* por *nganga*⁷³.

Mas há aqui um complicador — ou mais de um — antes de se pressupor uma inquestionável supremacia de autores modernos sobre os antigos

⁷¹ Era o tratamento dado ao rei do Congo, que tinha carácter sagrado (Vansina, 1991: 657).

⁷² Brásio (1952: I, 56-68): "Chegada dos pretos ao Congo (1488-1491)".

⁷³ "Relação dos Carmelitas Descalços (1584)". No entanto, na mesma Relação (Brásio, 1954: IV,407) , apresenta-se o singular *Ganga*.

que anotaram as palavras do quicongo arroladas por Bontinck & Nsasi (1978) . Cabe observar que registrar algumas palavras de uma língua estrangeira e ágrafa e escrever numa língua estrangeira são atividades diferentes. No primeiro caso, aquele que escreve — e nos restringimos aqui a sistemas fonográficos — tentará, com os recursos que a ortografia de sua língua lhe põe ao alcance, transcrever foneticamente, o melhor possível, uma palavra ou expressão de outra língua. Por outro lado, uma proposta de ortografia fonográfica para uma língua toma por base uma entidade bem mais abstrata que o som da fala: o fonema. E a compreensão da fonologia da língua.

Em segundo lugar, as línguas mudam, e aquilo que foi ouvido há 500 anos não necessariamente soa ainda do mesmo modo. Para ilustração, um exemplo de um nome próprio quicongo registrado:(a) numa obra do século XVI, a *Crônica do Felicíssimo Rei D. Manuel*, de Damião de Góis (1502-1574), citado a seguir na edição presente nos *Monumenta Missionaria Africana*,

Este Rei era ho primeiro Rei christão daquelle Regno, de quem tenho tractado assaz nesta Chronica, ho qual naquela lingoa se chamaua *Mobemba amosinga*, que quer dizer *Mobemba* filho de *Amosinga*, porque tem hos Reis & senhores daquelle prouinçia por costume tomarem os sobrenomes dos pais, visauos,

& tres auos pela parte masculina, & ho tem
por grande honrra, & primor
(Brásio, 1988: XV, 59 – ênfase
adicionada)

e (b) num estudo sobre nomes, em que Thornton (1993: 732) avisa o leitor de que escrevera na ortografia moderna do quicongo, tal como usada atualmente na República Democrática do Congo⁷⁴:

I have written these names in modern Kikongo orthography as used in Zaire and as usually found in modern historical literature. Earlier orthographies (Kikongo has been written since 1549) vary considerably, both because they used a different letter-sound base and because Kikongo phonology has changed in the past 4 centuries. (Thornton, 1993: 732n18)

E assim, aquele que para Damião de Góis era o rei *Mobemba amosinga* torna-se, na pena de Thornton, *Mvemba Nzinga*. Como?

Primeiramente, porque na pena do português Damião de Góis (1502-1574) se tinha uma tentativa de representação fonética que tinha por base a escrita em português; já Thornton segue a ortografia moderna quicongo. Some-se a isso que Thornton: (a) não registrou a vogal

⁷⁴ Desde 1997, o Zaire passou a República Democrática do Congo.

posterior média fechada⁷⁵ então existente, que, ao cair, deu origem aos segmentos pré-nasalizados representados por <nz> e por <mv>⁷⁶; (b) optou por também não deixar marcas de um processo de lenização que estava em andamento, tomando a decisão de grafar <v>⁷⁷; (c) assumiu delimitar palavras cujas fronteiras sofreram os efeitos do espriamento de tom (ing. *tone bridging*)⁷⁸.

Viajantes e cronistas tentavam anotar algumas palavras e expressões da língua estrangeira, mas apenas isso: em meio a um texto em português ou em outra língua surgiam palavras e expressões estrangeiras cuja pronúncia se tentava transcrever segundo as convenções gráficas do português (ou de outra língua europeia). Propor uma ortografia é questão diversa.

Cabe notar que esse processo de estabelecimento de ortografia para o quimbundo e

⁷⁵ Segundo Teyssier (1980: 57), por volta de 1800 é que se terá a realização fonética de <o> átono pretônico ou final como [u] no português europeu.

⁷⁶ Thornton (1993: 732n20): "*In the 16th century, the short "u" following an initial "m" was pronounced, hence "mosinga" and "mobemba," while today the vowel is more or less lost and the initial "m" has become a nasal as in Nzinga or Mvemba*".

⁷⁷ Thornton (1993: 732n20): "*Since the 16th century, many "b" sounds have become "v," as attested in Kikongo texts of the 17th and 18th centuries, so I write Mvemba rather than Mbemba*".

⁷⁸ Thornton (1993: 732n20): "*the "a" linker blends with the second element of the two-element name by elision and a process known as tone bridging.*"

demais línguas nacionais ainda não está completamente resolvido na Angola de hoje, resultado de uma sucessão de obstáculos históricos. É o caso, por exemplo, da proibição de qualquer língua que não a portuguesa no ensino missionário na então Colônia: o decreto de 1921 de José Maria Norton de Matos (1867-1955), então Alto-Comissário da Colônia de Angola, permitia apenas o português. O decreto dispunha no Art. 1º que era “*obrigatório em qualquer missão o ensino da Língua Portuguesa*”; e mais adiante, que era “*vedado o ensino de qualquer língua estrangeira*”. As línguas nacionais não poderiam ser escritas, a não ser como versão paralela de um texto em português:

Artº 2: Não é permitido ensinar nas escolas de missões línguas indígenas.

Artº 3: O uso de língua indígena só é permitido em linguagem falada na catequese e, como auxiliar, no período do ensino elementar da Língua Portuguesa.

§1º. É vedado na catequese das missões, nas escolas e em quaisquer relações com indígenas o emprego das línguas indígenas, por escrito ou falada de outras línguas que não seja o português, por meio dos folhetos, jornais, folhas avulsas e quaisquer manuscritos.

§ 2º. Os livros de ensino religioso não são permitidos noutra língua que não seja o português, podendo ser

acompanhado do texto de uma versão paralela em língua indígena.

§3º. O emprego da língua falada a que se refere o corpo deste artigo e o da versão em língua indígena, nos termos do parágrafo anterior, só são permitidos transitoriamente e enquanto se não generalizar entre os indígenas o conhecimento da Língua Portuguesa, cabendo aos missionários substituir sucessivamente e o mais possível em todas as relações com os indígenas e na catequese as línguas indígenas pela Língua Portuguesa.

Artº 4: As disposições dos dois artigos antecedentes não impedem os trabalhos linguísticos ou quaisquer outras de investigações científicas, reservando-se porém ao governo o direito de proibir a sua circulação quando, mediante inquérito administrativo, se reconhecer que ela pode prejudicar a ordem pública e a liberdade ou a segurança dos cidadãos e das populações indígenas”.

(Governador da Província de Angola, Norton de Matos, Decreto nº 77, publicado pelo *Boletim Oficial de Angola*, nº 5, 1ª série, 9 de Dezembro de 1921 - *Apud* Zau, s.d.)

Após a Independência, proclamada em 11 de novembro de 1975, a iniciativa de prover de um alfabeto o quimbundo e outras cinco línguas nacionais (mas não as demais línguas de Angola), surge de modo frágil na década de 1980. As décadas de guerra civil que se seguiram à Independência certamente não se constituíram em contexto propício para uma discussão sobre ortografia. A discussão dos alfabetos ainda é assunto jornalístico, como se ilustra a seguir:

Segundo José Pedro [**Diretor do Instituto de Línguas Nacionais - MCR**], em 1980, o Instituto Nacional de Línguas publicava a obra «*Histórico Sobre a Criação dos Alfabetos em Línguas Nacionais*» que tornou possível esboçar, pela primeira vez, os sistemas fonológicos e projectos de alfabetos das línguas Kikongo, Kimbundu, Cokwe, Umbundu, Mbunda e Kwanyama (Oxikwanyama).

Mais tarde, em 1985, o Instituto de Línguas Nacionais procedeu à revisão dos referidos sistemas fonológicos e projectos de alfabetos, que culminou com a elaboração de uma brochura intitulada «*Esboço*», nunca até aqui publicada.

Mas dois anos depois, através da Resolução no 3/87, de 23 de Maio de 1987, o Conselho de Ministros da República aprovou, a título experimental, os alfabetos das línguas nacionais Kikongo,

Kimbundu, Cokwe, Umbundu, Mbunda e Oxikwanyama, e as suas respectivas regras de transcrição.

De Fevereiro de 2011 a Junho de 2012, o Instituto de Línguas Nacionais, em parceria com o Centro de Estudos Avançados de Sociedades Africanas (CASAS), realizou três seminários que culminaram com a publicação de uma pequena obra intitulada “*Harmonização Ortográfica das Línguas Nacionais de Angola*”.

Esta obra apresenta duas partes, a primeira das quais trata da revisão e actualização dos alfabetos das seis línguas: Kikoongo, Kimbundu, Umbundu, Cokwe, Mbunda e Oxikwanyama, e suas respectivas regras de transcrição, aprovados, a título experimental, pela Resolução do Conselho de Ministros da então República Popular de Angola, em 1987.

A segunda trata, pela primeira vez, das regras que comandam as divisões das palavras e da sua ortografia que se aplicam a todas as línguas bantu do país e constituem um código económico e prático que facilita a leitura e a escrita dessas línguas, utilizáveis nos vários domínios da vida nacional, bem como respondem a uma necessidade real de se substituírem as

várias transcrições paralelas por uma escrita uniforme.

(Club-K, *MAT* foi 'linguisticamente incorrecto', 04 março 2014)

A proposta de 1980 para o quimbundo vai reproduzida na *Figura 9* a seguir:

KIMBUNDU		
Letra	Valor Fonético	Spelling
a	[a] ~ [a]	a
b	[b]	bê
bh	[b ^h] ~ [v]	bhê
d	[d]	dê
e	[e] ~ [ɛ]	e
f	[f]	ɛ
ng	[ŋ]	ngê
h	[h]	ha
i	[i]	i
j	[ʒ]	jê
k	[k]	kê
l	[l]	lê
m	[m]	mê
n	[n]	nê
ny	[ɲ]	nye
o	[o]	o
ph	[p ^h] ~ [p̥]	phê
s	[s] ~ [ts]	sê
t	[t]	tê
th	[t ^h]	thê
u	[u]	u
v	[v]	vê
w	[w]	we
x	[ʃ]	xê
y	[y]	yê
z	[z] ~ [dz]	zê

Fig. 9 - Alfabeto proposto para o quimbundo em 1980. In: Angola, 1980. Quadro general dos alfabetos em línguas nacionais.

A evangelização exigiria bem mais que a tentativa de registro fonético de palavras isoladas para ajudar os missionários a alcançarem o domínio da língua de populações com que passariam a conviver. O esforço missionário de *reduzir à arte* línguas nativas do Novo Mundo tinha como primeira etapa poder escrevê-las.

A PROPOSTA DE QUE A PREGAÇÃO deveria ser feita na língua do povo a converter fez com que a Companhia de Jesus produzisse descrições sobre línguas até então desconhecidas, fundamento para que, ao final do século XVIII, um outro jesuíta, o espanhol Lorenzo Hervás y Panduro (1735-1809) lançasse as bases de um estudo tipológico, o *Catálogo de las lenguas de las naciones conocidas, y numeración división y clase de éstas según la diversidad de sus idiomas y dialectos*. Como nota (Faria, 2012), o empreendimento da Companhia foi grande e os jesuítas produziram cartilhas, manuais de confissão, textos hagiográficos em dialetos variados, contemplando desde a língua de índios brasileiros e da América Espanhola, até vocabulário utilizado por habitantes do Congo africano, da Índia, da China. As missões jesuíticas espalharam-se por vastas regiões do globo: Francisco Xavier chegou à Índia em 1542 e sete anos depois se encontrava no Japão, ano em que chegava a primeira missão jesuítica ao

Brasil, liderada pelo padre Manoel da Nóbrega.
(Faria, 2012)

José de Anchieta deixaria registrado que a função básica de se ter uma ortografia da língua dessas populações não era o fomento da produção escrita pela comunidade nativa, mas para que os missionários envolvidos na evangelização daquela comunidade linguística específica, ainda iniciantes na língua, pudessem *saber pronunciar o que acharem escrito*:

[i]sto das letras, orthographia, pronunçação, & accento, seruirá para saberem pronunciar, o que acharem escrito, os que começam aprender: mas como a lingua do Brasil não está em escrito, senão no continuo vso do falar, o mesmo vso, & viua voz ensinará melhor as muitas variedades que tẽ, porque no escreuer, & accentuar cada hum farâ como lhe melhor parecer.

(Anchieta, 1595: 9)

No caso do quimbundo, a escrita proposta utilizou o alfabeto latino⁷⁹. Sendo o

⁷⁹ Na Ásia, a Companhia de Jesus estabeleceu oficinas tipográficas ainda em 1556, caso de Goa. Tanto quanto possível, forjaram-se tipos para os caracteres locais: em 1577 o Ir. João Gonçalves montava uma oficina em Vaipicotta, com tipos para o malaiala; em 1578, Fr. João de Faria moldaria os tipos para o tâmil, para uma oficina em

público-alvo das artes jesuítas tão pouco numeroso e dadas as condições do trabalho missionário, “*muy poco de todo eso salió a la imprenta*” (Niederehe, 2010: 660). A consequência disso é que o conhecimento de muito do material produzido é, em grande parte, indireto e vago, porque resultante de notícias achadas em documentos que chegaram aos dias atuais, em especial, na correspondência de diferentes ordens que enviaram seus religiosos para a África.

Datada de 31 de janeiro de 1582, uma carta ao Geral da Companhia de Jesus permitiu saber que o Padre Baltasar Barreira (1531-1612), Superior de Angola, havia traduzido orações para o quimbundo:

Deilhe ordem pera fazer logo huã Igreja e deixey em sua companhia hum portuguez crioulo de S. Tomé, homem muyto virtuoso e deuoto da Companhia, pera que lhe ensinasse as orações que eu tinha iá tresladado em Ambundo.

Brásio (1988: XV: 271)

Não encontramos notícia de que esse conjunto tenha chegado aos dias atuais, à exceção de um pequeno fragmento: nessa mesma carta, algumas páginas adiante, está o que Vansina (2001: 272)

Punicalé (Almeida, 1992: 199). Por sua vez, Tomás Estêvão, autor de uma gramática para o concani, a *Arte de Lingoa Canarim*, teria de se contentar com o alfabeto latino e adaptá-lo.

afirma ser o mais antigo enunciado escrito em quimbundo de que se tem conhecimento⁸⁰, a saber, “*tatétu oé cála que úlo*”, ‘*Padre nosso que estaes em os céus*’, na tradução do Pe. Barreira⁸¹.

Cerca de meio século mais tarde, em carta de Luanda datada de 24 de maio de 1630, o Padre Provincial Jerônimo Vogado (1576-?) informava ao Prepósito Geral da Companhia de Jesus, Mutio Viteleschi (1563-1645), sobre duas obras que o padre Francesco Pacconio (1589-1641) estava compondo, possivelmente sobre o quimbundo⁸², em razão de sua atividade, em companhia do Pe. Antônio Machado, ao longo do rio Cuanza, em Ambaca e Dongo (*vide* Brásio, 1956: VII, 419; 428⁸³), áreas em que essa língua era falada:

E como elle [**Niculao de Fenal – MCR**] leo a Liçam de Casos este anno passado, agora com sua ida a emcomendei ao Pe. Francisco Paconio, emquanto acaba de comualeçer o Pe. Francisco Jettino, porque

⁸⁰ Vansina (2001: 272): “The oldest known written utterance of Kimbundu, *tatétu oé que úlo* [**SIC – MCR**] “Our father who art in heaven”, dates from that year (Brásio 1988, XV, p. 274).”

⁸¹ Em Pacconio & Couto (1642: 1v), “*Tat’etu üecala comáulu*”; em Dias (1697:39), “*Tatêtu üecâla comãulo*”.

⁸² Brásio (1956: VII, 626) assim resume um dos temas da carta: “*O padre Pacónio ocupa-se na composição da Arte da língua do Congo e de um Vocabulário*”.

⁸³ As páginas fazem parte, respectivamente, da Carta de Fernão de Sousa a El-Rei (21-2-1626); e da Carta de Fernão de Sousa a El-Rei (7-3-1626).

naõ quizera tirar ao Pe. Francisco Paconio da occupaçaõ da limgoa da terra em que vay acabando a Arte e comessaõdo o Vocabulario
(Brásio, 1956: VII, 627)

Carta à Propaganda Fide de 13 de fevereiro de 1660 acompanhava obra em quimbundo que poderia ser impressa, ambas do capuchinho Pe. Serafim de Cortona (1614-1660),mas de que não parece haver mais notícias dessa obra:

Il P. Serafino de Cortona, Capuccino e Prefetto delle Missioni nel Regno della Singa presenta all'EE. VV. questo libretto dell' *Institutione Christianae* in lingua che corre in quel Regno, differente dalla Conghesa, acciò, parendoli, le facino stampare
(Brásio, 1981: XII, 282⁸⁴)

Não por simples referência, mas por contacto com a obra é o conhecimento de dois trabalhos seiscentistas sobre o quimbundo. O primeiro deles, de 1642, é um catecismo, o *Gentio de Angola sufficientemente instruido nos mysterios de nossa sancta Fé*, obra do já mencionado padre jesuíta Francesco Pacconio.

⁸⁴ Carta do Padre Serafim de Cortona aos Cardeais da Propaganda Fide (13-2-1660).

Chegado a Angola em 1623 (Brásio, 1956: VII, 140-141⁸⁵) lá viveria por 16 anos, até 1639, quando voltaria a Lisboa, onde morreria em 13 de março de 1641⁸⁶. Falecido Pacconio, a obra é “[r]edusida a methodo mais breve & accomodado á capacidade dos sogeitos”⁸⁷ pelo também jesuíta Antônio de Couto, “nascido de mãe negra em S. Salvador do Congo” (Alencastro, 2000: 270) em 1614. Innocencio Silva (1858-1923: I,118) também afirma que Couto nascera em S. Salvador, mas traz dúvida para essa informação ao afirmar que essa, a antiga *Mbanza Kongo*, era “a capital do reino d’Angola”⁸⁸. Ainda segundo Innocencio, Antônio de Couto estudou Teologia na Universidade de Coimbra, tendo entrado para a Companhia de Jesus em 31 de outubro de 1631. Foi reitor do Colégio de São Salvador (Brásio, 1971: XI, 100). Em 12 de maio

⁸⁵ Carta do Padre Francisco Pacónio ao Padre Júlio Recupito (8-9-1623).

⁸⁶ Bontinck & Nsasi (1978: 42).

⁸⁷ No *Prólogo do Gentio de Angola*, Antônio do Couto afirma que “*Armas chamo hum liurinho posthumo, intitulado, Gentio de Angola sufficientemente instruydo nos mysterios da nossa santa fé, que o Padre [Pacconio- MCR] deixou escrito, & e eu reduzi a mais breue methodo, explicando nelle breuemente os principaes mysterios da fé em a lingua Portuguesa, & de Angola, que lhe corresponde da outra parte, & áccomodandome à capacidade dos Negros*”.

⁸⁸ *São Salvador do Congo* tornou a ser denominada *Mbanza Kongo* após a independência de Angola em 1975. Embora atualmente em território angolano, era a capital do então reino do Congo, renomeada São Salvador por volta de 1570 por seu rei Álvaro I (Thornton, 2010: 52).

de 1648 partiu do Rio de Janeiro com a armada de Salvador Correia de Sá para a retomada de Angola (Brásio, 1965: X, 228ss). Morreria em Luanda em 10 de julho 1666 (Silva, 1858-1923: I,118).

Pacconio ter-se-ia dedicado a escrever uma trilogia completa sobre o quimbundo: o catecismo, revisto por Antônio de Couto, uma arte e um vocabulário atrás mencionados, destes sem outras notícias. Ainda no século XVII, em 1661, a obra de Pacconio & Couto ganharia uma tradução para o latim com algumas adições, pelo capuchinho Antonio Maria de Monteprandone (1607-1687)⁸⁹.

A segunda obra de Seiscentos que chegou aos dias atuais foi uma pequena gramática, ou *arte*, do também jesuíta Pedro Dias (1621?-1700), a *Arte da língua de Angola*, publicada em 1697. Pedro Dias nasceu em Portugal, não se sabe quando veio para o Brasil e aparentemente nunca esteve em Angola. Entrou na Companhia em 1641, não se sabe se no Rio de Janeiro ou na Bahia. Segundo Serafim Leite (1938-1958: VIII, 199) já sabia a língua de Angola em 1663 (*vide* Rosa, 2013: 23-24). Em carta de 1694 ao Geral da Companhia, Tirso Gonzalez (1624-1705), Pedro Dias informava que havia começado um vocabulário português-angolano e pretendia compor um vocabulário angolano-português

⁸⁹ *Gentilis Angollae fidei mysteriis*, publicada em Roma pela Propaganda Fide.

(Leite, 1938-1950, VIII, 200), mas deles também não se tem notícias.

* * *

A *Arte* de Pedro Dias foi impressa em 1697, em Lisboa, uma vez que o Brasil ainda teria de esperar 111 anos para a autorização de casas impressoras. A casa impressora da *Arte* foi a de Miguel Deslandes (?-1703)⁹⁰. A obra de Pacconio & Couto fora impressa 55 anos antes por outra oficina também estabelecida em Lisboa, a de Domingos Lopes Rosa⁹¹.

No final do século XVII os textos impressos em Portugal em português estavam muito próximos de um texto moderno: não mais apresentavam abreviaturas para sequências de

⁹⁰ Nascido na França, Deslandes tornou-se português naturalizado pelo rei D. Pedro II (1648-1706), em documento datado de 14 de novembro de 1684 (Deslandes, 1888: 249). Três anos mais tarde, em 6 de outubro de 1687 (Deslandes, 1888: 248-250), tornar-se-ia impressor régio, sucedendo Antônio Craesbeck de Mello (?-1687?).

⁹¹ Deslandes (1888: 224) coloca a atividade deste impressor entre 1639 e 1641, com base em dois alvarás de impressão; a *Wikipedia* coloca sua atividade entre 1641 e 1659, remetendo a informação para Anastácio (2007: 123). Domingos Lopes Rosa foi processado pela Inquisição por impressão de carta sem licença do Santo Ofício em “auto-da-fé de 13/04/1647, suspenso por um ano do exercício de seu ofício de impressor, condenado a 20 cruzados para despesas dos papéis impressos queimados, pagamento de custas” (ANTT. 1647. Processo de Domingos Lopes Rosa).

letras⁹², nem para nomes sagrados; os separadores, *i.e.*, o espaçamento entre palavras, tinha uso consistente ⁹³; também era consistente a capitalização e o uso de diacríticos; a pontuação passara a contar com os sinais hoje em uso no português culto, abandonadas as comas e os caldeirões. Há, porém, uma diferença em relação aos textos modernos: o português na época ainda não tinha uma norma ortográfica única. Nos impressos, a padronização ortográfica existente ainda parece depender da orientação seguida em cada casa impressora, mas também da época da impressão (*vide* Rosa 1994).

Caso se coteje o uso ortográfico na *Arte* com o uso no *Gentio de Angola* se verá que ambas as obras representavam a conjunção aditiva *e* pela ligatura para o *et* latino, &, e ambas as obras apresentavam uma variante para o grafema <s> quando em final de palavra. Por outro lado, o tratamento aplicado nas obras às *letras ramistas* não era o mesmo. Em Dias o uso é moderno, distinguindo <i>, vogal, de <j>, sempre consoante; e <u>, vogal, de <v>, sempre consoante; em Pacconio & Couto (1642), por seu turno, <i> e <j> de uma parte e <u> e <v> de outra, são variações posicionais do mesmo grafema, o que confere ao texto de Pacconio & Couto um ar mais antigo. Nenhuma delas incorporara ainda o ímpeto etimologizante que

⁹² Há alguns <´q> apenas para a sequência <que> na *Arte*.

⁹³ Mas ver p.46 da *Arte*: “Tresantontem este veaqui Pedro”.

floresceria poucos anos depois, já no século XVIII, após a publicação da obra de Madureira Feijó (*vide* Gonçalves, 2003: 40ss). O uso de maiúsculas, pontuação e separadores é consistente. Mas na parte em português.

Ao ler a obra de Dias, muito da dificuldade com os exemplos em quimbundo parece dever-se à ortografia, que, nessa parte da obra, não faz uso consistente da delimitação gráfica da palavra, como já era então comum na escrita do português. É difícil, face a tanta variação na parte em quimbundo, perceber os limites da palavra. E para aquele que começava a aprender a língua, essa parte da obra deve ter-se constituído num obstáculo.

16 **As Advertências para a leitura do quimbundo**

AS *ADVERTÊNCIAS* SÃO CONJUNTOS DE ORIENTAÇÕES específicas para a pronúncia do quimbundo que o *Gentio de Angola* e a *Arte* propuseram. Têm como objetivo a transferência da habilidade de leitura em português para a leitura da nova língua, na qual o leitor ainda não tinha proficiência, mas representada num conjunto de segmentos ortográficos familiares, em que “*mais facilmente escreuem. & leem*” (Estêvão, 1640: fol. A-Av). Apresentam-se a seguir as orientações para a leitura do quimbundo que o *Gentio de Angola* e a *Arte* propuseram.

Pacconio & Couto (1642)

ADVERTENCIAS para se ler a lingua de Angola.

PRimeiramente se aduirta, que nunca a lingoa de Angola acaba em consoante, tirados algũs aduerbios de interrogaçam, que ha nesta li<n>goa, que acabam em consonte. Exemplo, *Ihim?* que couza he?

Inâhim? quem he? *Maluâhim?* Por que razão? E o adverbio, *Ngahim*, que per si só nam significa couza algũa, mas junto a algum verbo, quer dizer de que maneira. Exemplo. *Nguiza ngahim?* de que maneira eide vir? *Nguiyà ngahim?* de que maneira ei de ir?

2 Não tem esta lingua vogal de tras de muda, & liquida.

3 Nunca dobram a letra, R, ou seja no principio do nome, ou no meyo. Exemplo, *Ririmi*, lingua, *Ritui*, orelha, *Rigimbuluilo*, declaraçam: por onde se se acha nome, que comece por, R, não se dobrará a tal letra, mas pronunciarseà como a penultima de marisco marinho, &c.

4 De ordinario os nomes, ou verbos que começam nestas letras, B, D, G, V. consoante, & Z. se lhes poem hũa letra N, antes porque na pronunciaçam mostram que requerem este N. Exemplo. *Nbondo*, hũa certa aruore. *Nburi*, cabrito. *Ndungue*, traças. *Ndui*, Azagaya *Ngana*, Senhor. *Ngombe*, Boy. *Nvula*, chuva. *Nvunda*. Briga. *Nzambi*. Deos. *Nzamba*, Elephante. &cae. E <t>ambem na lingua do Brasil se acha esta pronunciaçaõ. Exemplo *Nde*. id est Tu. *Ndaeteè*, por isso eu.

5 Aduirtase que os nomes, ou verbos que tem em algũa syllaba letras dobradas, vay muyto em pronunciallos com letra dobrada, & nam singela: porque na pronunciação differem o sentido os que se escrevem com letra dobrada daquelles que se escreuem com singela. Exemplo *Ngila*, com hũ sò, l, significa passaro, & com elle dobrado, como *Ngilla*, quer dizer caminho: como se disseramos *Mongilla ngagibi ngila imoxi*. No caminho matei hum passaro.

6 Todas as vezes que se achar no nome, ou verbo este, V, antes de vogal, pronunciarseá como consoante. Exemplo. *Atu ávula*, muytas pessoas. *Rierino ngauvu Missa yávula*; hoje ouui muytas missas. assi como pronunciamos na lingua Portugueza, *vulto, vida, verdade, &c.* E quando se achar este verbo, ou seja no principio do nome, ou verbo, ou no meyo com dous pontinhos em cima antes de vogal, se pronunciarà como vogal. Exemplo, *üandanda üenda mo üanda üae*. A aranha anda pelas suas teas. *Iye üégile rierino, mucuenu üizamungu*. Tu vieste hoje, amanhã virà teu companheiro.

7 Quando se acharem os nomes, ou verbos estas sillabas, Gue, Gui, Que, Qui, se ham de pronunciar como no Portugues, Guerra, Guimaraês, Quero, Quinta. Exemplo na

lingua de Angola, *Ngueza*, eu vim, *Nguengo*, mercador, *Nguiza*, eu venho, *Nguiri*, caroço de certa fruyta. *Enéuque*, por tanto. *Euquêlo*, funis. *Quirio*, Pê, *Quitumba*, matos, ou brenhas. Tirase a sillaba, Gue, que tambem algũas vezes se pronuncia o, v, como no latim, *Quæro*, *Questus*, & para se isto conhecer, a parto no nome, ou verbo, o v, da letra, E, com este sinal. Exemplo. *Egúè*, assi he. *Nguèssu*, *Nguètu*, naõ queremos. *Nguènu*, vos outros nam quereis.

8 Esta li<n>gua de Angola faz em muitos nomes synalepha, como a latina, & Italiana: as muitas vezes a nam faço aonde se podem deixar sem erro: tirado onde seria erro, & nota nam se fazer synalepha. Exemplo. Mac amba ami, se faz synalepha. *Macamb'ami*, meus amigos. *Mona üetu*, *Mon'etu*, nosso filho, &c.

9 A letra, I, hũas vezes nesta lingua serue de consoante, ou, j, rasgado, & outras de vogal quando for consoante, ou rasgado, se vsará delle como no Portugues. Manjar, Monja &c. na lingua de Angola, exemplo. *Ginzò jami jaoâba*. As minhas cousas sam fermozas.

10 Finalmente se aduirta que he muito necessario pronunciar o nome, ou verbo

com accento no fim, quando o tem & tambem nam se pronunciar quando o nam tem, porque muitas vezes se achaõ nomes, & verbos, que tem diuersa significaçam daquelles que tem, ou nam tem accento no fim. Exemplo. *Múcua*, & *Mucuà*. *Múcua*, he hũa certa fruta, & *Mucuà* quer dizer natural de tal parte, acressentandolhe a terra de donde he natural. Exemplo. *Mucuà Ndongo*, natural do Reyno de Dongo. *Mucuà Matamba*, natural da Prouincia de Matamba. *Culûa*, assistir ao que come, para que lhe dê algũa couza, & *Culuà*, quer dizer pellejar, &ctae.

Dias (1697)

Advertencias de como se hade ler, & escrever, esta Lingua.

O Pronunciar, & escrever he como na lingua Latina, com advertencia que naõ tem R dobrado, nem no principio do nome, nem no meyo, *verbi gratia*.
Rierino, hoje: Rimi, lingua.

As letras seguintes, B. D. G. V. Z. se lhe poem antes a letra N. *verbi gratia* Nhuri, Carneiro. Ndungue, Traças. Ngombe, Boy. Nvula, Chuva. Nzambi, Deos.

As syllabas, qua, que, qui, quo, quu, pro-nunciaõ-se como no Portuguez, *verbi*

gratia. Guiria, como. E assim são as seguintes, ga, gue, gui, go, gu. ja, je, ji, jo, ju. ya, ye, yi, yo, yu.

Todos os nomes, que começam por letra vogal, excepto as letras, I, U, escrevem-se no principio com H, *verbi gratia*. Hanga, perdiz.

Fazem frequentemente sinalefas algũs nomes, quando se ajunta o adjectivo ao sustantivo, & perdem muitas vezes duas, & mais letras. *verbi gratia*. Macambaami, meus amigos; dizem, Macambàmi. Mubicaüàmi; dizem, Mubicàmi, meu escravo.

Tambem vay muito nos assentos, com que se escreve, ou se pronuncia; porque mudã a sustancia, & significação dos nomes. *verbi gratia*. Mûcua, certa fruta. Mucuâ, morador, ou habitador. Todos os nomes, & verbos acabaõ em as vogaes, a, e, i, o, u, excepto quatro adverbios, que são os seguintes: Ihim, que cousa he? Inahim, quem he? Maluahim, porquè razaõ? Ngahim, de que maneira?

Ambos os textos coincidem apenas parcialmente, como destacado no *Quadro 4* a seguir.

Pacconio & Couto	Dias
<i>nunca a lingua de Angola acaba em consoante, tirados algũs aduerbios de interroçam</i>	<i>Todos os nomes, & verbos acabaõ em as vogaes, a, e, i, o, u, excepto quatro adverbios,</i>
	<i>Todos os nomes, que começaõ por letra vogal, excepto as letras, I, U, escrevem-se no principio com H,</i>
<i>Não tem esta lingua vogal de tras de muda, & liquida.</i>	
<i>Nunca dobram a letra, R, ou seja no principio do nome, ou no meyo.</i>	<i>naõ tem R dobrado, nem no principio do nome, nem no meyo,</i>
<i>A letra, I, hũas vezes nesta lingua serue de consoante, ou, j, rasgado, & outras de vogal quando for consoante, ou rasgado, se vsará delle como no Portugues. Manjar, Monja &c.</i>	
<i>Todas as vezes que se achar no nome, ou verbo este, V, antes de vogal,</i>	

<i>pronunciarseá como consoante</i>	
<i>E quando se achar este verbo, ou seja no principio do nome, ou verbo, ou no meyo com dous pontinhos em cima antes de vogal, se pronunciarà como vogal.</i>	
<i>De ordinario os nomes, ou verbos que começam nestas letras, B, D, G, V. consoante, & Z. se lhes poem hũa letra N, antes porque na pronunciaçam mostram que requerem este N.</i>	<i>As letras seguintes, B. D. G. V. Z. se lhe poem antes a letra N.</i>
<i>Aduirtase que os nomes, ou verbos que tem em algũa syllaba letras dobradas, vay muyto em pronunciallos com letra dobrada, & nam singela: porque na pronunciação differem o sentido</i>	
<i>Quando se acharem os nomes, ou verbos</i>	<i>As syllabas, qua, que, qui, quo, quu,</i>

<p><i>estas sillabas, Gue, Gui, Que, Qui, se ham de pronunciar como no Portugues, Guerra, Guimaraës, Quero, Quinta</i></p>	<p><i>pronunciaõ-se como no Portuguez, verbi gratia. Guiria, como. E assim saõ as seguintes, ga, gue, gui, go, gu. ja, je, ji, jo, ju. ya, ye, yi, yo, yu.</i></p>
<p><i>Tirase a sillaba, Gue, que tambem algũas vezes se pronuncia o, v, como no latim, Quæro, Questus, & para se isto conhecer, a parto no nome, ou verbo, o v, da letra, E, com este sinal.</i></p>	
<p><i>Esta li<n>gua de Angola faz em muitos nomes synalepha,</i></p>	<p><i>Fazem frequentemente sinalefas algũs nomes, quando se ajunta o adjectivo ao sustantivo, & perdem muitas vezes duas, & mais letras.</i></p>
<p><i>Finalmente se aduirta que he muito necessario pronunciar o nome, ou verbo com accento no fim, quando o tem & tambem nam se pronunciar quando o</i></p>	<p><i>Tambem vay muito nos assentos, com que se escreve, ou se pronuncia; porque mudaõ a sustancia, & significaçaõ dos nomes.</i></p>

<p><i>nam tem, porque muitas vezes se achão nomes, & verbos, que tem diuersa significaçam daquelles que tem, ou nam tem accento no fim.</i></p>	
--	--

Quadro 4 - Advertências no *Gentio* e na *Arte*.

As referências ao português, e também ao latim, expressas nos dois trabalhos permitem entender porque as *Advertências* são tão poucas: focalizaram apenas o que seus autores consideraram estrangeiro. E não havia muito a considerar estrangeiro tomando por base uma estrutura CV com regras de correspondência entre grafemas e fonemas iguais às do latim/português.

Focalizando a partir de agora apenas a *Arte*, chama a atenção o tratamento dado às consoantes pré-nasalizadas — traço ortográfico estrangeiro ao português e ao latim — marcadas na proposta ortográfica pela anteposição de um <n>: “*As letras seguintes, B. D. G. V. Z. se lhe poem antes a letra N*”. Os exemplos em Dias apresentam basicamente sua ocorrência no início absoluto de palavra, como em *nbata*, ambiente em que, em português, a sequência gráfica inicial nasal-oclusiva inexistente. Chama a atenção, porém, que nos demais ambientes na representação do quimbundo Dias não segue sua advertência, e <n> deixa de ser o único traço gráfico distintivo

dessas consoantes: emprega também <m>, se antes de <p> e , como em *Nzambi*, por exemplo (ou mesmo nada — *Nginariázambi, gabangue, garielayo* (p. 3); *mabûba* (p. 6); *mugina* (p. 47); *bo* (p. 39; p. 40).

Se o quimbundo se pronuncia como o latim/português, <mb> não será lido no ataque da segunda sílaba: haverá a ressilabificação, de modo que <m> se torne a indicação da nasalidade da primeira vogal, e , destituído de nasalidade, no ataque da sílaba seguinte, /nzam.bi/. No final de linha, ambiente privilegiado para a ocorrência de separação de sílabas, essa divisão é recorrente. É possível encontrar, na passagem de uma linha para a seguinte, *nzam-bi* e não *nza-mbi*⁹⁴. Outros exemplos do mesmo processo: *RiNon-guenna* (p.4), *Gin-dandu* (p.5), *Nguitun-da* (p.24), *ün-guibâ* (p. 30), *culun-da* (p. 34), *moüiam-belo* (p.44), *Quiam-bote* (p.45).

A sílaba ortográfica do português seguia a tradição greco-latina. A separação silábica tinha de verificar se uma sequência de consoantes poderia começar uma palavra (Matthews, 1994: 15)⁹⁵: <rm> não era uma sequência permitida em início de palavra em latim; daí a separação *ar-ma*, por exemplo; mas

⁹⁴ Em Pacconio & Couto é permitida a alternância entre <m> e til: <nzambi> e <nzãbi>.

⁹⁵ Nas palavras de Leão (1576: 36v): “*Se as duas consoantes forem compatiueis de se ajuntarem, ambas irão sempre com a vogal seguinte, & nehúa com a precedente, como di-gno, re-gno, ho-spede, ca-sto, scri-pto*”.

<st> era, como em *stadium*. Dias mantém essa tradição para várias sequências consonantais em português: *su-stantivo* (p.2), *antepo-sta* (p.9, 39), *cu-stumaõ* (p.10), *di-stinctiva* (p.11), *exce-pto* (p.12), *re-spondem* (p. 39) — mas já escreve *es-tar* (p.42); *es-tes* (p. 47) .

Tomado por base o alfabeto latino (*vide* Hosken, 2003) tal como no sistema de escrita de primeira língua do missionário — sem a adição de novos caracteres — não se informa qual é o conjunto de letras considerado, nem seus nomes nessa língua, nem a ordem de apresentação desse conjunto. Também não há necessidade de apresentar a lista de diacríticos, com a informação acerca dos segmentos a que se ligam. Não é necessário assinalar a direção da leitura, isto é, que a leitura se faz da esquerda para a direita. Menos ainda que as letras não têm variação na dependência de estarem apresentadas em isolado ou com ligaturas. O mesmo vale para o conjunto de sinais de pontuação. Os sinais de pontuação são os mesmos e seguem também os usos em português da época. Assim, as perguntas, por exemplo, são assinaladas com apenas um ponto de interrogação, ao final da pergunta, e não com um no começo e outro ao final. O uso de caixa alta se dá basicamente depois de ponto ou no início de nomes próprios, embora seu emprego seja variável no tocante a nomes sagrados : *nzambi* (p. 11) , mas *Nzambi* (p.17) .

Os espaços em branco lá estão, mas a mesma sequência pode receber diferentes

separações: *Mulongaou* (p. 9) , *Mulonga ou* (p.10), ‘esta palavra’.

A afirmação de Dias de que “*O pronunciar, e escrever he como na lingua Latina*” e a percepção da diferença entre as ortografias ou, contrariamente, de sua completa igualdade ficou registrada no tratamento dado aos empréstimos. Em Dias há poucos exemplos, mas as estratégias variam: *Pontio Pilato* (p. 44) a par com três tentativas de fazer a grafia representar a pronúncia em quimbundo: *Petolo*, ‘Pedro’, *Fula* ‘Francisco’ (p. 41), *Manino* ‘Manuel’ (p. 3; p. 47).

17 O pronunciar e escrever era mesmo igual ao latim?

NA TRADIÇÃO GRECO-LATINA a *letra* foi um elemento composto de partes cujo número variou, mas que parecia ter-se fixado em três no século XVII⁹⁶. Sua composição incluía necessariamente *nome* (isto é, sua denominação), *figura* (os traços que permitem reconhecê-la) e *poder* (a relação grafofonológica que representa e sua distribuição).

No tocante ao sistema de escrita do português, ter ou não todas as partes componentes dependia do sistema de escrita latino. Um elemento inexistente no latim não tinha figura nem nome; logo não era contado no alfabeto português. É esse conceito que permite considerar verdadeiro o predicado *ser igual ao latim* e, ao mesmo tempo, contar com <ç> ou <nh>, inexistentes em latim. Não teriam figura, como explicava Duarte Nunes de Leão (1530?-1608), autor do primeiro tratado sobre a ortografia do português:

⁹⁶ Por exemplo, em Bonet (1615-1620: 33).

teemos mais quatro em pronũciação, posto que não em figura, que são . ç. ch. lh. nh. das quais vsamos, accrescentãdo aa primeira hũ sinal de differença do .c. cõmum, & aas outras .h. nota de aspiração, para supprir as figuras das dictas letras, de que carecemos.

(Leão, 1576: 2-3)

Com relação a <nh>, por exemplo, Leão o considerou letra “*mui affim & propinqua*” de <n>, mas “*que não teem nome, nem figura*”, porque “*os Latinos, cujo alphabeto seguimos, a não tinhão em pronunciação*” (Leão, 1576: 13).

No século XVII provavelmente um letrado português (ou mesmo um iniciante) não veria muita diferença entre o sistema de escrita do português e o do latim. O inventário de símbolos era comum a ambas as línguas, a saber, <**a b c d e f g h i k l m n o p q r s t v x y z**>, uma vez que os elementos sem nome ou sem figura não eram contados. As regras de correspondência grafema-fonema e fonema-grafema eram, em princípio, iguais. Como iguais? Quais as evidências?

A escolha de uma escrita alfabética disponibiliza ao leitor a leitura oral mesmo de sequências cujo significado desconheça, desde que domine as regras de correspondência grafema-fonema. No caso da obra de Dias, tais correspondências foram apontadas de forma sucinta na primeira linha: “*O Pronunciar, &*

escrever he como na lingua Latina”. As implicações desta observação são interessantes.

O latim já era, então, uma língua morta, e é muito difícil que um estudante fuja dos padrões fonológicos de sua própria língua ao pronunciar uma língua morta (Walsh, 1996: 212), ainda mais com a mesma escrita da sua. Sendo assim, “*escrever he como na lingua Latina*” equivaleria a *escrever é como na Língua Portuguesa*. Esse fenômeno não se dá apenas com línguas mortas, como o latim. Hickey (2005) aponta as dificuldades de crianças irlandesas que têm como primeiro sistema de escrita o do inglês ao serem introduzidas na alfabetização em irlandês, nesse caso, o segundo sistema de escrita, mais transparente que o do inglês, também empregando o alfabeto latino. A ortografia tem regras de correspondência grafema-fonema muito diferentes, porém. Por exemplo, para a representação dos ditongos /au/ e /ai/:

representação de /au/	exemplo		significado
<a>	<am>	/aum/	‘tempo’
<abha>	<abhainn>	/aun’?	‘rio’
	<leabhar>	/l’aur/	‘livro’
<ea>	<ceann>	/k’aur/	‘cabeça’
<amha>	<samhradh>	/saur«/	‘verão’

representação de /ai/	exemplo		significado
<ai>	<caint>	/kain’t/	‘fala’
<adh>	<adhmaid>	/aim«d/	‘madeira’
	<radharc>	/rairk/	‘vista’
<oigh>	<oigheann>	/ain/	‘forno’

Quadro 5 - Representação dos ditongos /au/ e /ai/ no irlandês (Hickey, 2005: 401)

Em início de palavra, ambiente para diversas mutações fonológicas em irlandês, as regras de correspondência grafema-fonema são um desafio para quem já aprendeu outro sistema com alfabeto latino:

<ph>	/f/	<bh>	/w/	<th>	/h/	<dh>	/F/	<ch>	/x/
<phr>	/fr/	<mh>	/w/	<sh>	/h/	<gh>	/F/	<chr>	/xr/
<fh>	/O/								

<bp>	/b/	<mb>	/m/	<bhf>	/w/
		<mbr>	/mr/	<tsr>	/tr/
<dt>	/d/	<nd>	/n/		
<gc>	/g/	<ng>	/ŋ/		
		<ngr>	/ŋr/		

Quadro 6 - Regras de correspondência para consoantes iniciais no irlandês (extraído de Hickey, 2005: 401)

Hickey (2005) apresenta vários exemplos em que a leitura e a escrita acabaram sendo influenciadas pelo conhecimento do primeiro sistema de escrita. Sem dominar essas regras, o domínio de um léxico ortográfico também se torna um problema, que se exterioriza por uma leitura lenta que acaba por comprometer a compreensão.

No período aqui focalizado, um dos pontos iniciais no estudo do latim era aprender a nomear as letras, uma vez que a letra era a unidade do primeiro nível da arquitetura gramatical, a Ortografia. A denominação das letras em latim não se afastava da nomeação em português (Rosa, 2012): “*A, Be, Ce, De, E, Ef, Ge, Ha, I, Kappa, El, Em, En, O, Pe, Qu, Er, Es, Te, V, Ix, Ypsilon, Zeta*” (Álvares, 1572: 46). Dificilmente um estudante português distinguiria o <e> em <be>, longo, do <e> em <ef>, breve, uma vez que a duração não é e não era distintiva em português. Possivelmente, ressilabificaria as consoantes em coda, como em <ef>, , <en>, fazendo com que passassem ao ataque de uma nova sílaba, concomitantemente à inserção de uma vogal final. Um exercício escolar

então comum, a saber, a soletração, permite perceber como tudo poderia ficar muito parecido: tomemos para exemplo aquele em Figueiredo ([1722]: 22-23), com os nomes das letras em português para a palavra *Pedro*:

hum *p*, hum *e*, *pe*, hum *d*, hum *r*, hum *o*,
dro, que findo o nome perde o menino a
consonancia q fazem as syllabas, vicio
difficultozo de tirar aos que foraõ criados
com elle [...] & [...] tirando a palavra,
hum, he o perfeyto modo de ensinar, [...]
que para o menino tirar fruto da liçaõ, ha
de ir nomeando as letras; & tanto que
chegar a ultima; que fõrma syllaba, darlhe
o tom, que ellas fazem, & assim todas as
mais atè findar o nome

O exercício não resultaria muito diferente caso se pedisse ao aluno que nomeasse as letras em latim, aqui nomeadas a partir do trecho de Manuel Álvares anteriormente citado: *pe, e, pe; de, er, o, dro*. Ficaria igual? Entra aqui uma outra questão: o que entender por *pronunciar corretamente*. Se pronunciado *corretamente*, então português e latim soariam iguais. É o que se vê neste trecho do ortógrafo Madureira Feijó (1688-1741)⁹⁷:

Todos os nossos Auctores confessaõ, e
devem confessar todos aquelles, que

⁹⁷ Esta foi uma questão em disputa no tocante à ortografia: o quanto latinizá-la. Ver Gonçalves (2003).

professáraõ a latinidade, que a nossa lingua he filha da lingua latina. E se perguntarmos em que? Ou porque? Respondem, que na similhaça dos nomes, na imitação dos verbos, e na propriedade dos vocabulos. *E eu accrescento, que o naõ he menos no som da perfeita pronunciaçaõ; tanto, que já houve curiosos, que compuseraõ poemas inteiros, que com pouca mudança da pronunciaçaõ, já se lem em Portuquez, e ja se lem em Latim.*

(Feijó,1739: 6-7 - ênfase adicionada)

A redução à escrita em alfabeto latino universalizava a relação grafema-fonema. E não somente em português. Como notava Bonet,

nuestras [letras –MCR] Latinas, que como hablamos escriuimos, y como escriuimos hablamos: y de las naciones que vsan dellas, ninguna tiene por lengua vulgar lèguage tan perfeto, que como se habla se escriua à imitacion del Latino, como el Castellano

(Bonet, 1615-1620: 20)

No caso do português, pronunciar as letras corretamente levaria a pensar que se ouvia latim, já cantava o poeta ao findar o século XVI:

Sustentava contra ele Vênus bela,
Afeiçoada à gente Lusitana,

Por quantas qualidades via nela
Da antiga tão amada sua Romana,
Nos fortes corações, na grande estrela,
Que mostraram na terra Tingitana,
E na língua, na qual quando imagina,
Com pouca corrupção crê que é a Latina”
Camões (Lusíadas, I, 33 – ênfase
adicionada)

O quimbundo não era uma língua morta, mas começava a ser aprendido pela escrita. A primeira observação, aquela que abre a gramática de Dias, é a recomendação sobre a pronúncia: “*O pronunciar e escrever é como na língua latina*”. E a obra informa, ao final dessa primeira página e início da seguinte: “*As sílabas QUA, QUE, QUI, QUO, QUU pronunciam-se como no português*”.

PARTE V
LENDO UMA LÍNGUA
DESCONHECIDA

18 As dificuldades em se pronunciar o que se achasse escrito

AS DIFICULDADES DE APRENDER UMA LÍNGUA PELA ESCRITA não passaram despercebidas aos gramáticos do século XVII. Amaro de Reboredo (ca. 1580-ca. 1653), por exemplo, usou o famoso gramático Francisco Sánchez de las Brozas, *El Brocense* (1523-1600), como ilustração da dificuldade em pronunciar uma língua que não era a materna e que nunca poderia ser ouvida da boca de um falante nativo:

De star a Latina reduzida a arte ha tantos annos, & irse sempre a arte aperfeiçoando, podemos dizer que soube Francisco Sanchez Brocense mais Grammatica Latina em nossos tempos, que Cicero, & Varrão columnas da lingua, nos seus, que lhe precederom 1640. annos. Elle mais Grammatica, & estes mais Latim. Porque a Grammatica depende da razão, que a natureza vai pelo tempo descobrindo aos bõs ingenhos, que sobre ella trabalhão: & como a lingua consta de Grammatica, Copia, & Frase [...] aquelle alcançou mais Grammatica, & estes sabião mais Copia, & Frase com mais propriedade, *porque como*

Materna lingua a usavão des os berços E a natural pronunçiação, & sitio das palavras no modo de fallar, não o podia o Espanhol encontrar facilmente; porque nem a Latina se falla em província algũa; nem era nascido em Italia, cuja disposição em sitio, & particulares influencias modificão a voz para a tal pronunçiação. Exemplo seja hoje um Castelhana avisado, & ainda scrittor, que pronunciará melhor sua lingua Materna, saberá mais Copia, & Frase, que um Português, & cõtudo pode haver Português que lhe ensine a Grammatica da lingua, que tambem falla.
Reboredo (1619: b – ênfase adicionada)

Cerca de um século mais tarde Madureira Feijó, na mesma obra em que defendia a quase identidade entre português e latim, apontaria o mesmo problema:

tinhaõ as oraçoens de Cicero para aprenderem a compor, e escrever como elle; mas que não tiveraõ a fortuna de o ouvirem orar, *para saberem como elle pronunciava a lingua latina.*

(Feijó, 1739: 2 – ênfase adicionada)

No latim não estava apenas o modelo gramatical da descrição, com regras que, decoradas, serviam de lista de traços que a descrição da nova língua deveria obrigatoriamente considerar (Rosa, 2013: 67-68);

estava também o guia geral da pronúncia, do latim ou de qualquer outra. O resultado seria problemático, como demonstram, por exemplo, os relatos sobre a pregação do jesuíta Francisco Xavier no Japão.

Como notara Estêvão (1640:4), “Pera apronunçiação não basta saber a orthographia. he necessario ouuir as vozes, *que se proferem*, &a tentar como se proferem pellos *que sabem* bem fallar”. Mas cabe lembrar um ponto muito repetido nas gramáticas jesuíticas: *com o uso aprenderão*, ou ainda *usus te plura docebit*. Mas esse não seria mais o iniciante.

“A LEITURA DE UM TEXTO SEM ESPAÇAMENTO [entre palavras] *não é fácil*”. Assim começa a carta de Rayner & Pollatsek (1996) ao editor do periódico científico *Vision Research*. Rayner & Pollatsek rechaçavam as conclusões de estudo de Epelboim *et alii*⁹⁸ apresentado anteriormente à mesma publicação, confirmavam conclusões em Spragins *et alii* (1976) e discutiam os problemas presentes no trabalho de que discordavam. Sem espaços — ao menos numa escrita alfabética que não tenha caracteres especiais para início ou para o final de palavras — a leitura se torna mais difícil, porque, sem saber onde começa e onde termina uma palavra, o acesso lexical é dificultado, mesmo na palavra fixada [Rayner & Pollatsek (1996: 462)]. Sem os espaços, “*all subjects resorted to a letter-by-letter-like processing strategy in reading*” [Spragins *et alii*(1976: 36; também p.41)]. Há mais regressões e as fixações são mais longas.

19.1. Os espaços e facilitação da leitura

Bassetti (2009) estudou a influência de espaços entre palavras na leitura em hanzi e em

⁹⁸ Epelboim, Booth & Steinman. 1994.

*pinyin*⁹⁹, este um sistema de escrita suplementar oficial para o chinês padrão, com caracteres latinos e diacríticos para a marcação de tons, em que os espaços podem ser usados para separar sílabas, uma vez que o hanzi fonologicamente equivale a uma sílaba. Comparou na pesquisa falantes de inglês leitores de chinês como sistema de escrita de segunda língua e chineses. A autora concluiu que os espaços no *pinyin* ajudaram a leitura dos nativos de inglês, mas não dos chineses; quanto aos hanzi, não melhorou a leitura de qualquer dos grupos.

With regard to English readers of CSL [Chinese Second Language –MCR], interword spacing facilitates their pinyin reading, or vice versa the absence of interword spacing negatively affects their pinyin reading. The effect of interword spacing could be due to their L1 writing system, as well as to the orthographic conventions of pinyin. English readers are facilitated by the presence of interword spacing when reading English. Therefore, they are also facilitated when reading an L2 writing system, at least one that is normally written with interword spacing. (Bassetti, 2009: 767)

⁹⁹ Bassetti (2009: 758) “*It is a supplementary writing system, which is used as a pedagogical tool for both Chinese children and second language (L2) learners, and for applications such as bibliographical references and software development*”.

Retoma, então, trabalho de King para explicar a diferença de resultados nos dois grupos: a relevância das características do sistema de escrita de primeira língua, mas também das características do sistema da segunda língua:

King (1983) suggested two reasons why interword spacing does not facilitate Chinese native readers, which could help explain the differences between the two groups in this study. First, King proposed that Chinese readers carry over a preference for syllables from hanzi reading to pinyin reading. If that is so, English CSL readers could be carrying over a preference for orthographic words from their word-spaced L1 writing system. Second, King argued that Chinese speakers consider their language monosyllabic. If that is so, English speakers, who think that English is made of words, might consider the word the natural unit of reading for Chinese as well. Indeed, research shows that English CSL speakers segment Chinese texts into words similarly to the way pinyin does, whereas Chinese readers produce more varied segmentations, based on different criteria (Bassetti, 2005, 2007). (Bassetti, 2009: 767)

Bassetti (2009) demonstra que o aumento na dificuldade na leitura em decorrência da falta de espaços entre palavras não pode ser universalizado. A facilitação parecia levar em conta o primeiro sistema de escrita do leitor. Se os leitores transferem aspectos de seus sistemas de escrita de L1 para a leitura de outro sistema, no caso dos leitores da *Arte* teríamos um sistema de escrita de L1 (o do português) com marcação consistente da palavra ortográfica, a par com o sistema para uma língua ainda desconhecida do leitor, em que não havia consistência no uso de espaços em branco.

19.2. Os espaços na exemplificação em quimbundo

Em trabalho anterior (Rosa, 2013), na discussão sobre as decisões para a edição do texto, reconhecemos nos espaços, especialmente entre linhas, uma das causas de dificuldade na leitura da *Arte*:

Há, porém, um nível de dificuldade na leitura da *Arte* que parece estar diretamente ligado à mancha tipográfica original: a sensação de que tudo está junto. O espaçamento compacta as linhas de tal modo que as maiúsculas e diacríticos ou maiúsculas e hastes inferiores, em linhas distintas, podem tocar-se
(Rosa, 2013: 111)

Apresentavam-se, então, dois exemplos: a letra <g>, minúscula, que toca o <i> maiúsculo da linha inferior e a haste do <q> maiúsculo, que toca o diacrítico da linha inferior, seguido de um comentário sobre a dificuldade de apreensão rápida de informação devido à composição da mancha:

Se, perante uma edição atual, um leitor hábil é capaz de visualizar de imediato blocos de texto e sua hierarquização, a mancha da *Arte* esconde esse tipo de informação. Os subtítulos têm fonte de tamanhos que não indicam a mudança ou a subordinação de tema, nem parecem acompanhar o paralelismo na hierarquia: comparem-se, para exemplo, o primeiro deles (“*Advertencias de como se hade ler, & escrever esta Lingua*”, p. 1) e o segundo (“*Dos Nominativos*”, p. 4).
(Rosa, 2013: 112)

Quanto aos espaços entre palavras, apenas informávamos que “*Nos exemplos em quimbundo foram introduzidos separadores entre palavras, mas, na ausência de ortografia para as línguas nacionais de Angola, manteve-se aquela na obra de Dias*” (Rosa, 2013: 113). Era uma tentativa de explicar como o que parecia à primeira vista uma obra fácil de ler se mostrava o oposto, isto é, muito trabalhosa. A estranheza não vinha somente do título, da dedicatória, de uma geografia política diferente, de um modelo de

descrição gramatical que já então ficara no passado. Entender os exemplos era um problema por si só. A resposta não poderia estar apenas no espaçamento interlinear, ou todo o texto seria afetado.

Se um leitor transfere aspectos de seu sistema de escrita de L1 para o de L2 e uma vez que se avisa ao leitor que empregue as mesmas regras de correspondência grafema-fonema, onde fica a dificuldade?

Na obra de Dias há espaçamento entre palavras, mas variável. Alguns exemplos:

- O cugiba quimaquiaíba (p. 35)
- O cugibaatu ne quiâ oaba (p. 35)
- Quimaquiequi (p.10)
- Químaquinène (p.11)
- Momaca aa amba atu ayari (p. 34)¹⁰⁰
- Notubiotu oâtu (p.35)

- Otubiâ (p.29)
- Atuazóla (p. 21)
- omala opembela yâyé (p.33)
- Mala anene (p.37)
- O exemplo está em O, antes de mala, & em O, antes de pembala (p.33)
- Eme guia ne Petolo (p.44)
- emengamugibile (p. 33)
- Nguia mocutonoca (p.45)

¹⁰⁰ No Gentio, “Mo maca aa amb a atu ayâri” (*Gentio*, 1v).

- Oituxiyò gabangue garielayo (p.3)
- Nguizemba oituxi cuema rianzambi (p.46)
- Nzambi ngana yâmi, o ituxi yosso ngacalacala, ngarielayo, ngaitaculaxi, ngaitende, yanguibila quinène: ombata ngacussaüile nayo eye ngana yami. (p. 37)

Levando em conta que a *Arte* faz referência ao catecismo de Pacconio & Couto por duas vezes (p. 9 e 34), esta obra também deveria circular entre os iniciantes. E a variação aumenta. Compare-se o último exemplo acima com o mesmo trecho no catecismo:

- Nzâbi ngana yami oituxi yesse ngacala calà, ngarielâyo, ngaitaculaxi, ngaitê de, yãguíbila quinêne: ene ngacussaüile nayo iye ngana yami (Gentio, p. 6v)

O critério que levou à variação não é explicitado. Pode ter resultado da interreferência da casa impressora no texto de Dias, mas pode também ter resultado da dificuldade do jesuíta em lidar com processos fonológicos que podem afetar o interior da palavra ou ultrapassar suas fronteiras em quimbundo (ver, por exemplo, Xavier, 2010). A dificuldade sobre essa decisão foi recentemente apontada por Thornton (s.d). O leitor fora avisado que o pronunciar era igual ao latim e ao português — mas não era.

Como nota Morais (2013a: 119), “*Os estudos experimentais têm comprovado que a decodificação repetida e com êxito da mesma palavra (ou palavra nova) conduz à retenção de sua forma ortográfica*”. Com a constante variação da demarcação da palavra a que se somam as diferentes grafias, uma das condições para a formação de um léxico ortográfico é dificultada. Muito provavelmente a estratégia do aprendiz seria recorrer à leitura letra a letra, com subvocalização ou vocalização.

NO SÉCULO XVII O PORTUGUÊS ESCRITO já faz uso consistente de espaços entre palavras. E o quimbundo?

A despeito da importância econômica da região à época, o quimbundo permanecia como uma língua cujo estudo deveria ser justificado, situação que se estenderia pelos séculos seguintes. Mais de cem anos após a publicação da *Arte*, Fr. Bernardo Maria de Cannecattim, O.F.M., argumentava, no prólogo “Ao Leitor” de suas *Observações grammaticaes*, que o quimbundo era de “*absoluta necessidade ao exercício, e progresso do Christianismo entre aquelle povo*” e de “*summa utilidade ao Estado*” (Cannecattim, 1805: I - II)¹⁰¹, arrolando entre as “*vantagens temporaes da dita lingua*” o exercício da atividade agrícola de Angola:

Como a agricultura em Angola he toda feita pelos Negros, nunca póde dirigillos, nem disciplinallos bem nas uteis práticas de lavoura aquelle que ignora a lingua; porque este exercicio pede frequente

¹⁰¹ Edição preparada por Catarina Lobo Gonçalves, publicada em ResearchGate.

comunicação entre quem manda, e quem obedece

(Cannecattim, 1805: II).

Ao findar aquele mesmo século XIX, os muitos exemplos nas páginas iniciais de Héli Chatelain (1888-1889) para a descrição do substantivo levam a considerar que a finalidade do quimbundo permanecia ainda a “*comunicação entre quem manda, e quem obedece*”: *Abika, sotenu mikoko* (‘Escravos, procurem cordas’), *Ambatenu o imbamba* (‘Levem as cargas’), *Batulenu o mienge* (‘Cortem as canas’), *Kutenu o imbungu* (‘Amarrem os lobos’)... E vêm à mente as palavras de Anchieta (1595: 9) anteriormente citadas, que parecem poder ser aplicadas ao quimbundo: esta língua não estava “*em escrito, senão no continuo vso do falar, o mesmo vso, & viua voz ensinarâ melhor as muitas variedades que tẽ, porque no escreuer, & accentuar cada hum farâ como lhe melhor parecer*”.

Um missionário português escreveu a *Arte*, mas o quimbundo não era sua língua nativa. Para escrevê-la, partiu dos sistemas de escrita que dominava: português e latim. Ou seria um único sistema? Se seu leitor tem de ser avisado sobre como pronunciar é porque provavelmente nunca a ouviu. Estamos face a um sistema de escrita para o português e outro para o quimbundo ou temos apenas um sistema de escrita? O inventário de caracteres é o mesmo e as regras de correspondência são as mesmas.

Se no sistema de escrita de primeira língua, o português, os espaços delimitadores de palavras tinham emprego consistente, seria esperável que essa informação morfológica facilitasse a leitura no quimbundo. Mas a mesma padronização não estava presente na parte em quimbundo. Longas sequências numa língua desconhecida em que espaços nem sempre delimitam as palavras dificultariam a formação de um léxico ortográfico, porque a facilitação do reconhecimento em razão da frequência é possível, mas depois de muito estudo do material. Assim, o acesso direto que a rota lexical disponibilizaria ao leitor deveria ficar prejudicado, o que faria o leitor ter de lançar mão prioritariamente da rota fonológica, letra a letra. Seria de se esperar uma leitura lenta, com vocalização ou subvocalização, com comprometimento da compreensão. Seria difícil extrair significado do texto em quimbundo, se lido sem a parte em português.

A variação na parte em quimbundo leva a retomar as palavras de Anchieta anteriormene citadas de que era uma ortografia para pronunciar o que vissem escrito, como um precursor dos alfabetos fonéticos; o significado, esse estava no texto na língua do missionário. É uma hipótese, mas a que os relatos sobre a pregação em japonês de Francisco Xavier dão plausibilidade.

Então ninguém chegaria a aprender quimbundo? O leitor primeiro estava no estágio inicial; depois que chegasse à missão, que era

onde a língua era falada, valeria a advertência dos gramáticos jesuítas: *usus te plura docebit*.

Referências¹⁰²

A SEMANA. *Acordo Ortográfico entra em vigor em Cabo Verde e “será irreversível*, 20Out2015.

Disponível em <http://www.asemana.publ.cv/spip.php?article113376>
≥

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Vocabulário ortográfico da Língua Portuguesa*. Apresentação de Cícero Sandroni. São Paulo: Global, 2009.

Disponível em <http://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario?sid=23> >.

AGOSTINHO , Santo. *Confissões*. Trad. André Marins. São Paulo: Martin Claret, 2004.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. 2000. *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul. Séculos XVI e XVII*. São Paulo: Companhia das Letras.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. 2009. Os africanos e as falas africanas no Brasil. In: GALVES, Charlotte, Helder GARMES & Fernando Rosa RIBEIRO (org.). *África-Brasil: caminhos da língua portuguesa*. Campinas: Editora da Unicamp. p. 15-25.

ALMEIDA, Matthew. 1992. Jesuit contribution to Indian languages. In: SOUZA, Teotônio R. de & Charles J. BORGES (eds). 1992. 413p. p. 195-208.

¹⁰² Todos os acessos aos *links* indicados datados de 26Set2016.

ÁLVARES, Manuel. 1572. *De institutione grammatica libri tres*. Lisboa: João Barreiro. Ed. fac-similar: [s.l.]. Junta Geral do Distrito Autónomo de Funchal, [1974].

ANASTÁCIO, Vanda. 2007. “Heróicas virtudes e escritos que as publiquem”. D. Quixote nos papéis da Restauração. *Iberoamericana*. Nueva época, 7 (28): 117-136. Diciembre de 2007.

ANCHIETA, José de. 1595. *Arte de grammatica da lingua mais usada na costa do Brasil*. Coimbra: Antonio de Mariz.

ANGOLA. 1980. *Quadro General Dos Alfabetos Em Linguas Nacionais*.

Disponível em
<https://en.wiki2.org/wiki/File:Quadro_General_Dos_Alfabetos_Em_Linguas_Nacionais,Angola_1980.pdf#metadata>

ANGOLA. 1987. Resolução Nº 3, de 23 de Maio de 1987.

Disponível em
<<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/Angola-loi-1987-3.htm>>

[ANÔNIMO] [SÉC. XII]. *The St. Albans Psalter*.

Disponível em <
<http://www.abdn.ac.uk/stalbanspsalter/index.shtml> >

ANTT/ Arquivo Nacional da Torre do Tombo. 1647. Processo de Domingos Lopes Rosa.

Disponível em <
<http://digitarq.arquivos.pt/details?id=2301705> >

ARAÚJO, Antônio de & Bartolomeu LEÃO. *Catecismo brasilico da doutrina christã, com o ceremonial dos sacramentos, & mais actos Parochiaes. Composto por Padres Doutos da Companhia de Jesus, Aperfeçoado, & dadod a luz pelo Padre Antonio de Araujo da mesma Companhia, Emendado nesta segunda impressã pelo Padre Bertholameo de Leam da mesma Companhia.* Lisboa: Miguel Deslandes, 1686.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. 1953. *Convenção para a grafia de nomes tribais.* In *Revista de Antropologia* 2 (2). 150-152. Dez 1954.

AZEVEDO, Ana Maria de. 2004. O contributo dos jesuítas para o povoamento da região platina. INSTITUTO CAMÕES. *Colóquio internacional Território e Povoamento - A presença portuguesa na região platina.* Colonia del Sacramento, Uruguai, 23 a 26 de março de 2004.

AZEVEDO, Carlos Moreira (dir.). 2000. *Dicionário de história religiosa de Portugal.* Lisboa: Círculo de Leitores, 2000. 4vv.

BAIÃO, Domingos Vieira. 1946. *O kimbundo sem mestre.* Porto: Imprensa Moderna.

BARBOSA MACHADO, Diogo. 1752. *Bibliotheca Lusitana.* Lisboa: Officina de Ignacio Rodrigues. 3 vv.

BARRON, J. P. & Toru MARUYAMA. 1993. *Interpreting the interpreter.* Nagoya : Nanzan University.

Disponível em <<http://joao-roiz.jp/mtoyo/Sernancelhe/Maruyama/Baron-Maruyama-interpreting-interpreter.pdf>>

BASSETTI, Benedetta. 2009. Effects of adding interword spacing on Chinese reading: A comparison of Chinese native readers and English readers of Chinese as a second language. *Applied Psycholinguistics* 30 (2009), 757–775.

[BATHE, William]. *Ianua linguarum, sive Modus maxime accommodatus, quo patefit aditus ad omnes linguas intelligendas Salmanticae* [Salamanca]: Franciscum de CeaTesa, 1611.

BIRCH, Barbara M. 2015. *English L2 Reading: Getting to the Bottom*. 3rd ed. New York & London: Routledge.

BLOOMFIELD, Leonard. 1933. *Language*. Chicago: The University of Chicago Press. 1984.

BLUTEAU, Raphael. 1712-1721. *Vocabulario Portuguez, e Latino Autorizado com exemplos dos melhores escritores Portuguezes, e Latinos*. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus. 9t.

BOLGER, Donald J. , Charles A. PERFETTI & Walter SCHNEIDER. 2005. Cross-cultural effect on the brain revisited: universal structures plus writing system variation. *Human Brain Mapping* 25: 92-104.

BONET, Juan Pablo. 1615-1620. *Reduction de las letras y arte pera enseñar a ablar los mudos*. Madrid: Francisco Abarca de Angulo.

BONTINCK, François & D. Ndembe NSASI. 1978. *Le catéchisme kikongo de 1624*. Réédition critique. Bruxelles: Koninklijke Academie voor Overzeese Wetenschappen.

BOONE, Elizabeth Hill. 1994. Introduction: Writing and recording knowledge. In: BOONE, Elizabeth Hill & MIGNOLO, Walter D. (eds.) 1994. *Writing without words*. Durham & London: Duke University Press. p.3-25.

BRASIL. 2008. Decreto Nº 6.583, de 29 de setembro de 2008.

Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Decreto/D6583.htm >

BRASIL.2012. Decreto Nº 7.875, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em <

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=9&data=28/12/2012>>

BRASIL/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. 1997. *Parâmetros Curriculares Nacionais (1a. a 4a. séries) –Volume 2 - Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF,

BRÁSIO, António. 1952. *Monumenta missionaria africana: África Ocidental (1471-1531)* Lisboa: Agência Geral do Ultramar. vol. I

Disponível em <<http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=MonumentaAfricana/MonumentaAfricana-S01-V01&p=1> >

BRÁSIO, António. 1954. *Monumenta missionaria africana: África Ocidental (1469-1599)*. Lisboa: Agência Geral do Ultramar. vol. IV
Disponível em <<http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=MonumentaAfricana/MonumentaAfricana-S01-V04&p=1>>

BRÁSIO, António. 1956. *Monumenta missionaria africana: África Ocidental (1622-1630)*. Lisboa: Agência Geral do Ultramar. vol. VII
Disponível em <<http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=MonumentaAfricana/MonumentaAfricana-S01-V07&p=1>>

BRÁSIO, António. 1960. *Monumenta missionaria africana: África Ocidental (1631-1642)*. Lisboa: Agência Geral do Ultramar. vol. VIII
Disponível em <<http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=MonumentaAfricana/MonumentaAfricana-S01-V08&p=1>>

BRÁSIO, António. 1965. *Monumenta missionaria africana: África Ocidental (1647-1650)*. Lisboa: Agência Geral do Ultramar. vol. X
Disponível em <<http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=MonumentaAfricana/MonumentaAfricana-S01-V10&p=1>>

BRÁSIO, António. 1971. *Monumenta missionaria africana: África Ocidental (1651-1655)*. Lisboa: Agência Geral do Ultramar. vol. XI
Disponível em <<http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=MonumentaAfricana/MonumentaAfricana-S01-V11&p=1>>

BRÁSIO, António. 1981. *Monumenta missionaria africana: África Ocidental (1656-1665)* . Lisboa: Academia Portuguesa da História. vol. XII
Disponível em <<http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=MonumentaAfricana/MonumentaAfricana-S01-V12&p=1>>

BRÁSIO, António. 1982. *Monumenta missionaria africana: África Ocidental (1666-1885)* Lisboa: Academia Portuguesa da História. vol. XIII
Disponível em <<http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=MonumentaAfricana/MonumentaAfricana-S01-V13&p=1>>

BRÁSIO, António. 1988. *Monumenta missionaria africana: África Ocidental (1656-1665)* . Lisboa: Academia Portuguesa da História. vol. XV.
Disponível em <<http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=MonumentaAfricana/MonumentaAfricana-S01-V15&p=1>>

BROSCH, Cyril. 2015. On the Conceptual History of the Term *Lingua Franca*. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 9 (1): 71–85.
Disponível em <<http://apples.jyu.fi/ArticleFile/download/592>>

BUCHWEITZ, Augusto *et alii*. 2009. Brain activation for reading and listening comprehension: An fMRI study of modality effects and individual differences in language comprehension. *Psychology & Neuroscience*, 2009 (2) 2: 111 – 123.

BUDGE, E. A. Wallis. 1920. *An Egyptian hieroglyphic dictionary*. New York: Dover Publications, 1978. 2 vv.

CAMARGO, Angélica Ricci. 2011. Aulas régias. In: Programa de Pesquisa Memória da Administração Pública Brasileira/MAPA / Arquivo Nacional. Disponível em <<http://linux.an.gov.br/mapa/?p=4566>>

CAMÕES, Luís de. 1572. *Os Lusíadas*. Ed. crítica de Francisco da Silveira Bueno. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, s.d.

CANNECATTIM, Bernardo Maria de. 1805. *Collecção de Observações Grammaticaes sobre a Lingua Bunda, ou Angolense*. Lisboa : Impressão Régia, 1805.

[Também a edição preparada por GONÇALVES, Catarina Lobo, 2016. Disponível em <https://www.researchgate.net/profile/Catarina_Lobo-Goncalves>

CARDOSO, Armando. 1996. *Cartas e escritos de S. Francisco Xavier*. São Paulo: Loyola.

CARRUTHERS, Mary. 2008. *The book of memory: A study of memory in medieval culture*. 2nd edn. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

CHANGIZI, Mark A., Qiong ZHANG, Hao YE & Shinsuke SHIMOJO. 2006. The structures of letters and symbols throughout human history are selected to match those found in objects in natural scenes. *The American Naturalist* 167 (5). E117-E139. Maio 2006.

CHANGIZI, Mark & Shinsuke SHIMOJO. 2005. Character complexity and redundancy in writing systems over human history. *Proceedings of the Royal Society B*. 272. 267-275.

CHATELAIN, Héli. 1888-1889. *Grammatica elementar do Kimbundo ou lingua de Angola*. Genebra: Typ. de Charles Schuchardt.

CHATELAIN, Héli. 1893. Names of Angola, West Africa. *Journal of the American Geographical Society of New York*, 25: 304-312.

CHEN, Ping. 1996. Towards a phonographic writing system of Chinese: a case study in writing reform. *International journal of the sociology of language*, 122 (1) 1-46

CLANCHY, M. T. 2013. *From memory to written record: England 1066-1307*. Malden/Oxford/Chichester: Wiley-Blackwell.

CLUB-K. *MAT foi 'linguisticamente incorrecto'*, 04 Mar2014.

Disponível em http://www.club-k.net/index.php?option=com_content&view=article&id=17572:mat-foi-linguisticamente-incorreto&catid=41026&Itemid=1083&lang=pt

COLTHEART, Max. 2005. Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota. In: SNOWLING, Margaret J. & Charles HULME (orgs.). *A ciência da leitura*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 24-41.

COLTHEART, M., RASTLE, K., PERRY, C., LANGDON, R., & ZIEGLER, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204-256.

COOK, Vivian & Benedetta BASSETTI. 2005. An introduction to researching second language writing systems. In: COOK, Vivian & Benedetta BASSETTI (eds). 2005. *Second language writing systems*. Clevedon/Buffalo/ Toronto: Multilingual Matters Ltd. p. 1-67.

COSTA, Célio Juvenal. 2006. Os jesuítas no Brasil: servos do Papa e súditos do Rei. *Diálogos*, 10 (2): 37-61.

Disponível em
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305526865003>>

COULMAS, Florian. 1999. *The Blackwell Encyclopedia of Writing Systems*. Oxford: Blackwell.

COULMAS, Florian. 2003. *Writing systems: An introduction to their linguistic analysis*. Cambridge, U.K.:Cambridge University Press.

COULMAS, Florian. 2013. *Escrita e sociedade*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

DEHAENE, Stanislas. 2009. *Reading in the brain*. New York: Penguin Books.

DEHAENE, Stanislas & Laurent COHEN. 2007. Cultural recycling of cortical maps. *Neuron* 56 : 384-398.

DEHAENE, Stanislas & Laurent COHEN. 2011. The unique role of the visual word form area in reading. *Trends in Cognitive Sciences* 15 (6): 254-262.

DEJERINE, Joseph. 1892. *Contribution a` l'étude anatomo-pathologique et clinique des différentes variétés de cécité verbale*. Societé de Biologie. 9a. série 4:61–90.

DESLANDES, Venâncio. 1888. *Documentos para a história da tipografia portuguesa nos séculos XVI e XVII*. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1988. Fac-símile.

DIAS, Pedro. *Arte da lingua de Angola, oeferecida [sic] a Virgem Senhora N. do Rosario, Mãy, & Senhora dos mesmos Pretos*. Lisboa: Oficina de Miguel Deslandes, Impressor de Sua Magestade. Anno 1697.

Disponível em
<<http://200.144.255.123/Imagens/Biblioteca/YAN/Media/YAN3387-1.pdf>>;
<<https://archive.org/stream/artedalinguadean00dias#page/n5/mode/2up>>

DIRINGER, David. 1962. *A escrita*. Trad. A. Luiz. Lisboa: Verbo, 1985.

DOMINGUES, Francisco Contente & Inácio GUERREIRO. 1988. A vida a bordo na carreira da Índia (Século XVI). *Revista da Universidade de Coimbra*, XXXIV : 185-225.

ECONÓMICO. 2015. Acordo ortográfico passa a ser obrigatório em Portugal. *Económico*, 12Mai2015.

Disponível em <
http://economico.sapo.pt/noticias/acordo-ortografico-passa-a-ser-obrigatorio-em-portugal_218195.html>

EPELBOIM, Julie; James BOOTH & Robert M. STEINMAN. 1994. Much ado about nothing: The place of space in text. *Vision Research* 36: 465-470..

ESTÊVÃO, Tomás. 1640. *Arte da lingua canarim* composta pelo Padre Thomas Esteuão da Companhia de Jesus & accrescentada pello Padre Diogo Ribeiro da mesma Companhia. E nouamente reuista. & emendada por outros quatro Padres da mesma Companhia. Rachol: Collegio de S. Ignacio, 1640.

FAGARD, Jacqueline & Riadh DAHMEN. 2003. The effects of reading-writing direction on the asymmetry of space perception and directional tendencies: A comparison between French and Tunisian children. *Laterality* 8 (1). 39-52, 2003.

FARIA, Patrícia Souza de. A Companhia de Jesus. In: *Rede Memória/Rede da Memória Virtual Brasileira*. Disponível em <<http://redememoria.bn.br/2012/01/a-companhia-de-jesus/>>

FARIA, Maria Isabel & Maria da Graça PERICÃO. 2008. *Dicionário do livro: da escrita ao livro electrónico*. Coimbra: Almedina

FEIJÓ, Antônio de Moraes Madureira. 1739. *Orthographia, ou Arte de escrever, E Pronunciar com acerto a Lingua Portuguesa* Coimbra: Luis Seco Ferreira.

FERRARO, Alceu Ravanello. 2002 Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?. *Educação & Sociedade*, 23 (81): 21-47.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. 1999. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

FIGUEIREDO, Manuel de Andrade de. [1722]. *Nova Escola para aprender a ler, escrever e contar*. Fac-símile da edição de 1722. Rio de Janeiro: MINC/FBN, 2010.

FIORIN, José Luiz & Margarida PETTER. *África no Brasil: a formação da língua portuguesa*. São Paulo: Contexto.

FORSTER, Kenneth I. & CHAMBERS, Susan M. (1973). Lexical access and naming time. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 12, 627– 635.

FRITH, Utah. 1985. Beneath the surface of developmental dyslexia. In PATTERSON, K., J. MARSHALL & M. COLTHEART (eds.), *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. London: Erlbaum. p. 301-330.

FROST, Ram. 2005. Sistemas ortográficos e processos de reconhecimento de palavras na leitura. In: SNOWLING, Margaret J. & Charles HULME (orgs.). *A ciência da leitura*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 290-313.

FUSCO, Wilson & Ricardo OJIMA. 2014. As categorias de cor e raça nos censos brasileiros. In *Coletiva*, 14, maio/jun/jul/ago 2014.

G1. *Saiba detalhes do desempenho de Tiririca nas provas de leitura e QI - Deputado eleito contratou*

especialistas para se preparar para os testes. Apesar de cometer erros, Tiririca foi considerado apto pela Justiça Eleitoral.

Disponível em
<<http://g1.globo.com/politica/noticia/2010/12/saiba-detalhes-do-desempenho-de-tiririca-nas-provas-de-leitura-e-qi.html>>

GELB, Ignace J. 1952. *Historia de la escritura*. Trad. A. Adell. Madrid: Alianza, 1985.

GILLIARD, Frank D. 1993. More silent reading in Antiquity: Non omne verbum sonabat. *Journal of Biblical Literature* 12 (4). 689-694 (Winter, 1993).

GLEASON Jr., H. A. 1961. *Introdução à Linguística Descritiva*. Trad. J. Pinguelo. Lisboa: Calouste Gulbenkian, [1978].

GNANADESIKAN, Amalia E. 2009. *The writing revolution: Cuneiform to the internet*. [Oxford]: Wiley-Blackwell.

GONÇALVES, António. “Aprovado estudo de línguas nacionais”. *Jornal de Angola*, 12Jul2013.

Disponível em
<http://jornaldeangola.sapo.ao/cultura/aprovado_estudo_de_linguas_nacionais>

GONÇALVES, Nuno da Silva. s.d. *Padroado*. Universidade Nova de Lisboa/ Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Disponível em
<<http://www.fcsh.unl.pt/cham/eve//content.php?printceito=1197>>

GONÇALVES, Maria Filomena. 2003. *As ideias ortográficas em Portugal: de Madureira Feijó a Gonçalves Viana (1734-1911)*. [Lisboa]: Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e Tecnologia/ Ministério da Ciência e do Ensino Superior.

GONÇALVES, Rosana Andréa. 2008. *África indômita: missionários capuchinos no Reino do Congo (século XVII)*. São Paulo: USP/ Programa de História Social. Dissertação de mestrado.

Disponível em
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-16012009-144257/publico/ROSANA_ANDREA_GONCALVES.pdf>

GRAVILOV, A. K. 1997. Techniques of reading in classical Antiquity. *The Classical Quaterly*, 47(1): 56-73.

GRINBERG, Keila. 2011. Por que Rui Barbosa mandou queimar os documentos da escravidão? In *Ciência Hoje das Crianças*. Disponível em <<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/por-que-rui-barbosa-mandou-queimar-os-documentos-da-escravidao/>>

GUSMÃO, Alexandre. [1685] 2004. *Arte de criar bem os filhos na idade da puerícia*. Edição, apresentação e notas Renato Pinto Venâncio & Jânia Martins Ramos. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HATCH, Evelyn. 1974. Research on Reading a Second Language. *Journal of Literacy Research*, 6: 53-61. March 1974

HICKEY, Tina. 2005. Second language writing systems: Minority languages and reluctant readers. In: COOK, Vivian & Benedetta BASSETTI (eds). 2005. *Second language writing systems*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters Ltd. p. 398-423

HOSKEN, M. 2003. *Creating an Orthographic Description*.

Disponível em
<http://scripts.sil.org/cms/scripts/render_download.php?site_id=nrsi&format=file&media_id=OrthographyDescPaper&filename=OrthographyDescPaper.pdf>

HOUAISS, Antônio & Mauro Salles VILLAR. 2001. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

HUGO DE SÃO VÍTOR. *Didascálicon/ Da arte de ler*. Introd. e trad Antonio Marchionni. Petrópolis: Vozes, 2001.

IBGE- CONSELHO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. 1956. *Brasil: Censo demográfico*. IBGE: Rio de Janeiro, 1956.

Disponível em
<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/CD1950/CD_1950_I_Brasil.pdf>

IILP/ INSTITUTO INTERNACIONAL DE LÍNGUA PORTUGUESA/ *Blogue do IILP*. A entrada em vigor do Acordo Ortográfico em Portugal e nos outros países da CPLP, 12Mai2015.

Disponível em <
<https://iilp.wordpress.com/2015/05/12/a-entrada-em->

[vigor-do-acordo-ortografico-em-portugal-e-nos-outros-paises-da-cplp/>](#)

INE/ Instituto Nacional de Estatística. 2015. *Angola em números 2015*. 4ª. ed. Luanda: Instituto Nacional de Estatística, Out2015.

Disponível em

<http://www.ine.gov.ao/xeo/attachfileu.jsp?look_parentBoui=31162454&att_display=n&att_download=y>

INE/ Instituto Nacional de Estatística. março, 2016. *Censo 2014. Resultados definitivos do Recenseamento Geral da População e Habitação - 2014*. Luanda: INE, 2016.

Disponível em

<http://aiangola.com/wp-content/uploads/2016/03/Publica%C3%A7%C3%A3o-Resultados-Definitivos-Censo-Geral-2014_Vers%C3%A3o-22032016_DEFINITIVA-18H17.pdf>

INFO-ANGOLA. 2008-2014. *A biblioteca virtual de Angola*. Angola – Idioma.

Disponível em

<http://www.info-angola.ao/index.php?option=com_content&task=view&id=119&Itemid=839>

ISTO É. Tiririca soube ler e escrever em teste, diz presidente do TRE-SP. Artista é alvo de uma ação penal aberta para investigar se houve falsificação em sua declaração de escolaridade. 11/11/2010.

Disponível em

<http://www.istoe.com.br/reportagens/110515_TIRIRICA+SOUBE+LER+E+ESCREVER+EM+TESTE+DI+Z+PRESIDENTE+DO+TRE+SP?pathImagens=&path=&actualArea=internalPage>

JOHNSON, William A. 2000. Toward a sociology of reading in Classical Antiquity. *American Journal of Philology*, 121(4): 593-627.

JOYCE, Terry & Susanne R. BORGWALDT. 2013. Typology of writing systems: Introduction. In: BORGWALDT, Susanne R. & Terry JOYCE (eds.). *Typology of Writing Systems*. Amsterdam: John Benjamins, p. 1-11.

KNOX, Bernard M. W. 1968. Silent reading in Antiquity. *Greek, Roman, and Byzantine Studies*, 9: 421-435

LACOUTURE, Jean. 1991. *Os Jesuítas: I. Os conquistadores*. Trad. de Ana Maria Capovilla. Porto Alegre: L&PM, 1994.

LEÃO, Duarte Nunes. 1576. *Orthographia da lingoa portugues: obra vtil & necessaria assi pera bem screuer a lingoa Hespanhol como a Latina & quaesquer outras que da Latina teem origem; Item hum tractado dos pontos das clausulas*. Lisboa: João de Barreira, 1576.

LEITE, Serafim. 1938-1950. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Ed. fac-similar. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000. 10 v.

LEITE, Serafim. 1938-1950. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. São Paulo: Ed. Loyola, 2004. 4v.

LEITE, Serafim. 1949. Características do primeiro ensino popular no Brasil (1549-1759). Republicado em LEITE, Serafim. 1965. *Novas páginas de História do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

LEITE, Serafim (ed). 1954. *Cartas dos primeiros Jesuítas do Brasil (1538-1553; 1553-1558)*. São Paulo: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo. 2v.

LEMLE, Miriam. 1987. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática.

LENNEBERG, Eric H. 1964. A capacidade de aquisição da linguagem. Trad. Miriam Lemle. In: COELHO, Marta, Miriam LEMLE & Yonne LEITE (org). *Novas perspectivas linguísticas*. Petrópolis: Vozes. p. 55-92

LEWIS, M. Paul & SIMONS, Gary F. 2009. Assessing Endangerment: Expanding Fishman's GIDS. Draft version.

Disponível em < <http://www-01.sil.org/~simonsg/preprint/EGIDS.pdf> >

LEWIS, M. Paul, Gary F. SIMONS, Charles D. FENNIG (eds.). 2014. *Ethnologue: Languages of the World*, 17th. edn. Dallas, Texas: SIL International. Online: <<http://www.ethnologue.com>>

LIBERATO, Ermelinda. 2014. Avanços e retrocessos da educação em Angola. In: *Revista Brasileira de Educação*, 19 (59): 1003-1031. Oct./Dec. 2014

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&id=S1413-24782014000900010>

LISÓN TOLOSANA, Carmelo. 2005. *La fascinación de la diferencia: la adaptación de los jesuitas ao Japón de los samuráis, 1549-1542*. Madrid: Akal. L'Observateur Kongo. s.d.

LOPES, David. 1897. *Textos em aljamia portuguesa: Documentos para a história do domínio português em Safim extrahidos dos originaes da Torre do Tombo*.

Lisboa: Imprensa Nacional.

Disponível em

<<https://archive.org/stream/textosemaljamap00lopego/page/n0/mode/2up>>

LOUWRENS, L. J. 1988. Contributions made by the Portuguese to the development of Bantu Linguistics between 1500 and 1917. *Scientia Militaria-South African Journal of Military Studies* 18 (3). 29-33.

MAHO, Jouni. 2003. A classification of the Bantu languages: an update of Guthrie's referential system. In: NURSE, Derek & Gérard PHILIPPSON (eds). 2003. *The Bantu languages*. London/ New York: Routledge.p. 639-651.

MALMBERG, Bertil. 1991. *Histoire de la linguistique: de Sumer à Saussure*. Paris: PUF.

MAMIANI, Luiz Vincencio. 1699. *Arte de grammatica da lingua brasilica da Naçam kiriri*. Lisboa: Miguel Deslandes.

MANGUEL, Alberto. 1996. *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARSHALL, John C. & NEWCOMBE, Freda. 1973. Patterns of paralexia: A psycholinguistic approach. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2 (3): 175–199.

MARTIN, Henri-Jean. 1994. *The history and power of writing*. Chicago: The University of Chicago Press.

MATTHEWS, Peter. 1994. Greek and Latin linguistics. IN: LEPSCHY, Giulio, ed. 1994. *History of Linguistics: II - Classical and Medieval Linguistics*. London: Longman, 1994.p.1-133.

MCCANDLISS, Bruce D.; COHEN, Laurent & DEHAENE, Stanislas. 2003. The visual word form area: expertise for reading in the fusiform gyrus. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 7 (7): 293-299. July 2003.

MILLER, Joseph C. 2008. África Central durante a era do comércio de escravizados, de 1490 a 1850. In: HEYWOOD, Linda M. (org.). 2008. *Diáspora negra no Brasil*. Trad. Ingrid de Castro; Vompean Fregonez; Thaís Cristina Casson; Vera Lúcia Benedito. São Paulo: Contexto, 2009. p. 29-80.

MONAGHAN, Jennifer. s.d. *Literacy instruction and the town school in seventeenth-century New England*. Disponível em

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDQOFjAA&url=http%3A%2F%2Ffaculty.education.illinois.edu%2Fwestbury%2Fparadigm%2FJMonaghan.rtf&ei=FHSgVI3vL8OdNuGThLgH&usg=AFQjCNGC0_IhPZ2aklZXzGOzI4QxOOMqMA&sig2=RZXifS5PPRz9IGzLl6K4fQ&bvm=bv.82001339,d.eXY&cad=rjt >

MORAIS, José. 1994. *A arte de ler*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1996.

MORAIS, José. 2013a. *Criar leitores: para professoras e educadores*. Barueri: Manole.

MORAIS, José. 2013b. *Alfabetizar em democracia*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

MORTON, JOHN. 1989, An information-processing account of reading acquisition. In: GALABURDA, A. M. (ed), *From reading to neurons*. Cambridge, MA: The MIT Press.

NASSIF, Luís. 04/10/2010. Os deputados eleitos por Tiririca.

Disponível em <http://jornalgn.com.br/blog/luisnassif/os-deputados-eleitos-por-tiririca> >

NIEDEREHE, Hans-J. Estrategias lingüísticas de los misioneros en las dos Américas: los casos del algonqués y del maya. In: ASSUNÇÃO, Carlos, Gonçalo FERNANDES & Marlene LOUREIRO (eds.). *Ideias lingüísticas na Península Ibérica (séc. XIV a séc. XIX)*. Münster: Nodus Publikationen. 2v. v 2. p. 657-672.

NJOKU, Onwuka N. 1997. *Mbundu*. New York: The Rosen Publishing Group.

NORRIS, Dennis. 2005. How do computational models help us develop better theories? In: Cutler, Anne (ed.). *Twenty-first century psycholinguistics: Four cornerstones*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 331–346

Disponível em <http://www.mrc-cbu.cam.ac.uk/personal/dennis.norris/personal/Norris4cornersChap20.pdf>>

NURSE, Derek & Gérard PHILIPPSON (eds). 2003. *The Bantu languages*. London/ New York: Routledge.

O PAÍS, 17 de outubro de 2014, “Censo-2014: Há mais mulheres do que homens”.

Disponível em <<http://opais.co.ao/censo-2014-ha-mais-mulheres-do-que-homens/>>

OBSERVADOR. *NOVO ACORDO ORTOGRÁFICO: Acordo Ortográfico ainda continua a ser implementado a vários ritmos nos países lusófonos*, 4Mai2016.

Disponível

em<<http://observador.pt/2016/05/04/acordo-ortografico-ainda-continua-implementado-varios-ritmos-nos-paises-lusofonos/>>

OLIVEIRA, Ingrid Silva. 2011. *Cristandade controversa: jesuítas x capuchinhos na cristianização da África Centro-Occidental durante o século XVII. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História*. São Paulo, ANPUH, julho 2011.

PACCONIO, Francesco & Antonio do COUTO. *Gentio de Angola sufficientemente instruido nos mysterios de nossa sancta Fé*. Obra posthuma, composta pello Padre Francisco Pacconio da Companhia de Iesu. Redusida a methodo mais breve & accomodado á capacidade dos sogeitos, que se instruem pello Padre Antonio do Couto da mesma Companhia. Lisboa: Domingos Lopes Rosa, 1642.

[PACCONIO, Francesco], Antônio de COUTO & Antonio Maria de MONTEPRANDONE. *Gentilis*

Angollae fidei mysteriis. Typis S.. Congregatio de Propaganda Fide. 1661.

PARKVALL, Mikael. 2000. *Da África para o Atlântico.* Trad. Rodolfo Ilari. Campinas: Editora Unicamp, 2012.

PEREIRA, Marcos Aurélio. 2006. *Quintiliano gramático: o papel do mestre de Gramática na Institutio oratoria.* 2a. ed. São Paulo: USP/Associação Editorial Humanitas.

PERFETTI, Charles A. 2003. The universal grammar of reading. *Scientific studies of reading* 7 (1): 3-24.

PERRY, C.; ZIEGLER, J. C. & ZORZI, M. (2007). Nested incremental modeling in the development of computational theories: The CDP model of reading aloud. *Psychological Review*, 114, 273–315.

PERRY, C., ZIEGLER, J. C., & ZORZI, M. (2010). Beyond single syllables: Large-scale modeling of reading aloud with the connectionist dual process (CDP++) model. *Cognitive Psychology*, 61, 106–151.

PLATAFORMA 9. 2014. Projeto da Fundação Calouste Gulbenkian em parceria com a Associação Internacional de Lusitanistas. *Elaboração do Atlas Linguístico de Angola*, 10/11/2014.

Disponível em
<<http://plataforma9.com/noticia/elaboracao-atlas-linguistico-de-angola/>>

POIREL, Dominique. 2009. Prudens lector: La pratique des livres et de la lecture selon Hugues de Saint-Victor.

Cahiers de Recherches Médiévales et Humanistes 17. 209-226, 2009.

Disponível em
<<http://crm.revues.org/11522#bodyftn32>>

PRITCHARD, Stephen C. ; COLTHEART, Max ; PALETHORPE, Sallyanne & CASTLES, Anne. 2012. Nonword Reading: Comparing Dual-Route Cascaded and Connectionist

Dual-Process Models With Human Data. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 38 (5): 1268 –1288.

PURVES, Dale; AUGUSTINE, G. J.; FITZPATRICK, D.; KATZ, L. C.; LAMANTIA, A; MCNAMARA, J. O. & WILLIAMS, S. M. 2001. *Neurociências*. 2a. ed. Consultoria, supervisão e revisão técnica J. A. Quillfeldt. Trad. Carla Dalmaz . Porto Alegre: Artmed, 2005.

QUINTILIANO. *Intitutio oratoria*. Loeb Classical Library edition, vol. iv, 1920.

Disponível em
<[http://penelope.uchicago.edu/Thayer/E/Roman/Texts/Quintilian/Institutio Oratoria/11B*.html#2](http://penelope.uchicago.edu/Thayer/E/Roman/Texts/Quintilian/Institutio%20Oratoria/11B*.html#2)>

RAYNER, Keith & McConkie, George W. 1976. What guides a reader's eye movements? *Vision Research*, 16 (8): 829-837.

RAYNER, Keith & Alexander POLLATSEK. 1996. Reading unspaced text is not easy: Comments on the implications of Epelboim *et al.*'s (1994) Study for Models of Eye Movement Control in Reading. *Vision Research* 36 (3): 461-470, 1996.

Disponível em
<<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0042698995001328>>

RAYNER, Keith, Barbara J. JUHASZ & Alexander POLLATSEK. 2005 Movimentos oculares durante a leitura. In: SNOWLING, Margaret J. & Charles HULME (orgs.) 2005. *A ciência da leitura*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013.

REGINALDO, Lucilene. 2005. *Os rosários dos angolas: irmandades negras, experiências escravas e identidades africanas na Bahia setecentista*. Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Silvia Hunold Lara. Campinas: Unicamp.

Disponível em
<https://docs.google.com/file/d/0B2_ZK-qR9WEKdWxxRWVDO2hHbDg/edit?pli=1>

ORDEM DE SÃO BENTO/ ORDO SANCTI BENEDICTI/OSB. *Regra de São Bento/ Regula Sancti Benedicti*. Ed. bilíngue. Trad. D. João E. Enout, OSB. 2a. ed. revista. Juiz de Fora: Mosteiro de Santa Cruz, 1999.

RICHE, Pierre. 1989. *Écoles et enseignement dans le Haut Moyen Âge : fin du V^e siècle – milieu du XI^e siècle*. Paris : Picard.

ROBOREDO, Amaro de. 1619. *Methodo grammatical para todas as linguas*. Ed. facsimilar. Prefácio e estudo introdutório de Carlos ASSUNÇÃO e Gonçalo FERNANDES. Vila Real: Centro de Estudos em Letras, 2007.

RODRIGUES, João. *Arte da lingua de Iapam*. Nagasaki: Colégio de Japão da Companhia de Iesu, 1604.

ROSA, Maria Carlota. 1994. *Pontuação e sintaxe em impressos portugueses renascentistas*. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras. 2vv. mimeo. Tese de Doutorado em Linguística.

ROSA, Maria Carlota. 1997. As línguas bárbaras e peregrinas do Novo Mundo segundo os gramáticos jesuítas: uma concepção de universalidade no ensino de línguas estrangeiras In *Revista de Estudos da Linguagem* .6. 97-149

ROSA, Maria Carlota. 2009. Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa. *Diadorim*, 6:259 - 271.

ROSA, Maria Carlota. 2011. Uma gramática jesuíta seiscentista: a Arte da língua de Angola In *REDE-A Revista de Estudos Afro-americanos* 1(1). jan-jun 2011.

ROSA, Maria Carlota. 2012. Sobre uma proposta missionária de grafia de segunda língua no Brasil de Seiscentos: Pedro Dias e o quimbundo. In ALFARO, Consuelo, Maria Carlota ROSA & J. R. Bessa FREIRE. *Políticas de línguas no Novo Mundo*. Rio de Janeiro: EdUERJ. p. 259-271.

ROSA, Maria Carlota. 2013. *Uma língua africana no Brasil Colônia de Seiscentos: o quimbundo ou língua de Angola na Arte de Pedro Dias, S. J.* Rio de Janeiro: 7Letras.

ROSA, Maria Carlota. 2013b. Era uma vez uma gramática que não tinha morfologia. *Diadorim* Número Especial, 25-38, 2013.

Disponível em
<<http://www.revistadiadorim.letas.ufrj.br/index.php/revistadiadorim/article/view/330>>

ROSA, Maria Carlota. 2015. *Pera saberem pronunciar o que acharem escrito: ler quimbundo, língua estrangeira, no século XVII*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015. Tese Acadêmica apresentada à Direção da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à promoção docente à Classe E, com a denominação Professor Titular de Magistério Superior.

ROSENTHAL, Julie & Linnea C. EHRI, 2011. Pronouncing new words aloud during the silent reading of text enhances fifth graders' memory for vocabulary words and their spellings. *Reading and Writing*, 24 (8): 921-950.

ROSSINI, Stéphane. 1989. *Egyptian hieroglyphics: How to read and write them*. New York: Dover Publications, 1989.

RTP NOTÍCIAS. "Aceitámos a Guiné Equatorial na CPLP e temos de o assumir", 16Set2016.

Disponível em
<http://www.rtp.pt/noticias/mundo/aceitamos-a-guine-equatorial-na-cplp-e-temos-de-o-assumir_v947809>

SAENGER, Paul. 1997. *Space between words: The origins of silente reading*. Stanford: Stanford University Press.

SANTOS, Maria Tereza Mazorra dos & Ana Luiza Gomes Pinto NAVAS. 2002. Distúrbios de leitura e escrita. In: SANTOS, Maria Tereza Mazorra dos & Ana Luiza Gomes Pinto NAVAS (orgs.). *Distúrbios de leitura e escrita: Teoria e prática*. Barueri, SP: Manole. pp. 27-74.

SANTOS, MARTINS DOS. 1998. *Cultura, educação e ensino em Angola* (Edição electrónica - 1998). Braga: Portugal.

Disponível em [http://www.info-angola.ao/attachments/article/4211/Historia%20desconhecida%20do%20Ensino%20em%20Angola%20\(%20Per%20C3%ADodo%20Colonial\).pdf](http://www.info-angola.ao/attachments/article/4211/Historia%20desconhecida%20do%20Ensino%20em%20Angola%20(%20Per%20C3%ADodo%20Colonial).pdf) >

SAUSSURE, Ferdinand de. 1916. *Curso de Linguística Geral*, org. por Charles Bally & Albert Sechehaye, com a col. de Albert Riedlinger. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. Pref. Isaac Nicolau Salum. 4a. ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

SEABRA, Alessandra G. & Fernando C. CAPOVILLA. 2010. *Alfabetização: método fônico*. 5a. ed. São Paulo: Memnon.

SCHADENBERG, Thilo C. 2003. Historical linguistics. In: NURSE, Derek & Gérard PHILIPPSON (eds). 2003. *The Bantu languages*. London/ New York: Routledge. p.143-163.

SCLIAR-CABRAL, Leonor 2010. Neuroscience findings on reading processes. In: FRANÇA, Aniela Improta & Marcus MAIA (eds.). 2010. *Papers in Psycholinguistics. Proceedings of the First*

International Psycholinguistics Congress. Rio de Janeiro: Imprinta, 2010. p. 411-425.

SHAKI, Samuel, Martin H. FISCHER & Silke M. GÖBEL. 2012. Direction counts: A comparative study of spatiality directional counting biases in cultures with different reading directions. *Journal of Experimental Child Psychology* 112. 275-281, 2012.

SIL.

Disponível em < <http://www.sil.org/> >

SILVA, Innocencio Francisco da. 1858-1923. *Diccionario bibliographico portuguez. Estudos de Innocencio Francisco da Silva applicaveis a Portugal e ao Brasil*. Lisboa: Imprensa Nacional. t. I.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. s.d. Vida privada e quotidiano no Brasil na época de D. Maria I e D. João VI. 2a. ed. Lisboa: Estampa.

SOARES, Magda. 1998. *Letramento: um tema em três gêneros*. Autêntica: Belo Horizonte, 1999.

SOUZA E MELLO, Marcia Eliane Alves de. 2007. *Fé e Império: as Juntas das Missões nas conquistas portuguesas*. Manaus: Universidade Federal do Amazonas.

Disponível em < https://www.academia.edu/4264223/F%C3%A9_e_Imp%C3%A9rio._As_Juntas_das_Miss%C3%B5es_Ultramarinas >

SOUZA E OLIVEIRA, Saturnino & FRANCINA, Manuel Alves de Castro. 1864. *Elementos*

grammaticaes da lingua bunda. Luanda: Imprensa do Governo, 1864.

SPRAGINS, A. B. *et alii*. 1976. Eye movement while reading and searching spatially transformed text: A developmental examination. *Memory and Cognition* 4 (1): 36-42.

Disponível em
<<http://link.springer.com/article/10.3758%2FBF03213252#page-1>>

SPROAT, Richard. 2000. *A computational theory of writing systems*. Cambridge: Cambridge University Press.

STAHL, Steven A. 1990. *"Beginning To Read: Thinking and Learning about Print" by Marilyn Jager Adams. A Summary*. Cambridge, Mass.: Bolt, Beranek and Newman; Urbana: Illinois Univ., Center for the Study of Reading.

SUITE DU RECUEIL *des pieces concernant le bannissement des Jesuites de toutes les terres de la domination de Sa Majesté Catholique: Denombrement general des Maisons, Collèges, Résidences, Séminaires, & Missions des Jesuites dans tous les pays du Monde*. s.d.. S.l.: s.n., [17--].

SVENBRO, Jesper. 1995. Archaic and Classical Greece: The invention of silent reading. In CAVALLO, Guglielmo & CHARTIER, Roger (eds.). 1995. *A History of Reading in the West*. Transl. by Lydia G. Cochrane. Amherst: University of Massachusetts Press, 1999. p.37-63.

TEYSSIER, Paul. 1980. *História da língua portuguesa*. Trad. Celso Cunha. Lisboa: Sá da Costa, 1984.

THORNTON, John.s.d. *Giovanni Antonio Cavazzi da Montecucolo, "Missione evangelica al Regno de Congo" (MSS Araldi, Modena. 3 vols: A, B, C)*. Disponível em <<http://www.bu.edu/afam/faculty/john-thornton/john-thorntons-african-texts/>>

THORNTON, John. 1993. Central African names and African-American naming patterns. *The William and Mary Quarterly*, 3rd Series, 50 (4): 727-742. Oct., 1993.

THORNTON, John. 2003. Cannibals, witches, and slave traders in the Atlantic World. *The William and Mary Quarterly*, 3rd Series, 60 (2): 273-294. Apr., 2003.

THORNTON, John. 2010. Angola e as origens de Palmares. In: GOMES, Flávio (org.). 2010. *Mocambos de Palmares: histórias e fontes (séculos XVI-XIX)*. Rio de Janeiro: 7Letras. p. 48-60.

TSANG, Yiu-Kei & CHEN, Hsuan-Chih. 2012. Eye movement control in reading: Logographic Chinese versus alphabetic scripts. *PsyCh Journal*, 1: 128-142

U. S. DEPARTMENT OF STATE . *Angola*.

Disponível em <<http://www.state.gov/outofdate/bgn/angola/121389.htm>>

VANSINA, Jan. 1991. O Reino do Congo e seus vizinho. In: OGOT, Bethwell Allan (ed). *História geral da África, V. África do século XVI ao XVIII*. Trad. MEC – Centro de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade

Federal de São Carlos. 2a ed. São Paulo: Cortez/
Brasília: UNESCO, 2011. Vol. 5, p. 647-694.

VANSINA, Jan. 2001. Portuguese vs Kimbundu :
Language Use in the Colony of Angola (1575-c. 1845).
*Bulletin des Séances. de l' Academie des Sciences
d'Outre-Mer* 47 (3). 267-281.

Disponível em
<[http://www.kaowarsom.be/documents/BULLETINS
MEDEDELINGEN/2001-3.pdf](http://www.kaowarsom.be/documents/BULLETINS_MEDEDELINGEN/2001-3.pdf)>

VENÂNCIO, Renato Pinto & Jânia RAMOS. 2004.
Apresentação. In: GUSMÃO, Alexandre. [1685] 2004.
Arte de criar bem os filhos na idade da puerícia.
Edição, apresentação e notas Renato Pinto Venâncio &
Jânia Martins Ramos. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VILLALTA, Luiz Carlos. 1997. O que se fala e o que
se lê: língua, instrução e leitura. In: MELLO E SOUZA,
Laura (org.). 1997. *História da vida privada no Brasil
I*. São Paulo: Companhia das Letras. p. 331-385.

WELLS, J. C. 2001. Orthographic diacritics and
multilingual computing. *Language Problems and
Language Planning*, 24.3 (2001).

WOLFF, Philippe. 1971. *Histoire de la pensée
européenne: I. L'Éveil intellectuel de l'Europe*. Paris :
Editions du Seuil.

WRIGHT, Gary; SHERMAN, Ross & JONES,
Thimothy B. 2004. Are silent reading behaviors of first
graders really silent? *Reading Teacher*, 57 (6): 546-553.
Mar2004.

XAVIER, Francisco da Silva. 2010. *Fonologia segmental e supra-segmental do Quimbundo: variedades de Luanda, Bengo, Quanza Norte e Malange*. São Paulo: USP. [Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral.]

Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-20102010-091425/pt-br.php> >

ZAU, Filipe. s.d. As tentativas de colonização com grupos raciais separados.

Disponível em <<http://unia.ao/docs/FilipeZau-AssisJunior.pdf>>

ZWARTJES, Otto. 2011. *Portuguese missionary grammars in Asia, Africa and Brazil, 1550-1800*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

MARIA CARLOTA ROSA é Professora Titular de Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dentre outros trabalhos escreveu *Uma língua africana no Brasil colônia de Seiscentos: o quimbundo ou língua de Angola na Arte de Pedro Dias, S.J.*, *Introdução à (Bio)Linguística* e *Introdução à Morfologia*.

