

Como um romance¹

“Leio como quem abdica (...) Leio como quem passa.” (Bernardo Soares, 2006: 14)

Em primeiro lugar, a obra *Como um romance*, da autoria de Daniel Pennac, publicada pelas edições ASA em 1993, revela-se fulcral para os estudiosos da literatura e, sobretudo, para uma prática docente reflexiva no que concerne à didática da leitura. Mas não pense o leitor mais incauto tratar-se de mais um romance que persegue o efeito fácil, já que a obra pode ser considerada, indistintamente, um ensaio romanesco ou um romance ensaístico. No entanto, a sua importância pedagógica não advém do género textual em que se integra, mas da apresentação, pelo autor, do ato de ler como uma forma ativa de resistência a todas as contingências a que o ser humano é sujeito, nomeadamente os fatores da ordem social, cultural, afetiva e psicológica, pilares do desenvolvimento cognitivo e da identidade dos indivíduos enquanto leitores.

Na verdade, ao cindir-se entre o lirismo e a ironia, Pennac postula que a magia da leitura se perde quando o livro deixa de ser “vivo” e quando a narração ao pé da cama passa a integrar a lista de leitura obrigatória dos programas escolares. Neste ensaio, o autor penetra no complexo fenómeno da leitura e fala-nos das experiências de ler em voz alta aos seus alunos, método que os leva, posteriormente, a conhecer os livros e a ler voluntariamente.

O objetivo central da obra consiste, assim, em sublinhar que o ato de ler não se coaduna com o imperativo. A divisão em partes – “nascimento do alquimista”, “é preciso ler (o dogma)”, “dar a ler”, “o que leremos (ou os direitos imprescindíveis do leitor)” –, ilustra as etapas de um processo direcionado para o gosto de ler, primeiramente na fase da infância, de-

pois na adolescência, que é delegado aos pais e professores (os “pedagogos”) e se revela repleto de vicissitudes, fundamentalmente pelo facto de os encararmos como detentores de um saber absoluto. Outro eixo argumentativo assenta no relato da história do autor, aquela que fez com que os seus alunos passassem a gostar dos romances que lhes lia por puro prazer, possibilitando-lhes a reconciliação com a leitura.

Ora, numa cultura tecnológica que atribui primazia às imagens veiculadas pela televisão, o livro afigura-se como um objeto intransponível perante a comunidade leitora pelas descrições que contém e pela dimensão de imaginário que lhe está inerente. Existe hoje uma forma de dominação da imagem em detrimento da palavra, mas o pensamento não se pode desenvolver sem a dimensão abstrata do signo linguístico. Pensar significa saber utilizar os conceitos, enquanto que a imagem se endereça, no geral, a um estágio emocional primário, tal

como problematiza Matéi Visniec (2017). A literatura é, pois, a melhor fonte de resposta aos problemas concernentes ao Homem, à sociedade e aos mecanismos históricos.

Note-se o contexto de produção de *Como um romance* (editada na última década do século XX), sendo que a cultura audiovisual se adensou, atualmente, com as redes sociais e a massificação dos dispositivos eletrónicos. Seria interessante se o autor tivesse aprofundado esta reflexão no âmbito do consumismo universal. A lógica capitalista não se manifesta apenas no consumo, mas na procura de utilidade para a educação. Para a sociedade consu-



¹ Pennac, Daniel (1993). *Como um romance* (traduzido do francês por Francisco Paiva Boléo). Lisboa: Edições ASA.

P

mista, é conveniente a transformação do homem dotado de espírito crítico em mutante humanoide obcecado unicamente com os valores materiais. A escola, nesta ótica, circunscreve-se à aprendizagem de técnicas, à competitividade e à preparação para o mercado de trabalho. A ditadura do lucro pauta-se, conseqüentemente, pela perda da curiosidade epistemológica e pelo desinteresse generalizado relativamente às atividades de leitura e compreensão textual.

Que caminhos travar, então, para encontrar o prazer em ler e difundir a gratuidade da aprendizagem intelectual? De facto, o desejo de aprender e a criação do gosto pela leitura surgem intimamente ligados à aquisição da linguagem e ao deslumbramento desencadeado pelo contacto com os livros na fase da primeira infância. Estes pontos constituem o núcleo da argumentação de Daniel Pennac no primeiro capítulo, na medida em que inicialmente os pais são contadores de histórias, preconizando a transmissão oral de contos e fábulas aos filhos, sendo que depois passam o testemunho aos professores, incorrendo numa contradição pedagógica. O ato de ler perde a sua cumplicidade, torna-se solitário e substitui-se, paulatinamente, pela alfabetização, que impõe a extração obrigatória de sentidos através de um sistema obsoleto de perguntas e respostas.

Com efeito, a progressiva mudança na atitude dos pais, operacionalizada pelos professores nas escolas com recurso a currículos desadequados, limita o desenvolvimento das competências de leitura, promovendo a fadiga por sobrecarga de atividades associadas à compreensão e à escrita, desrespeitando o ritmo de cada leitor e negligenciando a percepção estética em detrimento da descodificação estereotipada. O que deveria ser uma viagem intelectual enriquecedora assente na captação da potencialidade significativa e na representação simbólica do mundo transforma-se numa rotina de erosão do prazer em que se criam resistências ao livro. A ditadura encetada pelos “pedagogos” (ou “usurários”, conforme os designa, pertinentemente, o autor) anuncia-se, por conseguinte, ineficaz e potenciadora da aversão à leitura, conotando negativamente o livro e atribuindo-lhe um valor meramente enciclopédico.

As palavras de Roland Barthes adquirem, neste sentido, especial relevância: o texto de prazer é “aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que

vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura” (Barthes: 1987, 21), enquanto que o texto de fruição é “aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem” (*idem*, 21-22). A contemporaneidade descarta, efetivamente, os textos de fruição, rejeitando a perspectiva da leitura enquanto ato subversivo e contrário ao *status quo*, declinando a beleza inculcada na opacidade das palavras e a possibilidade de uma percepção que confronte o horizonte de expectativas, bem como de releituras que estabeleçam novos sentidos.

Os programas educacionais anacrônicos e as abordagens pedagógicas explanadas pelo autor retratam, pois, uma espiral recessiva de prazer e um crescendo de conformismo. Aí reside um dos entraves à motivação dos leitores. Contudo, emerge o dogma da necessidade de leitura: o Homem, enquanto ser racional e pensante, distingue-se dos outros animais pelo ato de ler. Merece destaque a descrição, no segundo capítulo, da atitude do professor perante este dogma, visto que se direciona para o resultado e não para o processo (do qual os alunos poderiam extrair algum prazer); as suas preocupações não se prendem com o gosto pela leitura, mas com a avaliação sumativa refletida nas fichas formativas, nas classificações dos testes e nos comentários realizados às obras que escolheu criteriosamente (ou seja, que impôs).

Tendo em conta a litania da frase educativa “É preciso ler!”, como redefinir o papel da escola na formação de leitores? Atente-se na opinião da jovem esposa do professor: o culto do livro decorre, efetivamente, da tradição oral. Esta referência relaciona-se, a título de exemplo, com a transmissão dos poemas homéricos pelos aedos e a centralidade da memória nessa cultura, à semelhança do que reitera Sophia de Mello Breyner Andresen: “A poesia é a continuação da tradição oral [...] E é importante aprender o poema de cor, pois o poema decorado fica connosco e vai-nos revelando melhor, sempre que o repetimos, o seu sentido e a beleza da sua linguagem e da sua construção” (Andresen: 1991, 186). Nesta obra, verificamos que uma das marcas da oralidade passa pela

existência da história, lida ou contada, técnica narrativa que aproxima o leitor do livro.

Além disso, de acordo com o dizer metafórico de George Perros, motivar os alunos para o “levantar da pedra tumular das palavras” não passa por não entregar a literatura como um “conta-gotas analítico”, mas por facilitar o contacto experimental com os textos na sua materialidade linguística, explorando os mecanismos mobilizados pelos autores na construção da linguagem poética. Urge abandonar a tendência exegeta, que substitui as palavras dos livros pelas opiniões sobre os mesmos, para “dar a ler” as obras, encorajando uma experiência lúdica da literatura que incite o aluno a responder ao texto, de modo a que fique implicado emocionalmente.

Na verdade, a consciência das múltiplas funções da linguagem é um aspeto fundamental na sensibilização literária, visto que não reduz as obras à sua esfera comunicativa. A língua, confinada à comunicação, não é encarada como objeto de conhecimento, mas como instrumento e veículo de comportamentos sociais e escolares, conforme explicita Margarida Vieira Mendes (Mendes: 1992, 66). O ato de ler engloba, inevitavelmente, uma dimensão emocional, por isso a leitura em voz alta do professor e a sedução pela dicção da sua voz, tal como são abordados por Pennac, podem constituir estratégias com proveito pedagógico direcionadas para o fomento do prazer de ler. Atente-se no testemunho da aluna de George Perros, que refere o facto de o professor ler tudo aos seus alunos sem falar de património cultural, o que impregna as obras canónicas de uma certa intimidade, ressuscitando os autores e oferecendo, de modo gratuito, o saber.

A postura emissária do dogma dilui-se no terceiro capítulo do livro para dar lugar a uma outra atitude perante os textos, encetando-se um processo de sociabilização aliado à leveza e liberdade respeitantes a uma leitura que não deixa de ser orientada e metódica. Neste capítulo, o autor reflete, novamente, sobre os motivos que presidem à repulsa pelo ato de ler, colocando a tónica na missão dos educadores em dar a conhecer os textos, eliminado a sua aparência austera e resolvendo as barreiras que decorrem do léxico empobrecido dos estudantes.

De facto, a exploração das ideias pré-concebidas relativas à aprendizagem permite associar o conteúdo

das fichas individuais autobiográficas, realizadas no início do ano letivo, a algumas atitudes características da geração contemporânea, nomeadamente a insistência no «falhar» (dado que, aos se rejeitar a eventualidade de progresso, se suprimem os inconvenientes do esforço) e, por outro lado, a aparência de maturidade dos alunos que, em vez de evidenciar a adaptação aos tempos modernos, exprime um certo esvaziamento intelectual e cultural. Eis a solução descrita pelo autor: ler os textos em voz alta sem exigir o comentário. Aliar a leitura à dádiva, numa sociedade onde os bens materiais conquistam primazia, são atitudes que, por si só, despertam a curiosidade. Assim, os alunos passam a ser agentes ativos, manifestando livremente as suas opiniões sobre os textos, sendo-lhes sugeridas leituras integrais, o que não os impede de acatar os direitos formulados no final do livro, por exemplo o segundo (o de saltar páginas) e o terceiro (o de não acabar um livro).

Não é de menor importância lembrar que o romance sacia primeiro a sede de narrativa do Homem e não deve ser encarado como um meio para atingir uma finalidade escolar. Desde cedo que o ser humano é um contador de histórias. Aliás, Dostoiévski, Tolstói, Calvino, García Márquez, John Fante, todos contam histórias. Porém, só após a criação do objeto estético, imagem mental urdida pelo próprio leitor, se pode insistir na exegese. Interessa, primeiro, que cada aluno contemple o livro, cuja leitura lhe é oferecida, atentando nos pormenores do estilo e deixando-se seduzir pela linguagem literária. O professor é um catalisador deste processo, encarnando o papel de um revelador fotográfico que economiza os esforços de descodificação.

A partir do momento em que se cria intimidade com os romances, a duração da leitura esvanece-se. Este momento, antes considerado um suplício interminável, transmuta-se num ato prazeroso. Todavia, impõe-se outra questão: onde desencantar tempo para ler na azáfama do quotidiano? De acordo com Pennac há uma “virtude paradoxal da leitura, que consiste em fazer-nos abstrair do mundo para lhe encontrarmos um sentido” (Pennac: 1993, 17). As palavras de Bernardo Soares no *Livro do Desassossego*, presentes na epígrafe da recensão, confirmam a leitura como um processo contínuo de alheamento que se funda na evasão e no prazer gratuito; aliás, cada

P

leitor é um “contemplador sem razão do mundo sem propósito” (Soares: 2006, 14). Ler é, nada mais, nada menos, que abdicar, por isso o tempo dedicado à leitura dilata o tempo de viver. As páginas 120 a 135 do livro apresentam o relato da experiência que Pennac levou a cabo com os alunos que procura dessacralizar os livros, questionando-os como descreveriam uma biblioteca, mais concretamente o sítio onde arrumam os livros. Com efeito, o escritório do autor encontra-se repleto de livros que não são necessariamente os eleitos, o que é respeitável dado a intimidade de cada leitor.

Em suma, *Como um romance* decorre da necessidade que o autor sentiu em tornar o ato de ler para os jovens alunos uma ação voluntária e não forçada, tentando aclarar o mistério que escapa muitas vezes aos pais e aos professores no que respeita à falta de estímulo para a leitura. Não se trata de uma quimera,

mas da concretização de uma pedagogia própria que Pennac colocou em prática enquanto professor e que visa uma viagem intelectual pelo mundo da leitura e da escrita. Por isso, revela-se pertinente o apelo para que não se transforme o livro num instrumento de tortura, atendendo aos “dez mandamentos do leitor”, que são, simultaneamente, uma interpretação sobre o ato de ler. Considera-se, igualmente, que a abordagem preconizada na obra – o diálogo permanentemente reflexivo e as histórias intrincadas dentro de histórias – permite expor, de modo criativo, as consequências nefastas de uma postura monolítica perante os textos, bem como contrapor a obrigatoriedade da leitura à fruição livre, resultando em soluções com interesse pedagógico.

Miguel Correia²

Referências

- Andresen, Sophia (1991). Posfácio a *Primeiro livro de poesia*. Caminho: Lisboa.
- Barthes, Roland (1987). *O prazer do texto*. São Paulo: Editora Perspetiva.
- Mendes, Margarida Vieira (1992). “A educação literária no ensino básico”. In *O Professor*, 26 (3ª série), Lisboa, pp. 62-68.
- Mendes, Margarida Vieira (1997). “Pedagogia da literatura”. In *Românica* n.º 6., Lisboa: Cosmos.
- Pennac, Daniel (1993). *Como um romance* (traduzido do francês por Francisco Paiva Boléo). Lisboa: Edições ASA.
- Soares, Bernardo (2006). *Livro do Desassossego, Autobiografia – Diário*. Coimbra: Alma Azul.
- Visniec, Matéi (2017). “O artista é indispensável porque é o perturbador profissional da banalidade” (entrevista realizada por Paulo Henrique Pompermaier). In *Revista Cult*. <<https://revista-cult.uol.com.br/home/entrevista-matei-visniec/>>.

² Mestrando em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Jesus Cristo bebia cerveja³

O romance conduz o leitor a um cenário rural alentejano, destacando a protagonista Rosa, jovem cuja família se resume à avó paterna, com quem habita modestamente.

A localidade é povoada por um conjunto de personagens originais, destacando-se as seguintes: Antónia, a avó da protagonista, dependente da neta e com momentâneos episódios de demência; o pastor Ari, jovem campestre que cultiva uma paixão obsessiva por Rosa e completa a atividade principal com a de arrumador no cinema; o septuagenário professor Borja, que acaba por integrar o triângulo amoroso; Miss Whitmore, inglesa abastada, proprietária de quase todos os terrenos da vila, a albergar na quinta onde reside um monge hindu pouco ortodoxo e um espiritualista africano, que a acompanham desde que o seu pai, no passado, viveu em diversas partes do mundo, sendo de acrescentar ao conjunto o Padre Teves, detentor de um lado obscuro e desconhecido dos fiéis.

Ao longo da narrativa, o leitor vai conhecendo os elos familiares e o passado das personagens preponderantes.

O título do romance começa por despertar curiosidade, pois, o cenário simples de um Alentejo rural, leva inevitavelmente a questionar o leitor acerca de tal opção.

A dúvida desfaz-se quando, no capítulo 5, nos é apresentado o professor Borja, defensor da “pura ciência” e autor de três obras editadas aquando da sua carreira académica e votadas ao insucesso – o que o docente aposentado considera pura injustiça – e intituladas *Uma perspetiva Anti-Darwinista da Evolução do Homem: do macaco às amibas que vemos por aí*; *Apologia das Minhocas* e *Jesus Cristo bebia cerveja*.

Começa, neste capítulo, por ficar esclarecida a inusitada escolha, o que, ao longo da leitura, vai sendo descodificado.

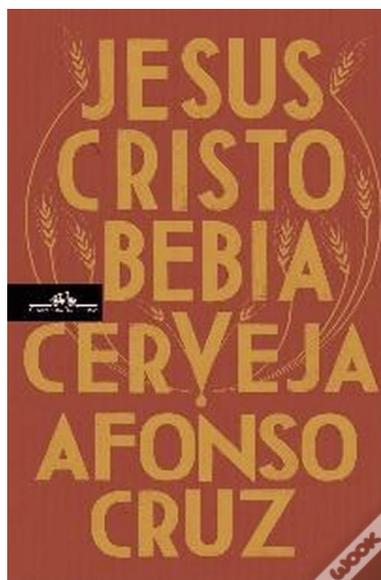
Fascinado pela beleza da jovem Rosa e sabendo que a protagonista, cuidadora da avó cada vez mais dependente e perto do final da vida, se entristece por não ter a possibilidade de concretizar o seu sonho – a visita à Terra Santa –, o professor Borja, pretendendo cativar a rapariga, propõe-lhe um plano bem urdido ao qual não faltam a declamação, por ex-alunos, de versos gregos, a utilização de trajes de fantasia, de adereços capilares que integram o disfarce dos judeus

ortodoxos, de cartazes toponímicos preparados para a ocasião e um grupo considerável que consegue mobilizar. Deste modo, obtém-se a transformação de uma vila em cidade sagrada. Até a partida de avião é simulada com a entrada num bar de *strip-tease* conhecido como “O Avião”, por funcionar dentro de um aparelho aéreo utilizado para esse fim, antes de começar o espetáculo habitual e com o recurso a barbitúricos diluídos no chá da avó Antónia.

A quinta da inglesa, que adere ao propósito, transforma-se em templo ao qual nem falta uma última

ceia integrada no bem urdido ritual religioso, no qual o professor acaba por impor o consumo de cerveja, a fim de ser coerente com as suas teorias de juventude, alicerçadas na referência continuada, nos textos bíblicos, aos cereais.

Apesar de filha de uma intelectual cidadina, casada por capricho com um trabalhador rural, Rosa é pouco acompanhada pela mãe que, desde muito cedo, a abandona, fugindo para a



³ Afonso Cruz(2019), *Jesus Cristo bebia cerveja*. Lisboa: Companhia das Letras

P

cidade. Deste modo, a rapariga cresce a ler os *westerns* legados pelo falecido pai. O detalhe é importante pois, ao longo da leitura, apercebemo-nos que as frases orientadoras da jovem são as de Harold Estefânia, o seu herói eleito, autor

de *A Morte não ouve o pianista: ninguém morre uma só vez*, citações repetidas ao longo do romance. O pistoleiro Estefânia acaba por ser “ressuscitado” num apêndice à obra, em cinco capítulos adicionais, numerados de 1 a 5 e antecedidos de uma capa que, supostamente, pertence à coleção “Western Side Stories”.

Teresa Vieira Cunha

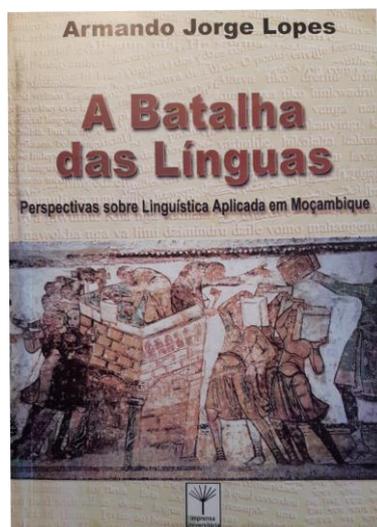
A batalha das línguas⁴

Mais do que dar conta duma leitura feita, trata-se de informar sobre um texto que me acompanha já há vários anos e ao qual tenho voltado várias vezes a propósito de questões linguísticas como a do Acordo Ortográfico. Tenho-o lido na procura dum *axis* que me permita definir uma posição coerente.

Uma das primeiras impressões com que se fica com esta leitura é a da relativa pequena magnitude de questões como a da uniformização ortográfica e a das ambições internacionais do Português, frente às tarefas de política linguística que Moçambique e outros países africanos enfrentam⁵.

Publicado em 2004, o volume integra artigos e diversas intervenções do linguista moçambicano cuidadosamente integradas num todo coerente.

Embora o título, *A batalha das línguas*, me faça lembrar o *La guerre des langues*⁶ de Louis-Jean Calvet, que o autor refere e cita, há, aqui uma problemática mais específica, que aponta, com uma enorme pertinência, para o contexto de Moçambique, um país cujos habitantes se dividem por cerca de 20 línguas⁷ e cuja língua oficial só é língua materna de cerca de 11% da população. Os problemas que daqui resultam incluem naturalmente conflitos linguísticos, que mais não seja em termos de preponderância de uma ou outra língua nas áreas de atividade dos moçambicanos, tanto em termos sociais como individuais, já que este multilinguismo nacional se resolve em bilinguismo – ou trilinguismo – individual. Contudo, Calvet refere-se também ao nível internacional, em que ocorrem mudanças no mapa linguístico do mundo com a morte de muitas línguas e o predomínio de algumas. Calvet usa a figura da Torre de Babel que apresenta a



fragmentação linguística como um castigo divino. Diz Deus:

“Desçamos, e confundamos ali a sua linguagem, para que não entenda um a língua do outro” (Gênesis 11:7).

Assim da terra de Sinar, no reino de Ninrode, ter-se-iam espalhado os povos por toda a terra, cada um com a sua língua, em vez de se concentrarem no reino da Torre de Babel, violando a ordem divina de encher a terra (Gênesis 1:28; 9:1).

Tomando este mito como significante da oposição entre unidade e diversidade linguística, Armando Jorge Lopes (doravante AJL) afirma uma interpretação que retira a conotação de castigo à multiplicação das línguas e defende o valor do património linguístico humano ameaçado pelas forças que tendem para a uniformização.

E, neste âmbito, integram-se várias das questões colocadas no livro. Continuará a norma portuguesa a divergir da brasileira como Marcos Bagno prevê? A este respeito, limito-me a observar a extraordinária intercompreensão atualmente existente e a pressão da norma brasileira sobre a portuguesa evidenciada no sucesso da produção cultural brasileira em Portugal e nos países africanos de língua oficial portuguesa, incluindo Moçambique⁸.

Com a adesão de Moçambique à Commonwealth, apareceu o fantasma da substituição do Português pelo Inglês como língua oficial. AJL responde a esta questão contextualizando-a historicamente e avaliando o que estaria em causa numa mudança deste género. É que o Inglês tem uma tradição antiga em Moçambique. Não precisamos certamente de lembrar

⁴ Lopes, Armando Jorge (2004). *A batalha das línguas*. Maputo: IUEM/Fundação Universitária UEM.

⁵ A propósito do 10.º aniversário da cátedra de Português como Língua Segunda e Estrangeira da UEM, Perpétua Gonçalves enfatiza precisamente a relativa irrelevância das questões da ortografia para a tarefa que os linguistas moçambicanos têm pela frente. <https://www.youtube.com/watch?v=udIGuLY3Ywk>.

⁶ *La Guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Payot, 1987.

⁷ Das diversas contagens que incluem dúvidas e equívocos a respeito da diferença entre língua e variação dialetal, opto pelo número do próprio autor em Lopes, A. J. (1997). *Política linguística: princípios e problemas*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 1997. Entretanto o [Plano Estratégico da Educação. 2012-2016](#) refere 18 línguas.

⁸ Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=pLITq7VU33Y>. Repare-se como alguns dos entrevistados a propósito das telenovelas utilizam, talvez por empatia expressões tipicamente brasileiras como “todo o mundo” e “peladinha”. Em Portugal, não seria muito diferente.

P

o *Ultimatum*, as companhias majestáticas e o trabalho migratório na África do Sul e na Rodésia. A influência do inglês será sempre um dado a ter em conta, pois deixou traços no léxico e em outros aspetos das línguas de Moçambique. Mas, como AJL explica, o inglês manteve-se no registo dos negócios e não se difundiu significativamente para os registos da vida doméstica, do trabalho e dos ofícios religiosos, territórios do português e das línguas bantu, que são decisivos para inserção da língua na comunidade.

A questão central entre o Português como língua oficial de vários países em que os falantes têm provavelmente outra língua materna é o da norma: haverá uma norma internacional ou uma norma nacional para cada um dos países? Este problema é analisado em várias vertentes por AJL. Uma das hipóteses que põe é a criação de uma união ortográfica independente das normas nacionais da oralidade. No estado atual, verificamos que a convergência total ao nível da escrita das palavras não foi conseguida, mas, pelo menos, ficámos com as diferenças consagradas num documento coletivo (Acordo Ortográfico). O modelo seguido pela Academia Espanhola consagra essa opção: uniformização da ortografia com consciência explícita das diferenças na oralidade das variantes do espanhol. E os manuais de espanhol para estrangeiros explicam sempre essas diferenças (por exemplo, no sistema dos pronomes pessoais e na flexão verbal).

Moçambique continua a trabalhar no sentido de definir o que pertence à sua norma do Português, com um acento especial no léxico. Neste contexto, AJL discute a distinção entre desvio e erro e expande a definição de léxico, pois a língua não se restringe a uma máquina de gerar frases com um conjunto de palavras dado como uma primeira abordagem à teoria da gramática generativa sugere, pois já estamos longe da oposição entre a língua e a evanescente fala saussuriana. Talvez possamos dizer que a competência inclui mais do que a fonologia e a morfossintaxe. Inclui também modelos pragmáticos, registos, discursos e convenções retóricas. Assim, léxicos de usos devem incluir não só palavras, mas também expressões. Se expressões poderiam ou não ser incluídas em entradas de palavras, como é atualmente comum nos dicionários mais desenvolvidos, é uma questão prática que já enfrentei no modesto trabalho de elaborar glossários com alunos.

Neste desiderato, trabalham, pois, várias disciplinas linguísticas cujas fronteiras e programas AJL problematiza. A linguística aplicada define-se, enquanto ciência, relativamente à linguística formal, à retórica, e a outras disciplinas do estudo da língua, do texto, do discurso e da cultura e tem uma enorme relevância na área do ensino das línguas. A política e a planificação linguísticas têm a ver com tudo o que temos discutido.

Os estudos de campo propriamente ditos socorrem-se da análise contrastiva, mas não se abordam apenas aspetos linguísticos estritamente delimitados. AJL chega a referir a expressão “retórica contrastiva”. O trabalho não se restringe à tentativa de explicação por observação e experimentação, mas inclui a interpretação histórica, pois integram-se necessariamente aspetos culturais que influenciam a produção linguística do dia a dia dos falantes, especialmente no que diz respeito aos idiomatismos e à retórica.

Numa situação de grande interferência entre línguas, o autor propôs e desenvolveu projetos de investigação sobre como elementos retóricos e idiomatismos do Xichangana são transferidos pelo aprendente para a língua segunda (Português) e para a língua estrangeira (Inglês). Uma proposta de pesquisa propõe uma análise contrastiva de textos escritos por alunos aprendentes de inglês. Analisam-se processos de coesão e coerência textual incluindo aqui o modo como se articula a progressão temática, tanto na relação tema/rema, como em termos de tópico / comentário. Na descrição do desenvolvimento do projeto, destacam-se enunciados menos felizes.

A relação entre a língua portuguesa e as línguas bantu é verdadeiramente complexa. É que a situação do Português como L2 não corresponde ao que temos consagrado no *main stream* europeu nem tampouco a uma língua estrangeira. É uma língua que pertence a Moçambique como qualquer outra, mas não sendo a língua materna de todos, tem a importante função de unidade nacional, de conexão internacional, e de acesso à cultura internacional, à ciência e ao emprego.

Esta dificuldade também existe na Europa para os migrantes. Uma turma pode ter falantes nativos de uma dezena de línguas. A disciplina de “Português Língua não Materna” visa dar conta desta realidade. Contudo, em Portugal, esse programa destina-se a

uma minoria, enquanto em Moçambique os contornos da situação correspondem à da maioria dos alunos.

A afirmação do Português como língua de unidade nacional põe em risco a sobrevivência das outras línguas de Moçambique. Embora as línguas bantu continuem senhoras do registo doméstico e, por isso, línguas maternas da maioria dos moçambicanos, nos centros administrativos e urbanos há uma tendência para o português disputar essa área e ser também língua materna de muitos moçambicanos.

No grande Maputo, área do Xironga, esta língua, falada por cerca de 700 000 pessoas, está a perder o seu espaço. Em resposta a esta situação vários dos seus falantes – o grupo que criou o Centro Ntsindya⁹ – agiram no sentido de a revitalizar. Além do Português, ameaça-a também o Xichangana, uma língua do mesmo grupo linguístico, o Xitsonga, que impera, sobretudo, na província de Gaza, e que se confunde com o Xironga. A revitalização está a passar por a língua ganhar funções de língua de trabalho no conselho da cidade de Maputo.

Para que as línguas moçambicanas sobrevivam, de acordo com AJL, têm de desempenhar funções sociais relevantes, isto é, têm de deixar de estar limitadas à esfera doméstica e ser aceites como meios de comunicação entre os cidadãos e a administração pública. Só através da educação é que isso pode ser conseguido, embora seja um passo positivo que deixe de ser interdito a um cidadão dirigir um qualquer requerimento ou pedido oral de informação na sua língua bantu. A ideia de um ensino bilingue em Português e numa língua bantu era defendida por AJL já na década de 90, está sistematizada nesta obra de 2004 e começa a singrar o seu caminho no sistema de ensino moçambicano, enfrentando dificuldades financeiras e logísticas previsíveis¹⁰.

Uma aprendizagem inicial da leitura e da escrita numa língua que a criança não domina satisfatoriamente no plano da oralidade tem uma perspectiva de

sucesso muito fraca. Por isso, a alfabetização na língua materna funciona como propedêutica para a aprendizagem da escrita em Português. Contudo, do ponto de vista de AJL, é preciso ir mais longe, não subordinar nenhuma língua a outra e considerar o bilinguismo na sua verdadeira aceção de igualdade institucional das duas línguas. Para isso, as línguas maternas da maior parte dos moçambicanos têm de ser declaradas línguas oficiais, facto que se verifica no Zimbabwe e na África do Sul, por exemplo, e que ainda está em discussão em Moçambique, uma vez que a adoção do Português foi feita ainda antes da independência no contexto da luta de libertação nacional que tinha de unir na ação militantes com diferentes origens étnicas.

Mesmo na presente versão ainda modesta da entrada da língua bantu no ensino, como o Português é a língua de prestígio que dá acesso ao emprego e à ascensão social, pode haver rejeições deste programa por parte dos pais. Numa tese de mestrado de 2018, o autor refere essa dificuldade:

“O ponto de vista dos pais e encarregados de educação é divergente, existindo, por um lado, os que apoiam a sua introdução como forma de valorização das suas línguas nativas e, por outro, os que o rejeitam, dando preferência à língua portuguesa com o argumento de que o ensino em línguas locais visa atrasar as crianças no acesso à língua portuguesa, uma língua que dá possibilidade de empregabilidade e acesso ao estatuto privilegiado”.¹¹

Além dessa resistência, Feliciano Manuel expressa um outro problema teoricamente previsível: os alunos falantes nativos do português são alfabetizados inicialmente nessa língua e ficam libertos da tarefa de aprender a oralidade de uma outra língua, entre a 1.^a e a 3.^a classes e, na 4.^a, não têm de aprender a ler e a escrever numa segunda língua. Tal facto gera uma falta de homogeneidade. Para reforçar a simetria, não deveria haver a obrigação de aprender uma língua bantu, a predominante na população es-

⁹ Provavelmente, o grupo que suporta este sítio do Facebook: <https://www.facebook.com/Ntsindya>.

¹⁰ O *Plano Estratégico da Educação. 2012-2016* justifica o atraso do ensino bilingue com a dificuldade na produção de livros para o nível EP1 (da 1.^a à 5.^a classes).

¹¹ Manuel, Feliciano Felisberto (2018). *Relevância do ensino das línguas nacionais no sistema educativo moçambicano*. Tese de Mestrado em Português Língua Não Materna. Lisboa: Universidade Aberta.

P

colar? Assim todos seriam alfabetizados em duas línguas. Tanto o autor desta tese como outras fontes indicam que o projeto de ensino bilíngue está em bom desenvolvimento.¹²

Estou longe de ter coberto todos os itens desenvolvidos na obra. Estão aqui apenas as preocupações que me levaram a lê-la e que é coerente com o meu contexto de professor de português interessado pelas

questões que dizem respeito a Moçambique. Não tratei, entre outras coisas, de: discussão da hipótese de Krashen de a aquisição de uma língua segunda depender de contextos significativos de uso e não do conhecimento explícito das regras; análise da questão do género; problemática da alfabetização.

Luís Filipe Redes

¹² Cf. por exemplo, <https://noticias.sapo.mz/sociedade/artigos/alunos-das-escolas-da-manhica-nao-usam-a-lingua-portuguesa-para-aprender>

Uma vida cheia de palavras¹³

A professora Maria Helena Mira Mateus (MHMM) fundou e deixou-nos em herança a Associação de Professores de Português (APP); foi com essa inultrapassável responsabilidade que procurei nas memórias que deixou neste seu último livro exemplos do seu discurso, pessoal e profissional, para me acotar num exercício voluntário de cidadania, com o qual me tenho deliberadamente comprometido.

Escolhi como primeiro exemplo do discurso pessoal da MHMM a legenda de um retrato seu, aos 20 anos, que abre o álbum de fotografias, entre as páginas 161 e 204 do livro: «Tranquila, esperando o futuro, com a força solar do signo de leão (1950)». É nessa moldura bem cuidada de imagens que a acompanhamos pelas doze partes do livro: vai-nos surpreendendo, na sua capacidade de abraçar projetos com entusiasmo e determinação, entre tantas outras passagens, na nota de rodapé da página 139, «Neste anexo podem ler-se vários artigos que exemplificam as tarefas a que me dedicava com grande fervor e a convicção dos neófitos»; juntamo-nos ao seu espírito festivo, quando elenca, por exemplo, as celebrações da APL, a segunda associação que fundou, que “adora festejar efemérides” (p. 214), e à sua adesão apaixonada a causas, como aconteceu quando visitou pela primeira vez Moçambique, “sentia que caminhava ao encontro da satisfação de muitos dos meus desejos [...] concretizar a contribuição que eu podia dar ao ensino da língua portuguesa nos países que haviam sido colónias” (p.251); admiramos a sua força indestrutível, a viver a dor da perda de três filhos, e também a sua capacidade para ultrapassar grandes dificuldades profissionais como mais uma aventura “E assim entrei no ano letivo de 72/73 e recomecei as aulas simultaneamente com a reformulação da tese” (p.116).

Conheci-a nesse ano letivo de 72/73 na FLUL. Era vibrante o seu discurso, numa voz doce de menina

sorridente, e o cabelo tinha a cor da juba de um leão, a cor que sempre lhe encontrei depois. Eu era aluna do 2.º ano do curso de Filologia Românica e ela a professora da cadeira de Linguística Portuguesa I. Na página 75 invoca o seu início de carreira, assistente do professor Luís Lindley Cintra, quando, no ano letivo de 67/68, foi encarregada de dar esta cadeira por inteiro. MHMM encontrou em Lindley Cintra o “professor dos professores” (p. 35), de profunda honestidade científica, com quem aprendeu a abertura de espírito associada ao rigor na investigação e um grande entusiasmo pelo estudo diacrónico das diversas formas da língua portuguesa, nos seus diferentes contextos de uso.

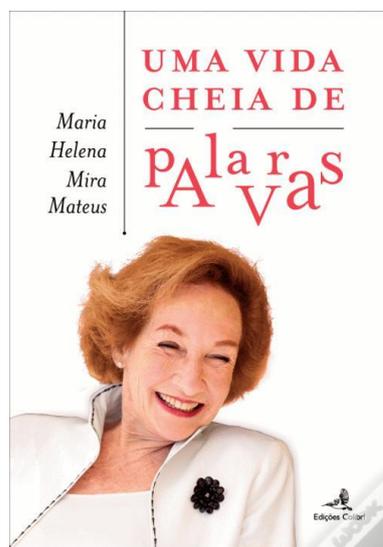
Ao tempo em que a conheci, tinha ela uma fundamentada experiência, depois da estreia na orientação do programa da cadeira de Linguística Portuguesa I, a que se refere neste passo do seu texto, onde o bom humor se alia à capacidade do diálogo.

«Eu, “caloira da cátedra”, como dizia uma colega, precisei de me aguentar no balanço com alunos como o Luís Miguel Cintra, o Jorge Silva Melo, o José António Meireles, o Eduardo Paiva Raposo, que traziam os seus muitos interesses e as suas paixões. [...] Nunca mais esqueci esses meus primeiros

alunos ainda que, pelos anos fora, outros (e outras) tivessem chegado com diferentes aptidões e novos entusiasmos» (pp.75-76).

Com as aulas de Introdução aos Estudos Linguísticos, de L. Lindley Cintra, no 1.º ano do curso, iniciou-se o meu gosto pela linguística, com e pelas palavras da MHMM, nesse ano letivo de 72/73, comecei a descobrir a importância da linguística na didática do Português, que nunca mais deixou de estar presente na minha formação académica e na consequente prática letiva nos ensinamentos básico e secundário.

As palavras e a linguagem foram um encantamento para a MHMM, «Agora que já não estou a ensinar [...] continuo a sentir que a linguagem é uma



¹³ Mateus, Maria Helena Mira (2018). *Uma vida cheia de palavras*. Lisboa: Edições Colibri.

P

criação divina do homem» (p. 35). Com Luís Lindley Cintra, “mestre amado” (*idem*), consolidou a sua preleção pela área de investigação a que se dedicou mais aprofundadamente, a fonética, a fonologia e a prosódia, que, no seu conjunto, considera um módulo incontornável da gramática para o estudo das palavras: «sabia que no futuro ensinaria os alunos a gostar de estudar as palavras, de usá-las e de vivê-las com alegria» (*ibidem*).

Os seus percursos de investigação gravitam igualmente em torno da linguagem, das línguas, da língua portuguesa e da política de língua. A partir de 2000 procurou investigar, junto de filósofos e filósofos-linguistas – Herder e Humboldt - a relação entre língua e cultura, na esteira, contudo, da investigação em linguagem desenvolvida por Chomsky. Neste quadro teórico, não são as características particulares do comportamento de uma sociedade que interessam, mas a relação entre pensamento e linguagem, com relevo para a descoberta dos princípios da “faculdade da linguagem” e dos seus contributos para a construção do sistema cognitivo de cada pessoa. (p. 301).

É desse período a 6.^a edição da *Gramática da Língua Portuguesa*¹⁴, profundamente alterada e aumentada, em relação às edições anteriores. “Gloriosa” é o epíteto que a MHMM escolhe para a edição de 2003 da obra, então com 1127 páginas, de que ficarão testemunhos duradouros. Recorda, com emoção, as decisões então tomadas: «[...] decidimos preparar a nova edição com “com maior pendor descritivo, com um estilo menos tecnicista e com uma cobertura linguística mais ampla”. Nesse ano a Gramática tinha nove autoras e os amigos conheciam-na por “a gramática das mulheres”» (p. 231).

Se a *Gramática da Língua Portuguesa* foi, nas suas palavras, “a obra prima” de 9 autoras, muitos outros projetos lançou, com a sua inteligência atenta, que foram outras tantas “obras primas”, algumas delas desenvolvidas a ultrapassar enormes dificuldades

ao longo dos anos. Na XI parte do livro, destaca o EUROTRA e o ILTEC: o EUROTRA determinou o início de projetos de processamento informático da língua portuguesa; no Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC), que fundou e de que foi presidente da Direção (de 1989 a 2012), nasceu o Portal da Língua Portuguesa, em livre acesso e em constante desenvolvimento, que veio a ter, com o acordo ortográfico de 1999, um recurso central, o Vocabulário Ortográfico do Português (VOP). A propósito da comemoração dos 20 anos do ILTEC e dos seus projetos, em 2004, a MHMM relata uma comovida memória: «não houve “burrico” nem “papoulas” mas rosas que vieram das mãos de todos caindo, uma a uma, nas minhas mãos, e assim entraram na minha vida» (p. 290).

Um estimulante e bem-humorado otimismo acompanhou a MHMM na escrita deste livro, modelar reflexo da sua experiência de vida. Escolhi o meu segundo exemplo do seu discurso pessoal no parágrafo que fecha o livro e juntei-lhe uma vivência da sua adolescência, contada na I Parte.

«[Agradeço] a todos os que, sabendo que eu estava a escrever as Memórias, me incentivaram, me parabenizaram e me alertaram para as dificuldades. Como sou otimista, só dei atenção aos parabéns (p. 315)».

«Como todas as adolescentes, também tinha os meus ídolos e lembro-me de ter ido ver *E tudo o vento levou* e sair dizendo ardentemente que era como aquela mulher – Scarlett O’Hara – assim forte e lutadora que eu queria ser (p. 29)».

Para a Maria Helena, alegrias e dificuldades terão sido abraçadas com um entusiasmo sem desistência, naquele fôlego assertivo de Scarlett O’Hara, quando declara “Tomorrow is another day”.

Filomena Viegas

¹⁴ Mateus, Maria Helena Mira *et al.* (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho