

TERMINOLOGIA LINGUÍSTICA: PRAGMÁTICA E LINGUÍSTICA TEXTUAL. MODOS DE OPERACIONALIZAÇÃO – ALGUNS EXEMPLOS.

ISABEL MARGARIDA DUARTE

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Centro de Linguística da Universidade do Porto (Unidade I&D 22/94)

iduarte@letras.up.pt

Começaremos por fazer uma breve introdução à concepção teórica que subjaz às opções de que dá conta a operacionalização de conceitos proposta neste texto. Em seguida, proceder-se-á à leitura de quatro textos da imprensa escrita, acompanhada do levantamento de questões incluídas na Terminologia Linguística¹, nas áreas da Pragmática e da Linguística Textual.

1. Para um correcto entendimento da relação entre conhecimentos científicos da área da Linguística e ensino do Português, há que equacioná-la, como Fernanda Irene Fonseca propôs (1994), em termos mais de implicação do que de aplicação. Quer dizer: os conhecimentos de Linguística do docente não devem ser “adaptados”, aplicados na aula de Português que ele prepara e vai leccionar, mas devem estar implicados nela. Isto significa que não deverá haver uma transposição simplificada de conhecimentos, mas antes uma implicação desses conhecimentos na busca das melhores soluções pedagógicas. Quanto mais informado cientificamente estiver o professor, melhores serão as soluções pedagógicas que encontrará. Mas não deve, em nenhuma circunstância, simplificar até à caricatura o que não é simples. Deve solidificar e aprofundar os seus saberes de Linguística (e não só) para propor, aos seus alunos, tarefas e exercícios que os tornem mais competentes no que diz respeito aos usos falados e escritos do português e, também, no que concerne uma reflexão mais amadurecida acerca da língua que os alunos utilizam (espera-se que cada vez mais eficaz e conscientemente) e que os constitui enquanto sujeitos.

No contexto actual e tendo em conta os pressupostos referidos, torna-se particularmente adequada a ideia de Joaquim Fonseca que a seguir transcrevemos: “Saber mais sobre a língua materna não quer dizer que se substitua o que se transmitia pela transmissão de novos conhecimentos, mas significa olhar para a língua e para os textos sob uma nova perspectiva. Não devemos preocupar-nos excessivamente com o “nível informacional dos produtos verbais”. Devemos preocupar-nos com o “/.../ modo como o conteúdo representativo-descritivo está linguisticamente conformado, como está estabelecido o sistema de referências, como ou em que perspectiva são apresentados os estados de coisas”. (Fonseca, J., 1992: 237).

A mudança de perspectiva da análise de textos do mero nível informacional para a consideração da conformação linguística das informações parece-nos não só lucrar com o

¹ Ministério da Educação, Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (Portaria n.º 1488/2004, de 24 de Dezembro).

conhecimento teórico, por parte do professor de Português, de ensinamentos quer da Pragmática linguística quer da Linguística de Texto mas até mesmo exigí-lo. Mas tais saberes não deverão, a nosso ver, ser transpostos para a aula de Português, ou ensinados aos alunos dos Ensinos Básico ou Secundário. Citando, mais uma vez, Joaquim Fonseca, sublinho que “É claro que não se tratará de transferir para a aula a aparelhagem teórica e os instrumentos de análise configurados e utilizados na Linguística de Texto. Trata-se antes – como, de resto, deveria acontecer em todas as áreas que cabem na Linguística Aplicada à didáctica de línguas – de fazer envolver no ensino alguns princípios, noções e instrumentos de reflexão linguística, no que se consumaria uma Linguística *implicada* mais do que *aplicada*.” (Fonseca, J., 1992: 228-229)

100 Temos defendido que a língua se aprende mais e melhor se o professor considerar como base de trabalho das suas aulas os textos e não, como às vezes acontece, as palavras ou as frases. Todos estes níveis de consideração da língua devem, obviamente, ser objecto de estudo na aula de língua materna, mas não podemos esquecer que “A análise e produção de textos constituem, sem dúvida, momento central, regularmente presente, no ensino da língua materna.” (Fonseca, J. 1992: 227). É pela leitura de textos (e não é altura para essa discussão, mas defendemos que é sobretudo pela leitura de textos *literários*) que o aluno poderá a vir a ganhar amor à língua. Como escreveu Aida Santos (2003: 108), “.../ só se chega a gostar da língua (no sentido cognitivo, afectivo, ou até naquelo outro mais concreto, de fruição sensível: gostar a língua) pelos textos, não sendo de conceber o inverso isto é, que se possa esperar, por exemplo, que seja possível apreciar ou dominar primeiro a língua e que o gosto pela leitura dos bons autores possa criar-se à margem das práticas lectivas ou “aconteça”, venha depois”. Aos alunos se pede que produzam textos (orais e escritos) e que leiam e compreendam textos (orais e escritos). Parece-nos pois da maior utilidade pedagógica que o professor tenha conhecimentos sobre Linguística de Texto. Também lhe farão falta os conhecimentos da área da Pragmática Linguística, aquela subdisciplina da Linguística que estuda a língua tentando perceber a intencionalidade dos seus usos e dos seus efeitos, no quadro da comunicação. É que o funcionamento da língua não pode, a nosso ver, ser dissociado do seu contexto de utilização, da sua inscrição no mundo social, da sua inserção nas interacções humanas.

Com os conhecimentos teóricos que adquirir, o docente poderá ajudar os seus alunos a melhor lerem, a melhor escreverem, a melhor falarem, a saberem ouvir, a gostarem mais da língua e a conhecerem-na melhor. Como Fernanda Irene Fonseca escreveu, “Saber ensinar uma língua pressupõe conhecer a fundo o seu modo de funcionamento, exige uma consciência teórica que fecunde a procura de soluções práticas.” (Fonseca, F. I., 1994: 145).

2. São quatro os textos cuja leitura nos propomos percorrer rapidamente, tentando exemplificar de que modo certos conceitos incluídos na TLEBS (alguns já explanados, anteriormente, pelo meu colega Sérgio Matos) poderão ajudar a ler textos.

2.1. Começamos pela crónica de José Eduardo Agualusa, “Verdade e reconciliação”, publicada na *Pública*, em 24.07.05². E iniciamos a reflexão pelo título, porque ele cita o

² Ver Anexo I.

nome da comissão que, na África do Sul pós-apartheid, tentou promover a reconciliação entre a minoria branca e a maioria negra até então sujeita ao regime de discriminação racial. Há várias noções da TLEBS que podem ser chamadas a terreiro, como, por exemplo, as de universo de referência, saber compartilhado, locutor e interlocutor. Ter tais noções como preocupação pedagógica permite ao docente intervir em áreas como a leitura, o ouvir e o falar e a escrita (se o nosso destinatário não compartilha conosco o mesmo universo de saberes, teremos de os explicitar para que ele nos possa compreender). O mesmo se passa no final da crônica, com a expressão: “esses interesses estão a norte do Equador” (que o nosso saber compartilhado aproxima de uma citação livre da cantiga: “Não existe pecado do lado de baixo do Equador”). O título pode ser o elemento que desencadeia previsões sobre o texto a ler e elas irão sendo confirmadas ou corrigidas por outras pistas textuais, à medida que o leitor avança.

A primeira linha do texto permite o tratamento das noções de coesão, cadeia de referência, catáfora. Tal como no início do conto de Virgílio Ferreira “A estrela”³, o cronista aumenta a curiosidade do leitor retardando a identificação daquilo de que fala, por meio de uma catáfora: cf. “À meia-noite ele viu-a.”⁴ e “Creio que pouca gente deu por ele”. Exercícios de treino sistemático de explicitação das relações anafóricas são facilitadores da competência leitora e permitem reduzir as repetições na escrita, aumentando a coesão textual dos textos produzidos pelos alunos. Podemos referenciar, no primeiro parágrafo, um conjunto de mecanismos de coesão lexical, de retoma do segmento nominal por meio de repetição semântica (ocasião para estudar fenómenos como sinonímia, antonímia, hiperonímia, meronímia e holonímia (cf. “salas de cinema”, “estrelas”, “título”, “filme”). O treino da leitura, se ela tiver em conta certos mecanismos textuais (por exemplo, os que conferem coesão ao texto) melhora também a competência de escrita (Carvalho, J.A., 2003). Por outro lado, a necessidade de se fazerem exercícios em torno do léxico antes de os alunos começarem a escrever um texto pedido parece mais visível à luz de algumas das noções referidas acima⁵.

A consideração da retoma por sinónimos de referência contribui igualmente para a construção de um texto escrito coeso e por isso devemos propor aos alunos exercícios de modo a agilizar a substituição co-referencial, como, por exemplo, a construção de pequenos parágrafos e depois de textos em que sejam obrigados a substituir um nome por uma expressão sinónima. Exemplo: “**Agualusa** gostou, como eu, do filme de Boorman. **O autor de Nação Crioula** é particularmente sensível aos problemas de África. **Este escritor angolano** é um exemplo de escritor da lusofonia.” Ou, para seleccionar um exemplo do

³ Ferreira, Virgílio, “A estrela”, in *Contos*,

⁴ Todos os negritos são da nossa responsabilidade.

⁵ O trabalho sobre o léxico é fundamental na aula de Português. Repare-se, a partir da leitura do texto de Joaquim Fidalgo, na reflexão em torno de neologismos como “blogar” (ou blogosfera e bloguista), ou no caso da derivação imprópria no texto de Lobo Antunes, quando o autor escreve “aos já e aos ainda”, ou no estudo da formação de palavras no título do último texto (“enfrentar” é dar de frente com, arrostar (cf. episódio do Adamastor, em *Os Lusíadas*), implica ser corajoso). Os alunos têm, geralmente, muita curiosidade no que diz respeito à história e à formação das palavras. Sugerimos, por isso, que os professores utilizem o livro de Alice Póvoa, Ana Costa e Ana Ferreira *As Faces Secretas das Palavras, A origem das expressões e dos vocábulos*. Porto: Asa editores, 2005.

texto, a retoma de “África do Sul”, pela expressão co-referencial “Novo país do arco-íris”. A anáfora, considerada dentro da cadeia de referência, é que permite interpretar rapidamente a relação existente entre a expressão sublinhada e o advérbio de lugar em “[...] da **complexa sociedade sul-africana**, mostrando que também ali [...]”.

De entre os processos interpretativos inferenciais, as figuras, como a metáfora, têm de passar a ter um tratamento que facilite a compreensão do texto e agilize o raciocínio inferencial dos alunos. Preconizamos, no seguimento dos estudos de Rosa Amaral⁶, a necessidade de os alunos explicitarem, em voz alta, o raciocínio que lhes permite atribuir determinado sentido às figuras. Não tem interesse que debitem listas de figuras, nem que procedam à mera identificação delas, mas sim que lhes percebam o funcionamento e que sejam capazes de o explicitar. Além da metáfora “sem fogs de artifício” (linha 3), temos várias outras, por exemplo, na linha 15, uma metáfora cristalizada mas que vale a pena ser explicada (“em pleno coração da nação boére”).

Outra figura cujo funcionamento e rentabilidade textual os alunos têm de ser levados a explicar é a ironia: “[...] reconforta as boas almas atormentadas pelo remorso colonial [...]”. A sua compreensão necessita, para ser entendida na complexidade de objectivos comunicativos que lhe subjaz, que os leitores ponham em funcionamento processos figurativos inferenciais.

Ainda dentro da questão dos processos interpretativos inferenciais, mas já não na entrada da TLEBS “figuras”, podemos tratar, nesta crónica, as pressuposições, e todo um conjunto de inferências que se desenvolvem na base do que é dito. O locutor controla as inferências que ficam ao dispor do alocutário⁷. Com os alunos, o professor de Português deverá procurar sempre que retirem, do dito, não apenas aquilo que é dito, mas também aquilo que, não sendo claramente dito, é, no entanto, comunicado. Vejamos três exemplos do texto de Aqualusa:

linhas 43-44: “que **se julga** africano” => mas não é

linha 50: “explorar **algumas** contradições”=> não são todas as que existem

linha 57: “**quase** transformando o filme numa fantasia” => mas não transformou.

Repare-se que é “quase” a palavra que despoleta uma inferência que o leitor hábil compreende instantaneamente: o realizador não chegou a transformar o filme numa fantasia.

Outra entrada da TLEBS com muita relevância pedagógica pode ser abordada a partir do segundo parágrafo, onde poderão ser equacionadas questões como a tipologia textual, a sequencialidade e o protótipo narrativo. O texto é, geralmente, uma combinação heterogénea de sequências, pertencentes a um determinado esquema abstracto arquetípico. Neste parágrafo, temos uma sucessão temporal de acções com sentido no tempo e no espaço.

A crónica, como quase todos os textos, afinal, recorre a relato de discurso. O sexto parágrafo é constituído por discurso relatado em discurso directo, com uma incisa cujo verbo de dizer (“grita”), ainda por cima no presente do indicativo, assume um tom dramático de apelo lançado na direcção dos países ricos. Outra forma de citação menos directa,

⁶ No âmbito de uma tese de doutoramento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, a autora estuda a compreensão da metáfora.

⁷ Duarte, I.M. (2005)– “Falar claro a mentir”, in *Dar a Palavra à Língua – Homenagem a Mário Vilela* Porto: Faculdade de Letras, pp.

associada a um processo interpretativo inferencial, está contida no parágrafo nono: “os **chamados** programas de ajuda ao desenvolvimento” não ajudam o desenvolvimento, embora haja quem lhes chame “de ajuda ao desenvolvimento”. Agualusa demarca-se, justamente, de quem assim lhes chama. A denúncia dos programas de ajuda a África é reforçada pela saliência sintáctico-semântica dos grupos nominais “burocracias gigantescas” e “corrupção e complacência”, decorrente da estrutura passiva presente no início do sétimo parágrafo: “Burocracias gigantescas são financiadas com o dinheiro da ajuda dos países ocidentais. A corrupção e a complacência são promovidas, [...]”

2.2. O segundo texto que passamos, brevemente, em revista é a crónica “O ‘já’ e o ‘ainda’”, da autoria de António Lobo Antunes, publicada na *Visão*, de 4 de Agosto de 2005⁸. Do primeiro ao quarto parágrafo, poderemos revisitamos noções como as seguintes: locutor, interlocutor, ouvinte(s) (“o meu pai contava-me”); saber compartilhado (“num bar de alterne desses que outrora se chamavam *dancings*”); valor aspectual do imperfeito (“contava” = costumava contar); relato de discurso, discurso indirecto, discurso directo, verbo introdutor de relato de discurso (“perguntou com severidade ao sobrinho”); texto, coesão, cadeia de referência, anáfora (“o meu pai”, “um primo dele”, “então”, “um tio de ambos”, “num bar de alterne” “desses que outrora se chamavam *dancings*”, “o tio”, “ao sobrinho” → “Este episódio”). A última retoma é um caso de anáfora resumativa, em que um conjunto de entidades é retomado por um nome genérico superordenado, o que constitui uma forma de condensação informativa, cujo domínio se impõe quer para o treino da leitura, quer para o aprofundamento da competência de escrita, nomeadamente no caso específico do resumo.

No parágrafo seguinte, vêm à baila assuntos como a adequação discursiva, o uso formal e informal da língua, fraseologias (“vem-me [...] à cabeça”); a coesão lexical (“assisto a um jogo de futebol de miúdos”, “bola” “mal rematada”, “vem-me parar aos pés”, “chuto”, etc). Podemos, com os alunos, tratar de explicar o processo interpretativo inferencial, a figura, neste caso a hipérbole de efeito cómico em: “[...] se as crianças correm mais de um quarto de hora aos gritos entre as mesas e me apetece passar-lhes uma rasteira primeiro e estrangulá-las depois num rilhar de dentes vingativo, escorrendo baba do queixo.” A hipálage em “palmada solidária” (linha 50) deverá também ser esmiuçada do ponto de vista do seu funcionamento e sugestões, sendo o ideal que os alunos tentem explicitar, em voz alta, o raciocínio que fazem para a compreenderem, a partir da sua experiência, dos seus conhecimentos linguísticos e extra-linguísticos e do que o texto diz.

O saber (mais uma vez extra-linguístico) compartilhado entre o locutor e os seus leitores subjaz à compreensão da expressão “andar pela berma do passeio **naquelas** pedras compridas sem pisar os riscos que as separam”, brincadeira ou desafio a que todos, enquanto crianças, nos entregámos. O demonstrativo não remete para nenhum elemento textual previamente referido, mas para uma referência extra-textual que o leitor identifica com facilidade.

Na linha 39, o verbo introdutor de relato de discurso directo “Cochichava” permite estudar a adequação dos verbos *dicendi* ao contexto situacional da enunciação relatada.

⁸ Ver Anexo 2.

Está o locutor a contar um episódio passado num velório, pelo que o verbo se adequa perfeitamente à situação (incluindo pela sugestividade onomatopeica⁹), como acontece com o velório de Afonso, em *Os Maias*, de Eça de Queirós, onde temos verbos *dicendi* como *murmurar*, *gemer*, *balbuciar*, *segredar*, entre outros. O discurso directo corresponde a um acto de fala directivo, para retomar a terminologia de Searle (1976), utilizada pelo colega Sérgio Matos. Este acto corresponde a um aviso, indica que o locutor quer que o alocutário faça algo, ou melhor: significa que o locutor tem um saber e que é perigoso ou prejudicial para o alocutário não o possuir.

No sétimo parágrafo, “chorrillo de palavras” e “impropérios” permitem colocar a questão da adequação lexical e dos jogos de efeito que decorrem do cruzamento de registos mais vigiados (“impropérios”) com outros menos vigiados (“chorrillo de”). A inadequação discursiva é um dos motivos de riso provocado pelo discurso directo que relata a intervenção do avô do locutor no velório da mulher de um amigo. A fraseologia “pensar na morte da bezerra”, além de pertencer a um registo excessivamente familiar e por isso inadequado num funeral, joga ambigualmente com a morte da mulher do amigo e com “a morte da bezerra”, a quem ela fica assim indevidamente associada.

Ainda no mesmo parágrafo, na linha 49, temos uma partícula modal “lá” que equivale a uma negação “sei lá em que assunto” = não sei em que assunto¹⁰. A mesma partícula modal “lá” que, nessa ocorrência, alterava o valor de verdade da proposição, usa-se, no nono parágrafo, “Desculpe lá”, como atenuação do acto ilocutório directivo¹¹, em registo familiar, “/.../ numa estratégia conversacional de delicadeza.” (Carreira, 2001: 89). Repare-se, ainda, no conjuntivo com sentido desiderativo típico do tratamento de terceira passo: o conjuntivo usa-se onde, se o tratamento fosse por “tu”, isto é, mais familiar, teríamos o imperativo.

No oitavo parágrafo, a linguagem tauomáquica permite concretizar a coesão lexical e dá lugar a mais um processo interpretativo inferencial.

Deverão, mais uma vez, ser os alunos a explicar o que quer dizer para eles e porquê, a metáfora “[...] e me **enrodilho, cinzento** [...]”. O saber compartilhado cria uma zona de cumplicidade entre o locutor e os leitores da revista *Visão*: “[...] com a alma mais dorida, a pobre, que um estudo de Chopin [...]” implica que os leitores saibam que são tristes os estudos de Chopin.

No mesmo parágrafo, vale a pena referir a co-referência não-anafórica: o grupo nominal “[...] e a minha vida [...]”, é retomado por “[...] da minha existência [...]”. Quanto ao verbo introdutor de relato de discurso “murmuravam”, é criador de um espaço de intimidade entre o locutor (“as filhas”) e o alocutário (a personagem que fala, no texto, em primeira pessoa). Essa intimidade, a do bolero, justifica o acto ilocutório expressivo introduzido pelo discurso directo no décimo parágrafo: “– Tem os olhos tão azuis, seu fofo”. O conteúdo

⁹ Sugestão presente noutros verbos sinónimos, como *bichanar*, por exemplo.

¹⁰ Pode ver-se a tese de FRANCO, António (1991). *Descrição Linguística das Partículas Modais no Português e no Alemão*, Coimbra, Coimbra Editora, ou o nosso artigo, DUARTE, Isabel Margarida “Palavras do “falar desataviado de todos os dias” em *Balada da Praia dos Cães*”, in José Cardoso Pires, *oitenta anos; Semear*, Revista da Cátedra Padre António Vieira de Estudos Portugueses, nº 11, Instituto Camões / PUC- Rio, Rio de Janeiro, 2005, pp. 97- 125.

¹¹ Este acto é, para alguns autores, um expressivo.

deste acto diz respeito às relações interpessoais entre o locutor e o interlocutor. Remete para estados psíquicos e configura um acto avaliativo ou judicativo de valorização (repare-se no “tão” encarecedor e no vocativo terno “seu fofo”). Já o mesmo verbo *dicendi* que foi utilizado tendo por sujeito as filhas, quando usado em relação às mães, no décimo segundo parágrafo, introduz um acto directivo (tentativa de levar o alocutário a fazer algo: neste caso, a desaparecer) que é também um acto perlocutório de ameaça: “– Desapareça antes que chame o meu marido que é estivador e lhe dá um murro no alto da cabeça que fica oito dias a cuspir brilhantina.”

2.3. A crónica de Joaquim Fidalgo “Ai o “contexto”!...”, saída no *Público* em 26.01.2005¹², começa com um acto ilocutório assertivo, “O “contexto” é um problema”, a que se segue (nas linhas 2-5) um conjunto de formulações assertivas progressivamente mais fortes, até “o “contexto é o pai de todos os problemas!” (espécie de superlativo relativo de superioridade decorrente do valor semântico de “o pai de”), que o leitor saberá relacionar com “a mãe de todas as batalhas” – eis um caso de saber compartilhado locutor / leitores que facilita a leitura irónica do texto.

Na linha 6, o processo interpretativo inferencial deve levar os leitores a concluir que a nossa vida corre mal por causa do problema do contexto. Quer dizer “Se não houvesse o problema do “contexto”, a nossa vida correria bem” pressupõe que há o problema do contexto, logo ela não corre bem. Idêntico valor inferencial decorre do uso do condicional no terceiro parágrafo. O alocutário deduz, do dito, que os políticos não dizem coisas lógicas e coerentes, os governantes não anunciam o que tencionam fazer, etc. Aliás, no início do parágrafo seguinte, a expressão “Mas não” confirma e reforça a inferência feita a partir deste segundo parágrafo.

Entre as linhas 19 e 20, temos a retoma pronominal em “uma pessoa”, “ela”. Estas retomas, pelo menos no caso dos alunos mais jovens, devem ser referenciadas no acto de ler, isto é, os alunos devem ter de identificar que grupo nominal o pronome substitui. E devem, sobretudo, treinar esta substituição (ou outras, que não apenas a pronominalização) de modo a evitar repetições que tornem as suas produções escritas um amontoado de frases pouco tecidas.

O “eu” da linha 26 permite-nos referir as coordenadas enunciativas e relacioná-las com o registo familiar e, ainda, com o género crónica. A problemática da deixis tem de ser devidamente dominada pelo professor, de modo a poder explicar que o referente da expressão déctica é identificado por meio da própria enunciação que a inclui.

Procurando argumentar como, plausivelmente, o interlocutor argumentaria, o autor está a demolir, à partida, os argumentos desse interlocutor. Talvez da sua argumentação decorra o uso ligeiramente irónico da hipóbole “abusos de arrepiar”, que os alunos compreenderão por um processo interpretativo inferencial, percebendo que a expressão equivale a uma construção consecutiva do tipo de “abusos tão grandes que arrepiam”. Todo o quarto parágrafo constitui uma sequência argumentativa. O verbo “saber” desencadeia uma pressuposição de verdade acerca daquilo que o locutor afirma que sabe: “Sim, eu sei que muitas vezes os jornalistas retiram indevidamente certas declarações do

¹² Ver Anexo 3.

seu contexto e, com isso, cometem abusos de arrear. "Mas" é um sinal de que vai ser apresentado um argumento no sentido contrário ao anterior: "Mas convenhamos que é difícil encontrar hoje, na vida portuguesa, umas costas mais largas que as do dito "contexto". A fraseologia "ter as costas largas" e a primeira pessoa do plural incluindo locutor e interlocutor relevam da adequação discursiva, do saber compartilhado, da aproximação cúmplice, típica da crónica, entre locutor / interlocutores. Deste mesmo saber cúmplice decorre a sequência entre as linhas 33 a 35: "[...] aquela tirada tão infeliz contra Paulo Portas a propósito do aborto [...]". Há um comum universo de referências, isto é, pressupõe-se que o leitor identifica o episódio e sabe qual a "tirada" (que o texto nem cita nem retoma) que tem, como expressões co-referenciais: "aquela tirada", "as declarações", "o que ele disse".

A construção do texto, nas sequências que se seguem, obedece a uma estrutura que se repete, procurando criar um paralelismo entre as diferentes pessoas de quem se fala. As frases começam por uma oração subordinada temporal (por exemplo: "Quando Santana Lopes fala do "incómodo" causado pelas fugazes férias africanas de Morais Sarmiento") em que o sujeito vai variando (Francisco Louçã, Nuno Cardoso, Santana Lopes, Rui Rio) e incluem, depois, as expressões levemente irónicas "no fundo", "no fundo", "se calhar" e "é claro que". O grupo nominal "fugazes férias africanas" permite-nos perceber a ironia carregada pela expressão devido ao uso metafórico da palavra "férias", ao modificador adjectival igualmente irónico "fugazes" (ainda por cima anteposto ao nome) e à aliteração que cria um efeito de superlativação da ironia. Quanto à fraseologia "perder as estribeiras" remete para um registo pouco vigiado, caracterizador da personagem de quem se fala, contrastando com as suas próprias palavras, pois de si mesma diz ser "muito calmo".

Ainda no que à citação respeita, poderíamos ver as aspas que delimitam a palavra "intrigalhada", como uma marca física de citação, um sinal de que a palavra (e repare-se no valor depreciativo do afixo) é da responsabilidade enunciativa do locutor citado e não do jornalista, que dela se distancia, por isso de distanciando, simultaneamente, do registo um pouco grosseiro de Rui Rio (cf. a fraseologia "não estar para aturar", sinal de rudeza e de falta de paciência imperdoáveis num político).

2.4. O quarto e último texto comentado chama-se "Adolescentes enfrentaram a sede e os tubarões durante seis dias no mar", está assinado A.S. com agências, veio também incluído no *Público* (em 3.05.05)¹³ e permite ter em conta questões como a tipologia textual (e, dentro desta, os protótipos textuais narrativo, descritivo, injuntivo-instrucional e dialogal-conversacional).

O discurso directo incluído logo no início confere vivacidade ao texto. O verbo de relato de discurso "contou" sugere que o autor vai resumir os acontecimentos e o grupo nominal com partitivo "um dos americanos" permite inferir que eram mais do que um. Todo o quarto parágrafo é um relato das palavras dos adolescentes salvos (cf. "contaram"), eventualmente resumido e reconstruído pelo jornalista. Note-se ainda, nas linhas 40-41, um verbo *dicendi* equivalente semanticamente a "contar", desta vez posposto às palavras "transcritas" (?) de Josh Long: "relatou". Outro verbo introdutor (ou comentador) de discurso

¹³ Cf. Anexo 4.

directo está nas linhas 24-25 “confessava” e activa certas pressuposições: é difícil ao locutor dizer o que vai dizer (porque arrisca-se a perder a “face”). Em “Não deveriam sair ao mar, aconselhava-se”, o verbo explicita a força ilocutória de uma injunção não impositiva¹⁴, mas estamos, apesar disso, perante um acto ilocutório directivo. Com os alunos, poder-se-ia transformar este relato indirecto numa sequência claramente injuntivo-instrucional do tipo da que as rádios poderiam ter passado.

Ainda no âmbito do relato de discurso, saliente-se o discurso directo (linha 66-69) seguido de verbo *dicendi*, criando um efeito de presentificação do relato. Alguns autores (Maingueneau, 2000) falam, a este respeito, em influência, em *media* escritos, do “directo” televisivo ou radiofónico, apontando uma crescente “televisualização” do discurso dos *media* (cfr., também, linhas 84-89): ““Estávamos a rezar por um milagre e tivemos um milagre”, contou às agências noticiosas o comandante da Guarda Costeira de Charleston. “Toda a gente da costa Leste estava à procura destes rapazes.””

No último parágrafo, existe relato em discurso indirecto e discurso indirecto dentro de discurso directo: “No momento em que estavam a ser resgatados pelos pescadores, estes perguntaram aos dois amigos o que queriam fazer do *Sunfish*. “Respondemos que nunca mais o queríamos ver”, rematou Long”. Neste caso, o verbo que comenta o relato anuncia o seu fim (“rematou”)¹⁵.

As expressões co-referentes (“adolescentes”, “um dos americanos”, “Troy Driscoll e o seu melhor amigo”, “eles”) merecem ser sublinhadas e reutilizadas aquando de eventuais exercícios de escrita, pois contribuem para a coesão textual, bem como a retoma anafórica, em “naquele domingo de 24 de Abril” (cfr. 1º §: “Foi no dia 24 de Abril que...”). Há uma progressão narrativa: “Ao segundo dia” (linha 60). Estamos perante situações que se interligam espacial ou temporalmente, ou por contraste, e que conferem coerência lógico-contextual ao texto.

A organização dos acontecimentos por ordem cronológica e o seu confronto com a ordem de apresentação textual é um exercício útil para os alunos perceberem de que modo o texto pode manipular os factos, apresentando-os pela ordem que parece ao seu autor mais sugestiva, no sentido de criar efeitos vários junto do leitor (de suspense, de aumento de curiosidade, etc).

Um variado conjunto de tarefas poderia ser sugerido aos alunos. Por exemplo: reuni-los por grupos e pedir-lhes que dividam a aventura dos dois amigos em diferentes momentos, tendo em conta as referências ao espaço e ao tempo, isto é, os circunstanciais de lugar e tempo. O professor deverá redigir instruções claras¹⁶ para que cada grupo produza, por escrito, uma sequência: várias de tipo narrativo, uma ou duas de tipo descritivo, uma de tipo injuntivo-instrucional (dando conta dos avisos do Serviço Nacional de Meteorologia), uma ou duas de tipo dialogal-instrucional (as eventuais conversas dos dois amigos no mar,

¹⁴ Veja-se a distinção entre actos directivos impositivos e não impositivos feita por HAVERKATE, Henk, (1973). *Impositive Sentences in Spanish*. North-Holland, Amsterdam, New York, Oxford, p. 31.

¹⁵ Verbos como este são estudados no texto de FONSECA, Joaquim (1994), «Dimensão Accional da Linguagem e Construção do Discurso», in *Pragmática e Linguística, Introdução, Teoria e Descrição do Português*, Porto, Porto Editora, pp. 105-131.

¹⁶ GONZÁLEZ, Irma Aurelia (2005). *Instruções de Escrita: Direcções de trabalho e critérios de construção textual*, Lisboa: Ministério da Educação, Coleção Desenvolvimento Curricular.

uma entrevista, um relato feito por eles aos pescadores, etc). Na produção destas sequências, os alunos deverão prestar especial atenção à verosimilhança das palavras relatadas, à sua adequação ao contexto situacional, às coordenadas enunciativas dos discursos citados e citador, aos verbos que introduzem ou comentam relato...

3. Nos quatro casos passados em revista, a leitura tentaria sublinhar as características que configuram um texto, uma sequência bem formada de frases que progridem para um determinado fim. Procuraria salientar-se, dada a evidente contribuição do seu domínio para o aumento da competência quer de leitura quer de escrita, a coerência lógico-conceitual e a coerência pragmático-funcional enquanto factores de textualidade resultante da interação entre os elementos apresentados pelo texto e os estados de coisas, o conhecimento do mundo.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- CARREIRA, MARIA HELENA DE ARAÚJO (2001). *Estudos de Linguística Portuguesa e Comparativa (Português / Francês)*. Porto: Porto Editora.
- CARVALHO, JOSÉ ANTÓNIO BRANDÃO (2003). *Escrita. Percursos e Investigação*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- DUARTE, ISABEL MARGARIDA (2005). "Palavras do "falar desataviado de todos os dias" em *Balada da Praia dos Cães*", in *José Cardoso Pires, oitenta anos; Semear*, Revista da Cátedra Padre António Vieira de Estudos Portugueses, nº 11, Instituto Camões / PUC- Rio, Rio de Janeiro, pp. 97- 125.
- DUARTE, ISABEL MARGARIDA (2005). "Falar claro a mentir", in *Dar a Palavra à Língua – Homenagem a Mário Vilela* Porto: Faculdade de Letras, pp. 291-299.
- FONSECA, FERNANDA IRENE (1994). *Gramática e Pragmática: Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- FONSECA, JOAQUIM (1992). "A frase no Texto. Algumas propostas de trabalho para a aula de Língua Materna" e "Ensino da Língua Materna como Pedagogia dos discursos". In *Linguística e Texto / Discurso*. Lisboa: ME/ICALP. Pp. 227-234 e 235-248, respectivamente.
- FONSECA, JOAQUIM (1994). «Dimensão Accional da Linguagem e Construção do Discurso», in *Pragmática e Linguística, Introdução, Teoria e Descrição do Português*, Porto, Porto Editora, pp. 105-131.
- FRANCO ANTÓNIO (1991). *Descrição Linguística das Partículas Modais no Português e no Alemão*, Coimbra, Coimbra Editora.
- GONZÁLEZ, IRMA AURELIA (2005). *Instruções de Escrita: Direcções de trabalho e critérios de construção textual*. Lisboa: Ministério da Educação, Coleção Desenvolvimento Curricular.
- HAVERKATE, HENK (1973). *Impositive Sentences in Spanish*. North-Holland, Amsterdam, New York, Oxford.
- MAINGUENEAU, DOMINIQUE (2000). *Analiser les Textes de Communication*. Paris: Nathan (1ª ed. 1998).
- PÓVOA, ALICE, COSTA, ANA E FERREIRA, ANA (2005). *As Faces Secretas das Palavras, A origem das expressões e dos vocábulos*. Porto: Asa editores.

- SEARLE, JOHN (1976) 1979. *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*, Cambridge, Cambridge University Press, Trad. francesa: *Sens et Expression, Etudes de théorie des actes de langage*, Paris, Minuit.
- SANTOS, AIDA (2003). "Do amor aos textos ao gosto pela Língua: alguns equívocos sobre o ensino do Português". In *Homenagem a José Saramago. A Língua-Mãe e a paixão de aprender. Actas do 7º Encontro de Professores de Português*. Porto: Areal Editores.

FRONTEIRAS PERDIDAS // José Eduardo Agualusa



Verdade e reconciliação

Creio que pouca gente deu por ele. Passou pelas salas de cinema de Lisboa sem estrelas, sem fogo de artifício, e acorrentado, ainda por cima, a um título enganador – “Um Amor em África”. O título original, “In My Country” também não consegue traduzir a complexidade de temas que o filme trata. Teria sido melhor manter o inquietante nome do romance no qual se baseia, “Country of my Skull” (1968), de Antjie Krog, ou então chamá-lo, por exemplo, muito simplesmente, “Verdade e Reconciliação”.

Antjie Krog, nascida em 1962, numa fazenda do Estado Livre de Orange, em pleno coração da nação boêre, inspirou-se no trabalho da Comissão para a Verdade e a Reconciliação, que o governo sul-africano criou em 1995, sob a presidência do arcebispo Desmond Tutu, com o objectivo de amnistiar os agentes das forças de repressão que aceitaram dar publicamente o seu testemunho sobre os anos violentos do anterior regime.

No filme de John Boorman, o actor Samuel L. Jackson dá alma a Langston Whitfield, jornalista norte-americano enviado a África do Sul para cobrir as audiências sobre a Comissão para a Verdade e Reconciliação. Juliette Binoche é (de forma muito convincente) Anna Malan, que, como Antjie Krog, nasceu e cresceu no seio de uma família tradicional afrikaner, e se tornou conhecida enquanto poetisa, esforçando-se por devolver alguma ternura, pureza e dignidade, à língua que deu ao mundo uma das mais horríveis palavras do século XX: apartheid. Anna é, pois, uma mulher dividida entre a solidariedade à tribo, e a vontade de participar na construção

do novo país do arco-íris. Langston Whitfield representa o americano negro, que se julga africano, porque assim o tratam no país onde nasceu, e desembarca em África carregado de preconceitos e ideias feitas. O confronto entre os dois personagens, tendo como pano de fundo os trabalhos da Comissão para a Verdade e a Reconciliação, permitem a Boorman explorar algumas contradições da complexa sociedade sul-africana, mostrando que também ali não há brancos puros nem negros retintos – ou vice-versa.

O olhar de Boorman pode ser por vezes um pouco ingénuo, em particular quando tenta apresentar a filosofia banto do ubuntu – “so-

70 a auto-estima de quem sofre as consequências de uma crise económica sem fim à vista. Corro na Internet, traduzida já em diversas línguas, incluindo a nossa, uma entrevista que o economista queniano James Shikwati concedeu recentemente à revista alemã Der Spiegel.

“Pelos amor de Deus”, grita Shikwati: “Parem de ajudar África!”

Depois explica-se: “Burocracias gigantescas são financiadas com o dinheiro da ajuda dos países ocidentais. A corrupção e a complacência são promovidas, os africanos aprendem a ser mendigos, e tornam-se dependentes. Além disso, a ajuda ao desenvolvimento enfraquece os mercados locais em toda parte e

mina o espírito empreendedor de que tanto precisamos. Por mais absurdo que possa parecer, a ajuda ao desenvolvimento é uma das causas dos problemas de África. Se o Ocidente cancelasse esses pagamentos, os africanos comuns nem sequer perceberiam. Somente os funcionários públicos seriam duramente atingidos”.

Talvez não seja exactamente assim. Não será assim, pelo menos, em todos os casos. Mas creio que vale a pena discutir as ideias de Shikwati. Ao encontrarem sozinhos as soluções para os seus problemas os africanos têm a possibilidade de recuperar a dignidade dos homens livres, e, eventualmente, a de abrir caminhos originais, capazes de aproveitarem a toda a humanidade. Foi o que aconteceu na África do Sul. A Comissão para a Verdade e a Reconciliação tem sido usada como modelo em cenários semelhantes, como em Timor-Leste, com resultados geralmente muito bons.

O meu recelo é que o relato de James Shikwati fique sem resposta. Como ele próprio alerta na referida entrevista os chamados programas de ajuda ao desenvolvimento servem muitos interesses. Na maior parte dos casos esses interesses estão a norte do equador. ■

“Pelos amor de Deus”, grita Shikwati: “Parem de ajudar África!”

Por mais absurdo que possa parecer, a ajuda ao desenvolvimento é uma das causas dos problemas de África. Se o Ocidente cancelasse esses pagamentos, os africanos comuns nem sequer perceberiam. Somente os funcionários públicos seriam duramente atingidos”

mos aquilo que fazemos aos outros” –, quase transformando o filme numa fantasia para entreter crianças. O essencial, porém, está lá: uma demonstração de que os sul-africanos foram capazes de ultrapassar sozinhos, com recurso ao seu próprio pensamento, um conflito que durava há gerações. Isto foi o que muitos críticos ocidentais, que desprezaram o filme, não conseguiram ou não quiseram ver.

Os europeus gostam de pensar que sem a sua ajuda África não sobreviveria. Essa certeza reconforta as boas almas atormentadas pelo remorso colonial, ao mesmo tempo que eleva



CRÓNICA | ANTÓNIO LOBO ANTUNES

111

O 'já' e o 'ainda'

O MEU PAI CONTAVA que um primo dele, muito novo então, encontrou um tio de ambos num bar de alterne, desses que outrora se chamavam *dancings*. O tio, homem solene e distante, perguntou com

severidade ao sobrinho

- O menino *já* por aqui?

e o primo do meu pai respondeu com outra pergunta

- E o tio *ainda*?

Este episódio vem-me muitas vezes à cabeça porque não acho maneira de perceber se pertence aos *já* ou aos

ainda. Ou então para algumas coisas

sou *já* e para outras *ainda*. Sou *ainda*

por exemplo, quando assisto a um jogo

de futebol de miúdos, a bola, mal rematada,

me vem parar aos pés e não resisto a devolvê-la, feliz, num chute

com estilo, depois de a fazer saltar duas vezes no joelho e nesses momentos re-

cupero instantaneamente a infância e a alegria. Sou *já* nos restaurantes, se

as crianças correm mais de um quarto de hora aos gritos entre as mesas e

me apetece passar-lhes uma rasteira

princípio e estrangulá-las depois num

rilhar de dentes vingativo, escorrendo

baba do queixo. Sou *ainda* no prazer

que se mantém, de andar pela berma

do passeio naquelas pedras compridas

sem pisar os riscos que as separam, ou

caminhar só pelos quadrados pretos

do chão da cozinha. Sou *já* ao pensar,

como o poeta francês, que o amor é

um verbo impossível de conjugar dado

que o pretérito não é perfeito, o presente pouco indicativo e

o futuro condicional. Sou *ainda* no desejo de repetir o ardil

antigo que montei uma ocasião durante um velório: a entrada

e a câmara-ardente estavam separadas por um corredor estreito e escuro, eu, postado a meio do escuro, cochichava com

amabilidade aos visitantes que se aproximavam às cegas

- Cuidado com o degrau

e ficava a vê-los levantarem o sapato e desequilibra-

rem-se num chorrilho de palavras pouco de acordo com a

dignidade da ocasião, desembocando diante da urna aos

impropérios: era extraordinária a forma como coravam ao

tombarem no colo da família de luto. (A propósito de velórios

o avô do lado da minha mãe era um *ainda* por distração: estava sempre noutra lado. Narra-se que com a defunta na

urna, e ele a pensar sei lá em que assunto, animou o acabru-

nhamento do viúvo numa palmada solidária

- Não pense mais na morte da bezerra.)

“Portanto, feitas as contas, sou ao mesmo tempo o primo do meu pai e o tio de ambos e ainda talvez um terceiro, nem carne nem peixe, que escreve isto, lhe põe um ponto final e circula por aí”

Sou *já* quando a funesta sensação de para quê me visita e fico no sofá a remoer melancolias difusas e a somar os cabelos brancos com ódio. Sou *ainda* nas manhãs em que depois do banho faço passes de muleta com a toalha, recebendo o vapor de água com naturais templados e rematando a série num passe de peito estupendo que derruba todas as coisas do lavatório, creme de barbear, pente, escova dos dentes com o respectivo copo, etc., e indiferente às coisas derrubadas me afasto para o quarto num garbo infinito, arrastando a toalha-muleta no soalho, seguro de merecer orelhas, rabo e pata e sair em ombros da praça do andar no sentido dos elevadores.

Sou *já* em certas tardes de chuva, no

Inverno, em que a tristeza do céu des-

tinge para mim e me enrodilho, cinzento

na poltrona, com a alma mais dorida, a

pobre, que um estudo de Chopin, me

vem à cabeça o revolver na gaveta do

guarda-fato e continuam a chover, por

dentro dos meus olhos, lágrimas de gruta

sem fim. Sou *ainda* ao saltar ao eixo

sobre o *puf* da sala ou ao fazer braços de

ferro imaginários com o grande Tarzan

Taborda, campeão de luta-livre terrível,

meu ídolo e meu amigo e

(- Desculpe lá, Tarzan Taborda)

ganho sempre. Sou *já* em alguns

crepúsculos de Verão, na praia, vendo o

Sol desaparecer na água e a minha vida

com ele, sobretudo a saudosa fracção da

minha existência em que, aos dezoito

anos era o pavor das mães e o regalo das

filhas nos bailes de sábado dos Bombeiros

Voluntários Lisbonenses, me murmura-

vam durante os boleros

- Tem os olhos tão azuis, seu fofó

isto as filhas, claro, o que as mães murmuravam

quando me aproximava para uma nova dança era mais do

gênero

- Desapareça antes que chame o meu marido que é

estivador e lhe dá um murro no alto da cabeça que fica oito

dias a cuspir brilhantina.

Portanto, feitas as contas, sou ao mesmo tempo o

primo do meu pai e o tio de ambos e ainda talvez um terceiro,

nem carne nem peixe, que escreve isto, lhe põe um ponto

final e circula por aí, de mãos nos bolsos, a hesitar entre um

ensaio de Literatura Comparada e o jornal desportivo de há

um mês, que não sei quem comprou para esconder a última

Playboy: tenho a certeza que a autora do ensaio nunca me

chamaria fofó mas espero que a *playmate* da dupla página

central não se faça escaltar pela mãe e acite um bolero. ■



JOAQUIM FIDALGO
CRER PARA VER

Ai o "contexto"!

O "contexto" é um problema. Mais do que isso: o "contexto" farta-se de criar problemas. Mais ainda: o "contexto" é o pai

de todos os problemas!
Se não houvesse o problema do "contexto", a nossa vida correria bem. Os políticos diriam coisas lógicas e coerentes. Os governantes anunciariam o que tencionavam, de facto, fazer. Os dirigentes desportivos criticariam o que querem criticar e desculpariam o que querem desculpar. Os comentadores comentaríamos, os profetas profetizariam, os bloguistas blogariamos, e tudo seria aquilo que se dissera que era.

Mas não. Antes do texto, depois do texto, para além do texto — há o "contexto". O "contexto" é que estraga tudo. O "contexto" é que põe uma pessoa a dizer o que ela não disse, ou disse, mas não exactamente assim, ou disse só assim-assim, não com aquela intenção embora com aquelas palavras, quer dizer, disse mas não disse, ou não disse mas disse, e nem queria exactamente dizer...

Sim, eu sei que muitas vezes os jornalistas retiram indevidamente certas declarações do seu contexto e, com isso, cometem abusos de arrepiar. Mas convenhamos que é difícil encontrar hoje, na vida pública portuguesa, umas costas mais largas que as do dito "contexto".

Quando Francisco Louçã tem aquela tirada tão infeliz contra Paulo Portas a propósito do aborto, está bom de ver que as declarações precisam de ser lidas no "contexto". No fundo, o que ele disse seria totalmente diferente se se tivessem transcri-

to mais cinco minutos de conversa antes e cinco minutos de conversa depois! Se se tivesse mostrado o "contexto". Assim...

Quando Nuno Cardoso, ele que se dizia "muito calmo", perde as estribelhas a propósito de um as-

O "contexto" é que põe uma pessoa a dizer o que ela não disse, ou disse, mas não exactamente assim, ou disse só assim-assim...

sunto de justiça e começa a insinuar perseguições de todo o mundo, é óbvio que o momento não pode ser visto isolado do seu "contexto". No fundo, o que ele disse não foi bem o que ele queria dizer, aliás ele quase não disse, apenas sugeriu, e se disse o que disse foi só porque estava nervoso, o quando um político está nervoso já se sabe que até

troca o texto — quanto mais o "contexto". Quando Santana Lopes fala do "incómodo" causado pelas fugazes férias africanas de Morais Sarmiento, é mais que evidente

que as suas declarações têm de ser lidas no "contexto". Se calhar o "incómodo" até era por ainda não ter recebido notícias dele, ou por uma pontita de inveja por não ter ido também, ou porque no momento estava mal do estômago, vamos lá imaginar, a palavra "incómodo" pode ser usada por um político, e logo um político eloquente como Santana Lopes, em tantos e tão variados "contextos"...

Quando Rui Rio se escusa a responder a perguntas dos jornalistas, garantindo que eles vão pegar só em algumas das suas palavras (e certamente não as melhores...) para fazer mais uma "intrigalhada" política, é claro que não está para aturar as falhas de "contexto" dos jornais e televisões. Se lhe dessem meia hora em directo na TV ou uma página inteira de jornal dia sim, dia sim, aí é que nós íamos ver o que ele tem de texto para nos dizer!

E etc., etc., etc... Neste contexto, não espanta que nos vá faltando a paciência.

JORNALISTA

Adolescentes enfrentaram a sede e os tubarões durante seis dias no mar

"Éramos só Deus, o Troy e eu", contou um dos americanos salvos por pescadores

Foi no dia 24 de Abril que Troy Driscoll, 15 anos, e o seu melhor amigo - Josh Long, de 17 - se meteram num pequeno veleiro nas ilhas Sullivan, na Carolina do Sul, EUA, para ir pescar. Nos seis dias que se seguiram, andaram à deriva nas águas do Atlântico, sem alimentos nem água potável, rodeados por tubarões, a gritar a cada barco que passava - sem sucesso, porque ninguém dava por eles.

Até que foram encontrados no sábado, a mais de 160 quilómetros do ponto de partida. Estavam desidratados, cansados, mas sem problemas de saúde de maior.

Deltado numa cama de hospital em Charleston, ainda exausto, Troy Driscoll confessava aos jornalistas no domingo: "Pedi a Deus que me levasse." De então para cá, comeu a sua primeira refeição sólida em muitos dias e, tal como o seu amigo inseparável, vai dando entrevistas.

Enquanto estiveram no mar, contaram, bebiam água

WADE SPEER AP



Troy Driscoll, um dos sobreviventes, com os pais no hospital de Charleston

salgada. À noite, quando as temperaturas arrefeciam, tinham apenas um casaco para se proteger. De dia o calor apertava, ainda arriscaram mergulhar, mas os tubarões confinaram-os à embarcação.

"Éramos só Deus, o Troy e eu", relatou Josh Long ao jornal *The Post and Courier*, da cidade de Charleston.

Naquele domingo de 24

de Abril havia um aviso do Serviço Nacional de Meteorologia dirigido aos barcos de pequena dimensão. Não deveriam sair ao mar, aconselhava-se. Os dois amigos saíram e não demorou muito tempo a perceberem que estavam em apuros. Começaram por tentar nadar, puxando o barco, que tem o nome de *Sunfish*, em direcção à costa.

Não conseguiram. Gritaram para as pessoas que estavam na praia, mas ninguém os ouviu. Ao segundo dia, perderam os aparelhos que lhes permitiam manobrar a embarcação.

Em terra, o alerta foi dado no próprio dia em que os jovens desapareceram. "Estávamos a rezar por um milagre e tivemos um milagre".

contou às agências noticiosas o comandante da Guarda Costeira de Charleston. "Toda a gente da costa Leste estava à procura destes rapazes."

Enquanto isso, no mar, os rapazes tentavam chamar a atenção. De cada vez que avistavam um barco ao longe gritavam e acenavam, sem sucesso. Uma noite acordaram com a ondulação provocada por um cargueiro que passou muito perto. Nada. Ninguém os via.

"Todos os dias rezávamos. Rezávamos pelas nossas famílias, pelas nossas vidas, para conseguir regressar a casa", explicou ontem à CBS Josh Long.

Até que finalmente um barco deu por eles e pelos seus gritos, a 11 quilómetros de Cape Fear. "O que aqui temos é uma história absolutamente miraculosa de sobrevivência", disse Richard Goering, tio de Long. "Acho que estes dois rapazes têm um livro para escrever."

No momento em que estavam a ser resgatados pelos pescadores, estes perguntaram aos dois amigos o que queriam fazer do *Sunfish*. Responderam que nunca o mais o queriamos ver", rematou Long. ■ A.S., COM AGÊNCIAS

