

Ensino do Português em Timor:

Uma Experiência

Alexandra Brito Mariano

No início desta apresentação¹, gostaria de recordar um conto tradicional timorense que começa assim:

«No princípio do século, o Liurai de Ossu entregou ao ocupante uma arma tida como relíquia maubere e acompanhou a entrega com a afirmação de que ele não mais voltaria a fazer a guerra.

Desde sempre, as florestas mauberes têm sido templos sagrados e lugares de segredos. E, pelo menos há quinhentos anos, pessoas estranhas de várias nações entram e atravessam esses sítios sem serem capazes de entendê-los. Quer espreitando, quer escutando, o que fica por ver e por ouvir é sempre mais do que o necessário para já não se compreender a vida interior e os propósitos dos mauberes. É que é preciso ver mais para lá e, também, ouvir mais para lá. E avaliar, sobretudo avaliar, a luz das vozes.

Mil segredos e projectos mauberes estão guardados por famílias, sacerdotes, liurais e outros chefes desde há séculos, para somente serem revelados quando tiverem de ser. Todos os mauberes sabem disto – e muitos, até, o têm dito ao longo dos tempos. Porém, ninguém, estrangeiro, foi ainda capaz de penetrar na história maubere até ao fundo dos fundos.»²

Foi talvez esta mítica impenetrabilidade, o que levou quatro docentes da Universidade do Algarve, com áreas de especialização que os capacitavam para o ensino do Português – a coordenadora Mariette Bolina, Albino Ferreira, (da ESE), Vitor Alua (da ESGHT) e eu própria (proveniente da UCH) – a aceitar o desafio da cooperação. Partimos para Timor ao abrigo de um protocolo, assinado em Dezembro de 1999, entre o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas

¹ Este texto serviu de base para uma apresentação que incluiu também imagens e música e que decorreu no dia 22 de Fevereiro na Universidade do Algarve.

² «A voz do liurai de Ossu», in *Contos tradicionais de Timor Loro Sae*. Contos recolhidos por Fernando Sylvan e inseridos na revista *Paradoxo*, Outono de 1999 (2.ª série, n.º 1), pp. 30-31.

(CRUP), a Fundação das Universidades Portuguesas (FUP) e o Conselho Nacional de Resistência Timorense (CNRT).

E foi assim que, no início de Julho do ano passado, chegámos a uma ilha longínqua, conhecida apenas pelas leituras que fizéramos de livros e enciclopédias e pelas impressões fragmentárias adquiridas através de relatos esporadicamente recebidos em Portugal.

Rai Timor, terra de costumes estranhos, do calor húmido e pegajoso, do acentuado relevo e dos nomes exóticos e sugestivos, onde as formações planálticas como o Mundo Perdido (1763 m.), ou a cordilheira do Ramelau e o seu ponto mais elevado o Tata Mai Lau e os seus 2960 m., espicaçavam a nossa curiosidade e exerciam o seu misterioso fascínio.

Mas a missão tinha objectivos rigorosos, previamente definidos, que compreendiam em linhas gerais: primeiro, a formação de professores do ensino secundário e do ensino básico na área disciplinar do Português; depois, a atribuição de bolsas de estudo para cursos de Graduação e Pós-graduação (de cujo processo de selecção se tem encarregado a Prof.^a Mariette Bolina); por último, a resposta a outras solicitações em matéria de educação vindas da parte do CNRT, sempre que isso fosse possível e desde que objectivamente enquadradas.

A missão foi planeada para uma duração de 3 meses, com os docentes universitários a ficarem domiciliados na capital, Díli, embora pudessem ser deslocados para os diferentes distritos, caso assim o desejassem.

A organização seria coordenada com o apoio das estruturas locais do governo português, com destaque para o Comissariado de Apoio para a Transição de Timor Leste (CATT) e a Missão Portuguesa.

Antes da partida, ainda em Portugal, recebemos algumas instruções da parte dos militares portugueses (que se vieram a verificar de grande valor) e fomos alertados para o facto de irmos encontrar um cenário de guerra, onde as acções de

peace keeping ainda se justificavam. Ainda assim, chegados a Díli, ficámos surpresos com o grau de destruição da cidade, com a reconstrução que tardava, com as deficientes condições sanitárias.

Todos optámos por ficar na capital (apenas o professor Albino se deslocou para Los Palos) porque, apesar de faltar quase tudo e de as organizações se debaterem com graves problemas de gestão, nos pareceu que teríamos melhores condições para desenvolver o nosso trabalho: os professores timorenses do ensino secundário estavam concentrados na capital na sua quase totalidade, já que nos distritos a escolaridade cobre apenas a primária.

Para além disso, à nossa escolha não foi alheia a circunstância de estarem disponíveis edifícios pré-fabricados, novos à altura, equipados para prover condições mínimas de salubridade e conforto: dispunham de água corrente, electricidade e de ar condicionado. Constituíam, portanto, uma protecção acrescida contra a virulência das doenças endémicas – é que a malária, por exemplo, afectou 40% dos voluntários da missão anterior (que decorreu de Abril a Junho), voluntários esses que tinham estado alojados nas instalações do Hospital Português e na residência das madres Canossianas.

Os pré-fabricados de Vila Verde, o bairro dos professores, como veio a ser conhecido, foram um luxo essencial mas que, mesmo assim, nos deixava incomodados, perante as condições miseráveis da generalidade das casas timorenses.

O referendo de 30 de Agosto de 1999, que contou com uma participação massiva da população e que se saldou pela opção inequívoca pela independência em detrimento da ocupação Indonésia, se trouxe consigo a possibilidade de um renascimento para Timor, resultou também num pesado e penoso desafio: a reconstrução quase integral do país, das suas infra-estruturas físicas aos modelos e sistemas de auto-governação, no fundo, a criação de um estado timorense, capaz de articular e conjugar de forma harmónica os diferentes costumes da ilha, de

conviver com a multiplicidade de línguas e dialectos que ali existem³, nivelar as assimetrias entre a capital e os distritos circundantes, articular de forma eficiente o esforço interventivo das organizações humanitárias, estabelecer uma ordem e normalidade capazes de erradicar a cultura de violência, herança de 24 anos de ocupação, formando a população nos valores da cidadania, do respeito pelo próximo, da vida em democracia, assegurando assim o desenvolvimento e garantindo a capacidade de resposta aos desafios futuros.

Para ficar pelo plano da educação, as dificuldades do sistema são imensas. É necessário reerguer escolas e liceus destruídos; repor e adquirir equipamentos escolares; estabelecer os programas e elaborar materiais didáticos; combater o analfabetismo (que apresenta uma taxa de 60%, segundo dados de 1995); assegurar a igualdade de oportunidades no acesso à educação; privilegiar a educação básica para depois a estender ao ensino técnico-profissional e superior; formar quadros qualificados; minorar a carência de professores do ensino secundário e superior; criar oportunidades de emprego ou dar resposta em termos da progressão académica aos cerca de 13 mil alunos que concluíram o secundário e que correm o risco de não ter qualquer tipo de ocupação.

No plano da reconstrução nacional, cabe à educação um papel de relevo que não pode ser menosprezado ou considerado despreciado. Com efeito, as políticas educativas adoptadas por um estado são condição determinante para o seu desenvolvimento, como disse Sérgio Vieira de Melo durante o Congresso Nacional de Professores, que decorreu em Díli, de 10 a 12 de Agosto: «o factor educação é um factor de sobrevivência».

Nas sociedades desenvolvidas a sobrevivência económica está cada vez mais ligada à capacidade de aprendizagem individual e colectiva, o processo produtivo

³ «Convém agrupar as línguas usadas em Timor Leste em duas categorias. Devem-se distinguir as línguas que desde há muito fazem parte da cultura local das línguas que só há pouco foram introduzidas. Na primeira categoria, a das línguas que se podem classificar como verdadeiramente nacionais, estão o tétum, os outros catorze vernáculos e a variedade timorense do português (que tem características próprias e por vezes arcaizantes). Na outra categoria, a das línguas estrangeiras cujo impacto nos vernáculos indígenas não foi tão profundo como foi o do português, estão o inglês e o indonésio.». Comunicação intitulada *Timor Leste: identidade, língua e política institucional*, da autoria do professor Geoffrey Hull, proferida na Universidade de Adelaide em 29 de Março de 2000, p. 5. (versão draft)

está fortemente centrado em actividades sustentadas pelo saber – a sua economia é baseada no conhecimento (em inglês e há sempre quem ache mais sonantes os chavões quando são ditos noutra língua, é a *knowledge-based economy*).

Os mais recentes contributos para a investigação sócio-económica, de que destacamos o trabalho de Lundvall e Borrás, dizem-nos que está a surgir uma «economia em que a capacidade de aprender é crucial para o sucesso económico dos indivíduos, das regiões, das firmas e das nações»⁴; ou seja, está em causa, cada vez mais, não apenas a aprendizagem, mas a versatilidade e, principalmente, a capacidade de adaptação (a adaptabilidade) demonstrada perante a (re-)evolução permanente a que estão sujeitas as sociedades, as instituições e os sistemas tecnológicos; em suma, perante os desafios sempre renovados que o progresso acarreta, a renovação permanente do conhecimento com que lidamos assume-se como um imperativo.

Um outro autor, Kieran Egan, afirma:

«Sem conhecimento não há educação. Quando o conhecimento é diminuto também a educação é diminuta. (...) Se uma pessoa é largamente ignorante em relação ao mundo e lhe faltam as distinções conceptuais e categorias que apenas o conhecimento pode dar, faltam a essa pessoa os meios para desenvolver aquelas capacidades de que depende o desabrochar progressivo do desenvolvimento educacional»⁵.

Só a educação possibilita pois que a cada indivíduo seja hoje possível afirmar a sua singularidade, construir e assumir o lugar da sua diferença na sociedade, autonomizando-se e encontrando um sentido pessoal para a sua vida⁶.

⁴ Lundvall, B. A. & Borrás, S., *The globalising learning economy – Implications for innovation policy*. Report on preliminary conclusions of TSER projects, draft version, DG XII, CCE, 1997, p. 28. Citado por Helena Lopes *et al.*, *Aplicação das metodologias de formação para adultos pouco escolarizados*, Col. Estudos e análises, n.º 15, Dez. de 1998, Lisboa, Observatório do emprego e formação profissional, 1999, p. 21.

⁵ Kieran Egan, *Educational development*, New York, Oxford University Press, 1979, p. 156. A tradução é da nossa responsabilidade.

⁶ Eric Weil, «A educação enquanto problema do nosso tempo», in Hannah Arendt *et al.*, *Quatro textos excêntricos*, Lisboa, Relógio de Água, 2000, p. 67.

Estes pressupostos aplicam-se em qualquer sociedade e a qualquer indivíduo, seja ele, passe a expressão, «mais» ou «menos desenvolvido». Só assim se compreende a elevada prioridade atribuída pelos dirigentes timorenses à educação; no dizer de Xanana Gusmão, só a educação, na sua dupla vertente de instrução e formação de valores, permitirá construir o cidadão timorense.

E o ensino? O do português, em particular? É lugar comum dizer que a instrução não é condição suficiente da formação humana, mas que é condição necessária para essa formação. É também a instrução ou ensino que permite o desenvolvimento e a circulação do conhecimento humano, para o bem maior das comunidades – «o espírito é como um campo que não pode produzir sem ser convenientemente cultivado», escreveu Cícero⁷.

Quanto ao português, pode dar-se por adquirido que não é uma língua de grande dificuldade para o timorense. A sua língua franca, o tétum (com a variante tétum-Díli ou tétum-praça que é falado na capital) apresenta grandes semelhanças ao nível da pronúncia, da gramática e do vocabulário, como confirma com notável isenção um investigador australiano, Geoffrey Hull⁸.

Durante o período da administração colonial portuguesa, o português «era o único veículo de instrução escolar»⁹ e o tétum e os outros vernáculos falados na ilha «ficaram impregnados de expressões, vocábulos e estruturas sintáticas portuguesas»¹⁰, refere o mesmo professor e linguista.

Por outro lado, apesar do uso da língua portuguesa ter sido proibido pelo regime indonésio, certo é que a população continuou a utilizá-la e que, hoje em dia, cerca

⁷ *Tusculanae disputationes*, II, 13: «*ut ager quamvis fertilis sine cultura fructuosus esse non potest, sic sine doctrina animus.*» Acrescente-se que, para os gregos, o ensino ou παιδεία compreendia as noções de cultura e educação (cf. Demócrito, 180; Platão, *Protágoras*, 327d; *Górgias*, 470e; *República*, 376e; Aristóteles, *Política*, 1338^a30, etc.) Era, ainda, no conceito de ὄραρητή, significando a excelência enquanto qualidade humana conforme a entendia Homero que se encontrava o ideal educador (noutros autores, como Hesíodo, Safo ou Píndaro, o termo é empregue ligado à noção de recompensa por distinção ou fama).

⁸ Geoffrey Hull, *art. cit.*, p. 7. Sobre as línguas de Timor, cf. o relato de Ana Silva «Três meses em Timor» publicado no semanário *Notícias Magazine*, [s.d.], p. 35.

⁹ Geoffrey Hull, *art. cit.*, p. 5.

¹⁰ *Idem*, p. 4.

de 20% da população continua a falá-la, segundo os dados da UNTAET¹¹. Convém, aliás, referir que a identidade histórica de Timor está intimamente ligada à nossa língua, razão pela qual foi escolhida como língua oficial (ao tétum coube o estatuto de língua nacional, pois é até à data uma língua essencialmente oral, cujas estruturas formais não estão, ainda, de todo estabilizadas).

Grosso modo, encontrámos o ensino do português estruturado da seguinte maneira: cada docente ficou responsável por um conjunto de três turmas, com entre vinte a quarenta alunos, a quem eram ministradas aulas de hora e meia, de 2.^a a 6.^a feira; durante os fins-de-semana seriam desenvolvidas acções de formação e/ou outras actividades, respondendo assim às solicitações pontuais do CNRT.

Estas acções incidiriam, por exemplo, sobre a leitura, a expressão escrita, a confecção e utilização de material didáctico na sala de aula, etc. Professores houve que participaram em programas da rádio Falintil, outros ainda promoveram a abertura de pequenas bibliotecas e ludotecas, em particular nos distritos, com materiais previamente enviados de Portugal.

Se a princípio o objectivo era uma formação unicamente dirigida aos professores de português, logo nos foi solicitado pelo CNRT que a formação abrangesse também estudantes de faixas etárias superiores a 18 anos.

Genericamente, podemos afirmar que os alunos mais velhos evidenciam algum domínio do português (casos havia em que esse domínio era até bastante razoável) – manifestamente um legado da instrução recebida durante a administração portuguesa (maioritariamente a cargo de várias instituições religiosas); já os mais novos, apesar de habituados a ouvir o português falado em casa pelos pais, pelo que a língua não lhes é de todo desconhecida, demonstram grandes dificuldades, uma vez que toda a sua formação foi assegurada em bahasa indonesia, ou seja, em língua indonésia.

¹¹ Sigla que corresponde a United Nations Transition Administration in East Timor. Esta percentagem figura no já citado artigo de Ana da Silva (p. 36).

A missão anterior tinha realizado testes de diagnóstico e formara as turmas, enquadrando os alunos das várias escolas – liceu n.º 2 de Balide; Canossianas de Balide, Comoro, etc. – em diferentes graus. Cabia-nos dar o seguimento devido às turmas que tinham começado a trabalhar em Maio ou iniciar os novos programas nas turmas entretanto formadas.

Logo de entrada, foram estipulados três níveis de competência e domínio linguístico: iniciação, aperfeiçoamento, avançado. Estes níveis de competência linguística foram definidos tendo em vista a articulação com os manuais já adoptados para o ensino do português como língua estrangeira. Os manuais eram os livros 1, 2 e 3 da série *Português sem Fronteiras*. A escolha dos manuais foi motivo de repetidos debates resultantes, a mais das vezes, pela sua desadequação à realidade timorense.

É visível, por um lado, a clara intenção de explorar a oralidade e os vários aspectos da vertente comunicativa, muito característica dos manuais para a aprendizagem de línguas estrangeiras; as unidades procuram explorar vários domínios: ler, ouvir, falar e escrever; as matérias são apresentadas e introduzidas de forma progressiva (dos conteúdos e estruturas mais simples para os mais complexos), procurando articular, de forma integrada, as áreas lexicais e tópicos vocabulares com as estruturas e conteúdos gramaticais; no final de cada unidade existe um apêndice vocabular e um sumário com os objectivos funcionais definidos para a unidade; a finalizar, o livro apresenta apêndices de gramática e vocabulário.

Os manuais são acompanhados por um *Livro do Professor*, que contém soluções, sugestões e propostas didácticas úteis à optimização da aprendizagem. Além disso, é obrigatório acrescentar que estes manuais tinham a vantagem inequívoca de possibilitarem uma orientação de base idêntica para todos os professores.

Por outro lado e no capítulo dos inconvenientes, aponte-se o reduzido nível literário dos textos. Pegando no *Português sem Fronteiras - 1*, o manual mais

utilizado, verificamos que não há um único texto de cariz claramente literário, ficando-se os textos ali reunidos por uma rasteira intenção utilitária e informativa.

As situações e os conteúdos explorados procuram representar a realidade quotidiana média do Portugal continental, mas nem sempre o conseguem fazer de forma ajustada – por exemplo, é uma fonte de irritação que a personagem portuguesa apresentada logo na primeira unidade se chame Marta Smith!¹².

Frequentemente, o manual figurativiza valores da matriz economicista neo-liberal, tão criticados mas tão em voga no Ocidente dito desenvolvido, i.e. Europa e América – o que não surpreende pois logo no prefácio se refere a grande aceitação que o livro mereceu no continente europeu, nos EUA e no Canadá. Veja-se, a título ilustrativo, o início do texto da unidade 7: «A D. Ana gosta de seguir a moda. Não o último grito da moda – esse é mais apropriado para os jovens, como a Sofia, por exemplo – mas digamos que gosta de se vestir bem.».

Não há uma única referência à realidade cultural timorense nestes manuais, excepto no início do livro primeiro, onde surge um pequeno mapa que coloca Timor no conjunto dos países de língua oficial portuguesa e, mesmo assim, sem qualquer referência ao topónimo!

As cassetes que acompanham os manuais são fonte de grande perplexidade: a dicção dos locutores é rotundamente afectada e, ainda por cima, acentuada pela distorção dos leitores de cassetes de que dispúnhamos.

O grafismo dos livros também não favorece uma empatia com os textos. É pobre e por vezes, risível. Tem talvez a vantagem (?) de não contrastar grandemente com o traço linear e o rigor ascético, tipo Estado Novo, dos manuais indonésios.

Em que ficamos? Para seguir a linha de Margarida Vieira Mendes e doutros estudiosos preocupados com questões de didáctica e pedagogia, consideramos que

¹² Este reparo já o fizera Ana Silva, *art. cit.*, p. 37.

cabe à escola facultar um espaço de alternativa ao quotidiano, proporcionar ao aluno o confronto com discursos variados, dos mais marginais aos mais cultos.

Um lugar onde o aluno possa desenvolver a sua competência linguística, mas onde se aperceba também dos usos menos utilitários da língua, onde possa tomar consciência da sua riqueza e dos universos que ela contém, permitindo-lhe construir ou redescobrir a sua individualidade própria através do confronto com outras vivências – mesmo que o português não seja a sua língua materna.

Para o professor de português em Timor, a opção mais equilibrada e funcional passa – e certamente não apenas em Timor – como é óbvio, pela escolha de outros textos, que não apenas os dos manuais adoptados, em função da sua representatividade literária ou da experiência de leitura que possam proporcionar.

Através de um papel activo enquanto leitor, da desconstrução/construção dos sentidos de textos variados e diferenciados, é também a proficiência escrita do aluno que será desenvolvida. A proposta de planificação, através do confronto com situações criativas de aprendizagem, deve tentar a integração dinâmica de capacidades base: a activação de estratégias de leitura variada (metódica, extensiva, por exemplo), um trabalho intensivo sobre o texto, nas várias análises possíveis, a interrelação das práticas de leitura e de escrita e o necessário exercício de reconhecimento da forma falada das estruturas, a compreensão do que essa estrutura falada significa em contexto (ouvir) e a produção de formas e estruturas correctas na oralidade (falar).

É evidente que em Timor é preciso lutar com diversas condicionantes. Era bom que os alunos pudessem fazer como o profeta Ezequiel¹³, pudessem comer os livros de uma vez só e nesse mesmo instante compreender o que lá estava escrito:

«Que facilmente se (...) tomariam as línguas? Oh que fácil modo de aprender! Oh que doce modo de estudar! (...) Mas haver de comer os livros folha a folha (...) e às

¹³ Ezequiel, III, 1: «Apareceu Deus em uma visão ao profeta Ezequiel, e dando-lhe um livro, disse-lhe que o comesse, e que fosse pregar aos filhos de Israel tudo o que nele estava escrito: *Comede uolumen istud, et uadens loquere ad filios Israel.*» Cf. Padre António Vieira, «Sermão do Espírito Santo», in *Sermões-tomo IV*, Porto, Lello & Irmãos, 1959, p. 411.

vezes com muito fastio; haver de mastigar as línguas nome por nome, verbo por verbo, sílaba por sílaba, e ainda letra por letra, por certo que é cousa muito dura, e muito desabrida e muito para amargar (...).»¹⁴.

já ironizava a este propósito Padre António Vieira¹⁵.

A literatura que aborda as questões da aprendizagem¹⁶, diz-nos que a excelência de um método está ligada à excelência dos recursos disponíveis, às características dos alunos, à crença do próprio professor na validade desse método, por exemplo, e que a competência do docente é mais uma das variáveis em jogo. «O contexto global da instrução e o professor são, provavelmente, mais importantes para o êxito da aprendizagem da leitura, por exemplo, do que o método específico utilizado»¹⁷.

Qual o melhor método? Qual a melhor proposta educacional? Quanto a nós são questões em aberto. Não é preciso um milagre para que se ensine português em Timor, mas é essencial que se defrontem e vençam os condicionamentos imensos que ora ali existem. Durante o período em que estivemos em terras mauberes só nos apercebemos da existência de duas fotocopiadoras: uma em Vila Verde e a outra na Missão Portuguesa, em Díli, nenhuma delas se destinava a apoiar graciosamente os professores, nomeadamente na reprodução de materiais de recurso para as aulas.

Também não existiam materiais bibliográficos em quantidade suficiente que permitissem aos docentes optar por diversificar a sua oferta de textos; muitas vezes as escolas não tinham sequer um quadro preto em condições onde escrever um texto curto ou um poema para análise, o giz tinha de ser racionado, os apagadores consistiam em pequenas almofadinhas de pano, gentilmente confeccionadas e oferecidas pelos próprios alunos, muitos não tinham cadernos,

¹⁴ *Op. cit.*, pp. 411-412.

¹⁵ *Idem*, p. 411.

¹⁶ Nomeadamente a aprendizagem da leitura. Cf. «A questão dos métodos de ensino da leitura e o problema dos pré-requisitos» in António Quintas Mendes Martins e Margarida Alves Martins, *Aspectos cognitivos e metacognitivos na aprendizagem*, cap.1, p. 28.

¹⁷ *Idem, ibidem*.

sendo que as salas de aula não dispunham com frequência de mesas e cadeiras em número suficiente para a totalidade dos alunos.

A acrescentar a este rol, percebemos que os alunos estão habituados a intervir pouco nas aulas, que são reverenciais em excesso relativamente aos professores, que preferem estar calados, ouvir e escrever tudo, tudo! Quando interpelados revelam uma atitude defensiva que dificulta a interacção, mas adoram exercícios gramaticais e, sobretudo, ditados.

A somar a isto, o tempo que nos sobrava para a preparação das aulas também não era muito.

Mas julgo que estes condicionamentos se vão tornar paulatinamente menos graves.

Com efeito, a Biblioteca Xanana Gusmão, em Díli, tem vindo a ver o seu espólio constantemente alargado com ofertas recebidas de todo o mundo, há muitas escolas em processo de reconstrução e parece-nos mesmo que a postura dos alunos está a mudar. Já se assiste a uma clivagem entre a geração dos mais velhos e a dos mais novos; estes últimos estão a libertar-se do sistema repressivo e tendem a afirmar-se e a ser mais participativos, processo normal e estimável decorrente do processo de abertura democrática.

O segredo do sucesso educativo vai residir então na forma como estes e outros indicadores serão avaliados e acompanhados num país que, diferentemente do nosso, ainda é «estruturado pela autoridade e unido pela tradição»¹⁸; tal como na abertura e capacidade que os nossos professores souberem demonstrar para com as línguas e culturas nativas, abrindo-se ao contacto com a multiplicidade da herança timorense. Só assim, a pouco e pouco, tal como refere o conto com que iniciei a minha apresentação, poderemos «Ver mais para lá e, também, ouvir mais para lá. E avaliar, sobretudo avaliar, a luz das vozes».

¹⁸ Ver a este propósito o excelente artigo de Hannah Arendt inserido no livro já citado (cf. nota n.º5), em especial páginas 50 e 51.

