

ELTER MANUEL CARLOS

PALAVRAMUNDO

A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO

ORIENTADOR: PROFESSORA DOUTORA EUGÉNIA VILELA

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

2008/09

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO
APRESENTADA À FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

Aos meus pais e aos meus avós,
Aos meus irmãos e aos meus sobrinhos,

À Dulce

AGRADECIMENTOS

Este trabalho nasceu de um diálogo incessante com diversas circunstâncias; circunstâncias essas que, mesmo quando não eram as melhores, não impediram que o meu desejo deixasse de se manifestar. É assim que se torna importante pronunciar uma palavra de agradecimento a um grupo de pessoas amigas que, durante a complexidade desse percurso, me acolheram sempre com uma palavra de estímulo: Elba Pires, Olavo Alves, Ivalena Delgado, José Moreira, Marta Daluz, Fátima, Marlene, Nelson Rocha, Edmilson, Hélder Francisco, Hélder Salomão, Italina Lopes, os meus colegas do Mestrado em Filosofia da Educação, todos os professores do Mestrado em Filosofia da Educação e os da Licenciatura em Filosofia, aqueles que sempre me motivaram para continuar os estudos.

À minha orientadora, Professora Doutora Eugénia Vilela, uma palavra de amizade, de admiração e de contentamento por essa orientação sábia, segura e motivante: por ter aceitado orientar-me, desde o início, neste percurso tão complexo e exigente, onde em nenhum momento faltou uma palavra de estímulo; pelo enorme sentido de rigor em corrigir e rever os textos e em indicar sugestões sempre que foi necessário; pelo empenhamento na averiguação constante das traduções (que nem sempre me foram fáceis). Também, e não menos importante, pelo seu exemplo de verdadeira mestre: aquela que vive da arte de compreensão e da escuta da alteridade do discípulo, da espera necessária, e que, quando necessário, sabe provocar o nascer de novas auras no espírito do discípulo, proporcionando-lhe condições de possibilidade de abertura de pensamento, dando-lhe propostas de mundo a pensar:

Ao Professor Fernando Bárcena e ao Professor Rui Magalhães pelo gesto de oferta dos seus livros: um gesto daquilo a que se chama dar a pensar, dar a ler. Autênticos exemplos de que emprestar ou oferecer um livro são um gesto de enriquecimento pessoal.

A todos os funcionários do Instituto Paulo Freire de Portugal (FPCEUP) e, em especial, à professora Doutora Maria Luísa Cortesão (directora do centro), pela forma como desde sempre me receberam, permitindo-me integrar enquanto como sócio esse centro. Também pelo labor de reflexão que tem desencadeado em torno do pensamento de Paulo Freire.

Ao António Fortes e à Sílvia Monteiro, pela amizade e pelo material bibliográfico que me enviaram de Braga e de Coimbra, sempre que precisava.

Ao Carlos Silva, pela amizade e pelo sentido de diálogo, pelos debates e reflexões que desencadeamos ao longo destes anos.

À minha avó Gertrudes, pela forma com que, desde muito cedo, quando ainda não lia profundamente o significado da palavra me introduziu na leitura do mundo pelos seus Provérbios, pelas suas Adivinhas, pelos seus Contos Populares, todas essas formas de tradição oral que caracterizam a Cultura Cabo-verdiana. Por todas estas formas de transmitir a sabedoria popular. Recordações que com muito prazer (re)vivo.

À minha mãe que, com a paciência de mãe (minha primeira educadora), segurou as minhas mãos ensinando-me a aperfeiçoar o primeiro alfabeto, a escrever a minha própria palavra, mediante um gesto de muito carinho. Também, ao meu pai que sempre acreditou em mim. Que sempre depositou toda a sua confiança e as suas forças na minha formação. São a razão do meu existir, e por isso, merecem uma palavra repleta de amor.

Aos meus irmãos que sempre me motivaram e me fizeram sentir a harmonia. A vós uma palavra de muito amor. Uma palavra que é expressão do forte sentimento que nos une. Uma palavra que é, também, transmitida aos meus sobrinhos.

À Dulce, pelo gesto de amor e carinho, pela presença constante em todo este percurso. Pelo diálogo que sempre estabelecemos, pelo forte sentido de compreensão e dedicação, por ser a pessoa que é: estás no interior das minhas palavras.

Ao meu afilhado Diogo, recém-nascido, um bom começo na arte de viver e que a palavra seja realmente o que te (com)promete e o que te ajuda a ser no mundo.

À D. Margarida, pelo carinho e pela amizade, pela compreensão e pelo estímulo, pelo forte sentido de abertura à alteridade. Também por me ter aceitado como explicador no Centro de Explicação onde o sentido de compreensão, sempre se manifestou, principalmente, quando me liberava durante algumas horas e alguns dias para investigar. O conjunto destas condições necessárias contribuiu para a redacção desta dissertação.

Ao pintor cabo-verdiano, Kiki Lima, pela forma como me autorizou (mesmo sem nos conhecermos pessoalmente) a utilizar a obra *Resistência* nesta investigação. Também vai uma palavra de reconhecimento do labor criativo e reflexivo, por esta forma de leitura e de (re)(con)figuração da maneira de ser e de estar do homem cabo-verdiano no palco da história.

A todos aqueles que, mais do que um meio para formar, fazem da leitura uma verdadeira experiência, um modo de vida.

NOTA PRÉVIA

No presente trabalho, optamos por traduzir em língua portuguesa todas as citações que constam no corpo do texto. O título das obras foi apresentado na língua original dos seus autores, a não ser quando se tratava de uma tradução portuguesa. As obras de autores brasileiros constam iguais aos originais.

A única condição sob a qual se encontra a literatura é a transmissão linguística e seu cumprimento na leitura. [...] A leitura é um processo da pura interioridade.

GADAMER

É este o preço da leitura e é esta também a sua insuficiência. É atribuir um papel demasiado grande ao que não passa de uma iniciação fazendo desta uma disciplina. A leitura está no limiar da vida espiritual; pode introduzir-nos nela; não a constitui.

PROUST

Se quisermos ler de facto, temos de ler o nosso próprio livro no texto que temos diante de nós; há que torná-lo pessoal, trazê-lo à nossa própria vida e pensamento, ao nosso juízo e acção pessoais.

SCHOLES

INTRODUÇÃO

De uma paixão, de um desejo e de um gesto de busca permanente, nascem os traços de um tema tão ambicioso na nossa contemporaneidade: *Palavramundo. A leitura como experiência de formação*. Como sugere o próprio tema, a leitura será aqui pensada enquanto *experiência* de (trans)formação do ser humano, pelo que o conceito de experiência [Parte II do nosso trabalho] revelar-se-á como uma espécie de placa giratória do nosso pensamento, quando intimamente relacionado com os conceitos de *palavramundo*, de *leitura* e de *formação*. Somos sensíveis a pensar a leitura do ponto de vista da experiência, uma vez que, expressão de enormes condicionantes da nossa contemporaneidade, o acto de leitura não tem sido, necessariamente, sinónimo de experiência (*experiri, erfahrung, peirô*), mas sim o lado mais nítido da sua pobreza (Benjamim, Larrosa, Bárcena), contradizendo as oportunidades predominantes de acesso aos livros, às obras, às bibliotecas. Desde já, torna-se necessário esclarecer a aproximação etimológica¹ existente entre o conceito de palavra e o conceito de leitura, para, seguidamente, justificarmos a origem do outro conceito chave do nosso trabalho: *palavramundo*. Se *palavra* e *leitura* unem-se pelo termo *logos* (razão, palavra, discurso), é fundamental sabermos que a palavra (ou a leitura) não se resume à questão da escrita (da descodificação do alfabeto). E aí, *Palavramundo* manifesta-se no seu sentido pleno: por um lado, *palavramundo* significa expressão, comunicação, fala enquanto criação do universo humano² e, por outro lado, eminentemente ligado à

¹ A *palavra* tem diversos parónimos. Filosoficamente, a *palavra* remete-nos para o termo grego *logos*; por sua vez, *logos* está relacionado com o termo *légein*. O verbo *légein* – que também significa para os romanos “leitura” – tem o sentido de “recolher” e “juntar o recolhido”, daí, o sentido de “ordenar”. Ora, este esforço realizado é o “pensar”; mas se o pensar é um “dizer interior que se exterioriza na comunicação”, *légein* é também “falar”. De facto, a fala é o ponto de união entre os homens e entre estes e o mundo [Cf. Gusdorf, G. (1995)]. Daí que *logos* ganha o significado de “razão”, “palavra”, “discurso”. A palavra é a condição do falar e do pensar, isto acontece somente porque há seres com aptidão para a palavra. [Cf. Sevimbo, J. «La Grecia arcaica y clásica» in Cavallo, G; Chartier, R. (coord) (1998)].

² Cf. Gusdorf, 1995.

primeira (fala, expressão, comunicação), *palavramundo* significa as várias formas de expressar, as várias formas de dizer esse *logos*.

A noção de *palavramundo* está presente no pensamento pedagógico-político de Paulo Freire. Marcado por um período histórico conturbado e de pessimismo existencial (América Latina, Europa, África), onde dominava uma visão da Escola como espaço de reprodução social das ideologias, Paulo Freire, com a força do seu optimismo existencial e com a fé na natureza humana, introduziu, na educação, uma linguagem contestatária, utópica, mobilizadora e esperançosa, direccionada para o futuro, dando espaço a uma pedagogia que transforma (inter)subjectivamente a consciência humana. É no facto de visar (trans)formar subjectivamente a consciência humana que se encontra a presença fenomenológica no pensamento de Paulo Freire, encontrando-se o seu auge na superação da *concepção bancária* de educação (situação de opressão onde o sujeito é considerado sob uma dimensão meramente passiva) mediante uma concepção *problematizadora* na qual o indivíduo é autor empenhado na leitura da *sua própria* existência. Deste modo, a educação era entendida, segundo Paulo Freire, como *criação* de condições para que os diversos sujeitos pudessem ler e escrever a *sua própria* vida, isto é, para que pudessem tornar, pelo dom criador da *palavramundo* (palavra que está para o *mundo* num mesmo movimento como está para a *acção*), em personagens empenhados na leitura da sua existência, libertando-se, assim, das várias relações de poder que os oprimia sob os desígnios do conformismo. Esta é a linha de pensamento com a qual pretendemos caminhar no horizonte de sentido do conceito de *palavramundo* freireano, mas não reduzindo a nossa incursão ao desenho teórico que este autor atribuiu a este conceito (com a sua linguagem progressista, contestatária e direccionado para um *telos*), mas sim entendendo a leitura como *experiência aberta*, *única*, *insubstituível*, como *experiência da singularidade* e da *pluralidade*, da *multiplicidade* e da *diferença*; enfim, como *abertura ao desconhecido*, de modo que a leitura seja concebida, realmente, como *acontecimento da existência*. Na verdade, pretendemos abordar a leitura como experiência de formação, como *arte de criação* do “sujeito leitor”. Portanto, uma arte de criação e de busca do si (do si mesmo como um outro) mediante um devir constante, um devir criativo e plural (sem projecto prévio) gerado pela *força* da palavra que chama o leitor, e, evidentemente, de um leitor que manifesta vontade de acolher essa palavra, fazendo dela uma possibilidade de existir.

Para isso, dividimos o trabalho em três partes. A primeira parte intitulada «A leitura como problema antropológico – uma abordagem antropológica da leitura»

(dividida em três pontos) oferece um panorama sobre o conceito de leitura e as diversas práticas que a leitura vem assumindo no mundo ocidental. Isto porque, mais do que um conceito, a leitura é, como nos dá a pensar Barthes e Compagnon (1987), um conjunto de *práticas difusas*, fruto de várias *revoluções de leitura*. Na realidade, a leitura não é uma invariante antropológica sem historicidade, uma vez que os homens no Ocidente não leram sempre da mesma forma. Vários modelos orientaram as suas práticas e várias *revoluções* modificaram os seus gestos e os costumes.³ As modalidades materiais em que estão encarnados os textos e que nos proporciona esse *encontro* com a palavra (*logos*), também produzem sentido (s), tornando-se fundamental, pelo conjunto destes factores, estudar a *leitura* como um *problema antropológico*.

No primeiro ponto desta Primeira parte, intitulado «Sobre o conceito de leitura: as práticas da leitura», partimos com Barthes e Compagnon, essencialmente na forma como estes autores analisam estas práticas, a saber: a leitura como uma técnica, a leitura como uma prática social, a leitura como forma de gestualidade, a leitura como forma de sabedoria, a leitura como método, a leitura como actividade voluntária. A ideia não é reduzir a leitura ao conjunto dessas práticas (porque entre elas há que existir uma relação holística), nem tampouco fazer delas um cânone onde tudo o que se relaciona com o tema pudesse constar, mas sim precisar, mediante o contributo do pensamento de outros autores – como é o caso Roger Chartier, Guglielmo Cavallo, José António Furtado – a importância que elas comportam no desencadeamento de um discurso antropológico sobre a leitura, reconhecendo, deste modo, os limites, os valores e as possibilidades destas práticas de leitura. Ainda relacionado com este primeiro ponto destaca-se o terceiro ponto, intitulado «As imagens da leitura: um percurso com Stefan Bollmann». Neste ponto, pretende-se caminhar com (*ler* e *dar a ler*) algumas das imagens (belos quadros pintados por vários artistas, desde o século XIII ao século XXI) que expressam as várias práticas de leitura surgidos no mundo ocidental. O segundo ponto, intitulado «A leitura como refúgio: o valor terapêutico da leitura» é dedicado a um autor que desencadeou um dos mais belos pensamentos sobre a leitura, um autêntico exemplo da leitura como problema antropológico: Marcel Proust. Com o horizonte de pensamento de Proust, e sobretudo, do seu livro *O prazer da leitura* pretende-se pensar o lugar que os livros e a leitura devem ocupar na actividade criativa, mas também o seu papel insubstituível na vida, pois «a leitura está no limiar da vida espiritual; pode

³ Cf. Chartier e Cavallo, 1998: 53.

introduzir-nos nela: não a constitui» (Proust, 1997: 37-38). É deste modo que, pensando com Proust na relação entre o leitor e o texto (a obra), centrar-nos-emos na ideia da *leitura* (da palavra) como *dom* que introduz o leitor na linguagem.

A segunda parte, intitulada «A Leitura como problema hermenêutico», manifesta-se como um pilar fundamental deste trabalho. É aí que se encontra o primeiro ponto denominado «A leitura como experiência». O ponto 1.1, centrando-se, precisamente, na noção de *experiência* (uma análise a partir de G. Gadamer, 1977) dá-nos uma visão deste conceito nuclear, permitindo-nos perceber, juntamente com as ideias de outros autores, que a crise da leitura na contemporaneidade é uma crise (pobreza) da própria experiência, e não das oportunidades e do acesso aos livros, às obras, às bibliotecas. No ponto 1.2., intitulado «A relação entre a experiência e a leitura», pretende-se relacionar a noção de *experiência* com a de *leitura*, perspectivando-se a leitura como uma *experiência hermenêutica*. Para tal, baseamo-nos principalmente, na hermenêutica filosófica de Paul Ricœur, mas também, em alguns traços da hermenêutica de Georg Gadamer. Ao considerar a questão do *texto* como modelo da acção humana, centrar-nos-emos na noção de *texto* enquanto noção fundamental à compreensão da problemática do “texto como acção” ou mesmo, da “acção sensata considerada como um texto”. O texto destaca-se, então, como o principal modelo da acção humana, e a acção humana é o principal referente dos textos. Para isso, a obra *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II* de Paul Ricœur, revela-se como guia fundamental. Ainda, relativamente à leitura como experiência hermenêutica, pensaremos a problemática da «Experiência da leitura como experiência íntima de alteridade», tomando como referência as obras *Soi-même comme un autre* e *Du texte à l'action* de Paul Ricœur. A leitura é, de facto, uma experiência íntima de alteridade, uma dialéctica entre o *mesmo* (mundo do leitor) e o *outro* (mundo do texto), uma dialéctica onde o leitor compreende o texto desde si mesmo e a si mesmo desde o texto. O encontro com o texto é o encontro do leitor consigo mesmo; ou seja, o encontro do mesmo e do outro, do si mesmo como um outro e do outro como si mesmo. Enfim, um encontro onde a ipseidade se introduz na sua alteridade constitutiva.

No ponto 1.3., intitulado «A leitura da experiência como leitura inacabada», pretende-se reflectir sobre o verdadeiro significado da *leitura como experiência*, perguntar quando é que o acto de ler se torna verdadeiramente experiência, quando é que a nossa experiência de leitura (esse acto que dificilmente acontece) se torna leitura da nossa experiência. A leitura é uma experiência inacabada porque ela é da ordem do

impossível, isto é, as palavras transmitem, simultaneamente, o *dizível* e o *indizível*. Entre o “mundo da obra” e o “mundo do texto” existe uma eternidade sem fim, um abismo incontrolável de silêncio. Este ponto, visando distanciar o acto de ler de um acontecimento controlável (*experimento*) e disciplinado como surgia na hermenêutica tradicional, faz da *leitura uma experiência inacabada*, abrindo-a ao acontecimento da existência.⁴ Ao ler, algo de imprevisto acontece desde a nossa interioridade.

A terceira parte deste trabalho procura pensar a «Leitura como experiência de formação». Pretende saber como é que a experiência da leitura é, ela mesma, uma experiência de (trans)formação do ser humano. Quando a nossa leitura se torna experiência, algo de estranho nos acontece, não nos deixando inalterados: algo nos (trans)forma ou nos (de)forma, provocando alter(acções) no nosso ser. Neste contexto, a noção de *formação* (*Bildung*), na medida em que se distancia das posturas essencialistas (ideia de essências ou de *formas* determinantes) manifestas em vários discursos (incluindo os discursos pedagógicos e os seus ideais de construção do homem), afirma-se indispensável à consideração do processo de constituição histórica do homem. Não sendo, então, a leitura um meio para formar, mas um modo de existir, ela (re) constrói a nossa subjectividade leitora.

No primeiro ponto centramos o nosso esforço em algumas «Notas sobre o conceito de formação» (*Bildung*). Pretende-se pensar a *formação como leitura* e a *leitura como formação*, tendo em consideração a forma como este conceito vem se desdobrando no decurso do tempo. A nossa perspectiva (inspirando-se no pensamento de Jorge Larrosa) distancia-se da ideia clássica de que formar era, por um lado, “dar forma” e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes e, por outro lado, levar o homem a conformar-se com um modelo ideal do que é “ser humano”, um modelo referencial fixado e assegurado de antemão (Larrosa, 1999: 12; 2003: 32). A formação é uma ideia intempestiva, aliás, no ponto 1.3., veremos com Nietzsche, em «Leitura, arte e vida», que não existe um caminho seguro, dado de antemão, que o sujeito teria de seguir sem desvios para chegar a ser o que se é. Para conquistar a *forma*, isto é, para *chegar a ser o que se é*, temos de ser artistas de nós mesmos; temos de nos (re)inventar tal como um artista que cria uma obra de arte. A educação é, então, uma arte que abre possibilidades para o indivíduo se recriar a si mesmo. Ou seja, a educação é, como veremos no 1.2., uma *promessa de forma: uma aprendizagem do mundo*. Aqui o nosso

⁴ Cf. Bárcena, 2004: 138.

percurso realizar-se-á com H. Arendt e Fernando Bárcena, centrando-nos na questão da relação entre *infância* (*infans*: aquele que ainda não fala e que necessita ser introduzido dignamente na palavra) e formação (*Bildung*, esse processo temporal, esse movimento de ida e de volta, pelo qual o indivíduo alcança a sua forma), destacando, como principal tarefa da educação, o acto de formar pela força transgressora da palavra e da acção seres humanos capazes de instaurar *novos começos* no mundo que existiu antes do seu nascimento e que continuará existindo depois da sua morte.

Finalmente, destaca-se o segundo ponto da terceira parte, intitulado «A Singularidade da leitura de um mundo: a voz de um olhar cabo-verdiano», surgindo como a conclusão do nosso trabalho. Pertencente a uma identidade narrativa e cultural – a cabo-verdiana – torna-se uma necessidade humana fundamental desencadear a nossa experiência da leitura (experiência da singularidade e da pluralidade, da multiplicidade e da diferença, experiência histórica, estética e linguística), pelo que, o conceito de *palavramundo* encontra aí a sua aplicação prática. Basear-nos-emos no quadro *Resistência* do pintor Cabo-verdiano Kiki Lima, um quadro que (re)(a)presenta o rosto da identidade cultural e narrativa do povo cabo-verdiano, diferenciando-o de outras realidades culturais. Neste cenário, importa pensar como é que o gesto de criação é um gesto de leitura do mundo Cabo-Verdiano, de um mundo que se diferencia no âmbito da própria experiência cultural. No fundo, esse é um modo de reencontro com a ideia de *palavramundo* enquanto expressão da singularidade do povo Cabo-Verdiano.

Parte I - A leitura como problema antropológico

E é aqui, com efeito, que reside uma das grandes e maravilhosas características dos livros (e que nos fará compreender o papel simultaneamente essencial e limitado que a leitura pode desempenhar na nossa vida espiritual) que para o autor poderia chamar-se “Conclusões” e para o leitor “Incitações”. Sentimos que a nossa sensatez começa onde acaba a do autor, e gostaríamos que ele nos fornecesse respostas, quando tudo quanto ele pode fazer é dar-nos desejos. E esses desejos, ele só consegue despertá-los em nós fazendo-nos contemplar a beleza suprema à qual o último esforço da arte lhe permitiu ter acesso. Mas por uma lei singular e aliás providencial da óptica dos espíritos (lei que significa talvez que não possamos receber a verdade de ninguém, e que temos de criá-la nos próprios), o que é o termo da sensatez deles surge-nos apenas como o começo da nossa, de modo que é no momento em que nos disseram tudo quanto nos podiam dizer que fazem nascer em nós o sentimento de que ainda não nos disseram coisa alguma. Aliás, se lhes fizermos perguntas às quais não conseguem responder, também lhes pedimos respostas que não nos elucidaram.

Marcel Proust, *O prazer da leitura*

1. **Palavramundo. Ensaio sobre a leitura como experiência de formação**

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta é a continuidade da leitura daquele.

Paulo Freire, *A importância do acto de ler*

Reflectir sobre a leitura como experiência humana (experiência de formação do indivíduo) significa, necessariamente, perguntar pelo *valor* da palavra e, conseqüentemente, pelo significado do acto de ler o mundo e a vida. Ou seja, é perguntar pelo próprio sentido e alcance do conceito de experiência. É perguntar pelo lugar e pela força da palavra e da leitura num mundo cada vez mais *imprevisível* e *incerto*⁵, num mundo onde, em circunstâncias diversas, parece não haver lugar a *compreensão* entre os seres humanos. Enfim, num mundo cada vez mais ambíguo, onde, ao vermos para o futuro, o que realmente vemos são inúmeras incertezas para as *gerações vindouras*.

Expressão da finitude humana, este cenário faz com que a única certeza que devemos ter nessa contemporaneidade tribulada seja a própria *transformação da sociedade humana*. Transformação de modo a que a Terra possa satisfazer as necessidades dos seres humanos que a habitam. Enfim, uma transformação da sociedade que é, automaticamente, transformação do próprio pensamento. Por outras palavras, uma (trans)formação mediante uma aprendizagem do mundo pela palavra significativa.

⁵ *Imprevisibilidade e incerteza* são consideradas aqui no sentido que Edgar Morin lhes atribui em *Os sete saberes para a educação do futuro*. Segundo ele, devemos dar importância a sete saberes imprescindíveis à educação no novo milénio. Estes saberes deveriam ser tentados em qualquer sociedade e em qualquer cultura, segundo as suas próprias regras e costumes: a cegueira do conhecimento (erro e a ilusão), os princípios de um conhecimento pertinente, ensinar a condição humana, ensinar a identidade terrena, afrontar as incertezas, ensinar a compreensão, e a ética do género humano. O pensamento de Morin, desafia-nos enquanto seres de compromisso com a vida – enquanto leitores da existência – a agirmos de acordo com a imprevisibilidade, com o inesperado e com os riscos que condicionam a nossa frágil existência. Tal como o autor destaca, a afirmação Eurípides, que data de há vinte e cinco séculos, permanece actual: *o esperado nunca se cumpre e para um inesperado um deus abre a porta*. Pensamos que a leitura pode, sem dúvida, ser um dos estimulantes que nos ajudam a realizar (ou aproximar) de tais saberes dados a pensar por Morin. No desenrolar do nosso trabalho veremos, com Proust, que a leitura não se pode confundir com a vida por serem duas realidades diferentes, dois timbres descontínuos. Mas, embora a leitura não se confunda com a vida, ela pode introduzir-nos nela. Logo, pela abertura que nos dá, ela (trans)transforma-nos.

A palavra (a leitura da existência) é, sem dúvida, um dos estimulantes que nos ajudam enquanto sujeitos comprometidos com o mundo a aproximarmos da própria vida.

Ora, é evidente que a noção de *palavra* tem, aqui, um sentido nitidamente ontológico, antropológico, estético e ético em oposição àquilo que Paulo Freire chama *palavreado*, isto é, palavras vazias de sentido. Palavras cuja semanticidade é superficial. Ou seja, palavras incapazes de *representar* o mundo na sua inteligibilidade. Palavras que necessitam de ser pronunciadas e *dadas a pensar* como problema existencial. É aí que Paulo Freire põe a tónica na *palavra-mundo* – *palavras grávidas de mundo*⁶ (1992: 20) –, sendo que, para este autor, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a leitura desta é a continuidade da leitura daquele, num movimento que se desenha da palavra ao mundo e do mundo à palavra. A palavra dita e pronunciada, na óptica deste autor, flui do próprio mundo através da leitura consciente que dele é feito. Neste sentido, a consciência faz o mundo, constituindo-se, então, como mundo consciente e, simultaneamente, como consciência do mundo consciente. Ou seja, a tomada de consciência da sua situação como objecto de conhecimento permite, simultaneamente, ao sujeito cognoscente a tomada de consciência de si mesmo no (re)conhecido, isto é, o sujeito, desdobrando-se em *sujeito-objecto*, reflecte sobre si próprio. Logo, a consciência implica, simultaneamente, um movimento de distanciamento e de presença, onde o distanciamento é condição da própria presença, do regresso ao “si mesmo”. A um si mesmo que reconhece no outro (no diferente) o que lhe é próprio, convidando-o, assim, a (re)conciliar-se *com* ele. A (trans)formarem-se juntos e, paulatinamente, conquistarem o espaço de referência comum. É isto que acontece na filosofia presente no pensamento de Paulo Freire, onde, distanciando-se da sua vivência concreta, através da problematização e da descodificação críticas, o sujeito se (re)descobre como instaurador de seu mundo de experiências, como responsável da (re)instituição deste mundo comum. Diz Paulo Freire:

Somente ele [o homem] é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objecto para admirá-lo. Objectivando ou admirando – admirar é tomado aqui no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objectivada. É precisamente isto, a “praxis humana”, a

⁶ Paulo Freire sublinha o facto de as *palavras* com que organizamos os programas educativos virem do próprio universo vocabular dos grupos populares, «expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. [...] A pesquisa do que chamava de universo vocabular nos dava assim as palavras do povo, grávidas de mundo» (1992: 20).

unidade indissolúvel entre a minha acção e a minha reflexão (1980: 25-26).

A consciência passa, então, da ingenuidade à criticidade, e o homem torna-se testemunho real de sua história, assumindo um compromisso de personagem empenhado na leitura da sua existência⁷.

Para Paulo Freire, a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas é uma certa forma de (re)escrever o próprio mundo, ou seja, de transformá-lo através da nossa prática consciente. A *palavra-mundo*, diferente de qualquer dissimulação do real – expressão daquilo que Paulo Freire chama *verbalismo oco*, *palavra sem conteúdo* –, afirma-se como uma palavra viva e comprometida com a própria existência humana no e com o mundo, através do diálogo.⁸ Portanto, o que está em jogo é o próprio diálogo existencial, onde *o si mesmo* se reconhece no *outro* através da abertura ao mundo, e onde, as várias singularidades se relacionam *admirando* um mundo comum.

Como é de notar, Paulo Freire não separa pensar e existir, nem mesmo, pensar e ser. Deste modo, o pensamento é significação profunda produzida pela *praxis*, fruto do próprio discurso histórico-social. É neste sentido que este autor se refere a uma segunda díade que complementa a *palavra-mundo*: a *palavra-acção*. Esta noção significa acção e reflexão mutuamente comprometidos, sob pena de cair na inautenticidade do *verbalismo* que Freire denomina como *sacrifício da acção* e do *activismo* que, por seu lado, designa como *sacrifício da reflexão*; ou seja, sob pena de cair no desfasamento

⁷ Contra o domínio da *cultura do silêncio*, – a *consciência ingénua* da educação, ou seja, duma *consciência intransitiva* que não consegue exprimir-se, dizer-se, fazer-se, uma vez que se encontra *fechada em si* e, portanto, incapaz de chegar à *consciência do para si* –, Paulo Freire fala-nos no movimento de passagem dessa *curiosidade ingénua* a uma *curiosidade epistemológica*. A primeira é sem rigor e caracteriza o senso comum. O autor não critica o senso comum, mas sim o fechamento que esta forma de conhecer arrasta consigo. A segunda forma de curiosidade, a curiosidade epistemológica, valoriza o senso comum, reconhece o seu valor, mas distancia-se dela mediante uma superação e um *(re)conhecimento* constante. É deste modo um conhecimento rigoroso. Vai ao encontro das experiências vitais dos intervenientes na relação educativa enquanto relação ontológica e, portanto, enquanto relação cujo movimento é *busca de ser*.

⁸ Ao longo da sua obra Paulo Freire utiliza constantemente as expressões “*no e com o mundo*”: «o homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objectivaria a si mesmo. Mas como o de objectivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu. Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projectar-se nos outros, de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas por si mesmo. Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo [...] o animal não é um ser de relações, mas de contactos. Está no mundo e não com o mundo» (Freire, 1979:30).

«Estas relações, que o homem trava em esta e com esta realidade, apresentam uma ordem tal de conotações que as distinguem dos meros contactos da esfera animal; por isso mesmo, o conceito de relações da esfera puramente humana guarda em si conotações de pluralidade, de criticidade, de consequência e de temporalidade» (Freire, 1979:62).

entre a palavra e a realidade social vivida, entre o pensar e o agir. O que Paulo Freire nos dá a pensar, neste ponto, é o facto de que a palavra não deve se reduzir quer a uma acção irresponsável e descomprometida com o real, quer a uma reflexão que dispensa a prática. Assim, toda a palavra verdadeira é *palavra-práxis*: pronunciá-la é transformar o mundo. Daí que no pensamento deste autor se evidencia uma relação de cumplicidade entre a palavra, o mundo e a acção. Todos participam do mesmo movimento: a palavra está para o mundo da mesma forma que está para a acção. Isto significa, no fundo, que as palavras não se limitam a designar as coisas do mundo; ao dizê-las, as palavras também as transformam.

No prefácio à *Pedagogia do oprimido*, Ernani Maria Fiori afirma que *a semântica é existência*. Há aqui uma força locucionária da palavra: o dizer comprometido significa um fazer livre e responsável. Dizer a *palavra-mundo-acção* significa fazer uma (re)instituição do mundo comum através da acção plural e consciente. Não foi por acaso que, Paulo Freire, no seu livro *A importância do acto de ler*, concebe a alfabetização como «a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feito para ou sobre o alfabetizando, [mas sim, com ele, sendo que, este] tem aí um momento de sua tarefa criadora» (1992: 19), da sua linguagem escrita e da sua leitura desta linguagem. Alfabetizar é aprender a ler essa palavra escrita em que o mundo e a cultura se dizem. Para isso, é essencial romper com a concepção *bancária de educação*⁹ – alvo onde se baseia a crítica freireana – e entregar-se a uma *concepção problematizadora* da educação.

Para Freire, a *concepção bancária de educação* considera o homem como um ser passivo e alheio à própria realidade social em que vive. Essa passividade reflecte-se na própria relação educativa, ou seja, na própria oposição entre o mestre e o discípulo; por isso, ela é expressão de uma especificidade eminentemente narradora ou dissertadora, desencadeada por um sujeito autoritário (o narrador) sobre objectos pacientes (os discípulos), sublinhando-se, assim, uma visão compartimentada, estática e coisificada da própria realidade, na qual o homem se opõe ao mundo, assumindo a posição de espectador e não de (re)criador da realidade vivida. Há então um

⁹ Paulo Freire fundamentou a sua crítica da educação tradicional na concepção “*bancária*” da educação mostrando as contradições desencadeadas por essa prática de ler o mundo. A questão da aprendizagem e do conhecimento torna-se mais crítica e reflexiva quanto mais pertencer aos protagonistas do processo educativo e da escola em geral e, não deixados à sorte das relações de poder. A educação jamais pode ser neutra; ela é politizada.

aniquilamento da vertente ética, crítica e criativa da educação e, por isso mesmo, uma privação da aprendizagem da *palavra-mundo*. Da aprendizagem do mundo.

Esta problemática alienadora da educação *bancária* aponta simultaneamente, segundo Paulo Freire, para conteúdos dissociados do real vivido e para o *método não dialógico*, expressão duma relação dominadora.¹⁰ É nesta óptica que, relativamente aos conteúdos enquanto expressão da realidade, este pensador afirma: «Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação» (1975: 82-83). Então perguntamos: Qual a concepção de educação e qual a leitura da existência capazes de fazer surgir no homem uma mentalidade emancipatória e formadora de cidadania plena, preparando-o para a sua implicação na realidade política, social e económica? É neste sentido que Paulo Freire pensa um *discurso* e uma *prática educativa problematizadora* e questionante da vida social concreta, capazes de romper com certas leituras unidimensionais do real.

A partir da concepção de prática real problematizadora, este autor supera a concepção *bancária* de educação, mediante uma problematização anunciante e denunciante do próprio real concreto vivido. Ele propõe ao “sujeito da educação” a sua própria situação como problema, como incidência de seu acto cognoscente, de modo a caminhar para a *curiosidade epistemológica*. Essa *educação problematizadora*, uma vez que, «respondendo à essência do ser da consciência que é a sua intencionalidade, [...] identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser consciência de, não apenas quando se intenciona a objectos mas também quando se volta sobre si mesma» (Freire, 1975:96). A educação torna-se, então, um acto cognoscente, uma situação gnoseológica, em que «o objecto cognoscível em lugar de ser o término do acto cognoscente de um sujeito, é o mediador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca desde logo a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objecto cognoscível» (Freire, 1975: 96-97).

¹⁰ A *concepção bancária* de educação e a sua superação mediante uma *educação problematizadora* manifestam a presença da fenomenologia no pensamento de Paulo Freire. Elas abrem a questão de uma pedagogia da consciência e da transformação (inter)subjectiva, onde a transformação da consciência oprimida tem de ser envolvimento e empenho dos próprios oprimidos, no sentido de conquistarem a radical alteridade num espaço de referências que é objecto de sua problematização. Apenas a educação problematizadora é capaz de (trans)formar o sujeito educando num sujeito-outro. Num sujeito consciente, em transformação, capaz de distanciar-se de si para conquistar a alteridade.

Paulo Freire mostra-nos que, quanto mais o “sujeito da educação” pronunciar o seu mundo por intermédio de palavras significantes (*grávidas de mundo*), mais facilmente ele vai experienciando as categorias desse mesmo mundo. Vai (re)conhecendo-se no objecto da sua leitura, (re)construindo, paulatinamente, o *seu* mundo de experiências, pois o que está em causa não é a reprodução da palavra do outro (*bancarismo*), mas sim um convite a pronunciar a *sua* própria palavra, o *seu* próprio mundo. É assim que o sujeito vai se *tornando* um sujeito utópico e esperançoso¹¹, capaz de se abrir ao mundo mediante um *primado terapêutico e libertador da palavra*.

É assim que, na *educação problematizadora*, o acto de ler o mundo pela palavra significante ganha o seu sentido. Cabe então à *palavra-mundo* na sua densidade vital satisfazer essa necessidade de reelaboração do mundo. Isto é, reconverter o mundo mediante uma inteligibilidade que, sendo expressão fiel da problematização, seja capaz não só de fixar a verdade que a sua determinação possui, mas também de a ultrapassar mediante uma superação conscientizante. Mais do que uma estruturação do mundo, a palavra é a sua reinvenção constante. Logo, a leitura é investida como vida, como anúncio e denúncia na envolvimento de um sentido em construção, através da palavra que se conquista, continuamente, pelo diálogo.

Ao fazer dos homens seres relacionais, o diálogo abre-os a uma admiração comum, a um espaço de referência comum, mediante uma distanciação-aproximação críticas. Mediante um (re)conhecimento do valor da alteridade. Isto é, os homens afastam-se do seu mundo para com ele coincidirem. O diálogo é, assim, concebido por

¹¹ Paulo Freire concebe a sua utopia como uma utopia realista e não meramente idealista: «Para mim, o utópico não é o irrealizável, a utopia não é idealismo; é dialectização dos actos de anunciar e de denunciar, o acto de anunciar a estrutura desumanizante. Por essa razão, a utopia é empenhamento histórico» (1970, 86). «Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e actuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança para melhorar o mundo, como se a luta pudesse reduzir a actos calculados apenas, à pura cientificidade é frívola ilusão. [...] enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar concretude histórica» (Freire, 1992:10-11).

Sob esta perspectiva, o pensamento filosófico-educacional de Paulo Freire mostra-nos não só o legado da educação como prática utópica, como também a dimensão ontológica da esperança enquanto impulsionadora da realização do ainda não-ser. O *ainda não* da libertação do oprimido. A ênfase que Paulo Freire atribui à questão utópica articula-se com a integração do homem numa comunidade relacional e comunicativa, visando portanto, uma emancipação dos sujeitos mediante um reconhecimento mútuo. Pois a própria forma como denunciou a ideologia dominante trouxe consigo um pendor utópico e esperançoso, direccionado para o futuro, sem pôr de parte o presente vivido e o passado enquanto enraizamento histórico-social do homem. É nesse contexto que o autor utiliza em *Pedagogia do oprimido* o conceito de *inédito viável* (futuro a construir), em que visa consciencializar e *conscientizar* as situações-limite através da *praxis*: consciência e mundo, acção e reflexão, subjectividade e objectividade, teoria e prática são indissociáveis.

Paulo Freire como a própria *historização*, sendo essa a única via de personalização e socialização do sujeito. Assim, a *conscientização*, sendo um processo contínuo através do qual o sujeito se encaminha para a consciência crítica, não se confunde com uma mera tomada de consciência ou com um mero despertar; significa romper com os mitos prevalentes, tornando o sujeito o núcleo da sua própria acção-reflexão. Portanto, um empenhamento pedagógico radical que consciencializa as consciências *imersas* no *bancarismo* e na coisificação, levando-as a *emergirem* com vista à criação de condições de eliminação do sofrimento humano, para assim poderem ler o seu modo de experiências.

Contudo, essa leitura experiencial da *palavra-mundo* não abre totalmente o sujeito à experiência. A dimensão de imprevisibilidade que circunda o nosso ser, de uma certa forma, não está presente na leitura da *palavra-mundo*, tal como Paulo Freire a apresenta. Isto porque este processo *contínuo* de *conscientização* nos mostra claramente que o projecto educativo desenvolvido por este autor assenta numa concepção da história como *continuidade*; num processo de descodificação – leitura do mundo pela palavra significativa – através do qual se procura libertar o sujeito da prática de dominação à qual se encontrava submetido¹². No fundo, esse projecto educativo consistia na criação de condições para recuperar a *humanidade do oprimido*, sendo esta, aliás, a tarefa fundante desempenhada nos *círculos de cultura*. Para Paulo Freire, o círculo de cultura constitui-se como um espaço propício ao dinamismo da aprendizagem e da troca de conhecimento, onde se debatem problemas significantes para o grupo mediante codificações que representam a própria realidade vivida, para, seguidamente, descodificá-la e (re)conhecê-la. No *círculo de cultura* a situação existencial é vivida de forma crítica e problematizante. Vivida em forma de busca permanente. Uma busca exercida pela força (trans)formadora da palavra. A palavra é expressão, é comunicação,

¹² Essa libertação é explicada pela luta das consciências na história, pela tomada de consciência de si dos *sem voz e sem terra*. O seu esforço, em vez de ficar encarcerado numa situação hegemónica, avança um passo em sentido ascendente – o de se desafiar “o si mesmo” na construção incessante dos ideais antropológicos que lhes permitissem libertar-se e, assim, sentirem-se (re)construtores da história. A violenta *educação bancária*, em vez de explorar os possíveis da realidade, limita-se a recalcar o estado de dilaceração desses indivíduos, não estando interessada no processo de *personação* e *socialização* do humano. O *telos* da educação freireana é a própria libertação do homem, a conquista da sua própria humanidade. Uma educação como prática utópica, uma utopia de cariz marcadamente ideológica. Mesmo sendo testemunha de uma época histórica controversa, quer na América Latina, quer na Europa, quer na África (espaços onde dominava um pessimismo existencial e uma visão da escola como espaço de reprodução social das ideologias) Paulo Freire, com a força do seu optimismo existencial e com a fé na natureza humana, introduz uma linguagem contestatária, mobilizadora, utópica e esperançosa no espaço da educação.

é mediadora da nossa experiência no mundo. É manifestação do sentido existencial porque ela é *grávida de mundo*. Repleta de experiências existenciais. Ora, o *telos* do projecto educativo freireano visa, assim, escutar uma voz ainda não ouvida, pronunciar uma palavra ainda não pronunciada, enfim, construir um homem e um saber novos. É justamente nesse contexto que o autor utiliza na *Pedagogia do oprimido* o conceito de *inédito viável* (futuro a construir) através do qual visa consciencializar e *conscientizar* o sujeito das situações-limite através da *praxis*, na qual, consciência e mundo, acção e reflexão, subjectividade e objectividade, teoria e prática são indissociáveis.

Tendo fundado o pensamento numa visão teleológica da história, o autor atribui finalidades à educação: aniquilar a violência, libertar o homem, recuperar a sua humanidade, fazer dele o contrário do que com ele fizeram. Tudo isso através da libertação do homem dos efeitos mutilantes da *pedagogia bancária*. Não há, assim, uma abertura ao porvir, ao contratempo, à imprevisibilidade. Nota-se, então, que a relação educativa preconizada por Paulo Freire, mesmo confirmando-se como o movimento de um sujeito em direcção a um outro sujeito, sustenta-se, ainda, numa orientação para valores finais. Para dimensões da realidade antecipadamente delineadas. À maneira da pergunta socrática, Paulo Freire pensa uma *pedagogia da pergunta* por oposição à resposta pré-estabelecida.¹³ A maiêutica, enquanto *arte de dar à luz os espíritos*, de exprimir e de tomar consciência daquilo que eles implicitamente sabem, leva o sujeito a formular juízos de realidade e de valor sobre a sua situação existencial. A esse respeito, em *Pedagogias do Conhecimento*, Louis Not afirma:

Ainda que proceda por perguntas e respostas, o método socrático preocupa-se aparentemente menos em transmitir do que em fazer descobrir, e as perguntas funcionam como indutores de enunciados que o aluno construirá recorrendo aos seus próprios recursos [no caso freireano, as suas próprias situações-limite] (1981: 66-67).

O que está em evidência é a consciencialização da situação existencial na qual estamos *imersos* e onde as perguntas têm por meta explicitar as situações

¹³ Em *Pedagogia da pergunta*, Paulo Freire e António Faundez falam na necessidade de *ensinar os discípulos a perguntar*: o início do conhecimento é o perguntar. Para isso, a principal tarefa do educador consiste em saber perguntar de modo a não penalizar a curiosidade dos discípulos. Paulo Freire fala na necessidade de «estimular permanentemente a curiosidade, o acto de perguntar, em lugar de reprimi-lo. [...] A questão não é a burocratização das perguntas, mas reconhecer a existência como um acto de perguntar. [...] Radicalmente, a existência humana implica assombro, pergunta e risco. E, por isso tudo, implica acção, transformação. A burocratização implica a adaptação, portanto, com um mínimo de risco, com nenhum assombro e sem perguntas. Então a pedagogia da resposta é uma pedagogia da adaptação e não da criatividade. Não estimula o risco da invenção e da reinvenção» (1985:51).

desumanizantes. *Estas perguntas são apresentadas numa ordem própria para sugerir a construção progressiva das noções.* Em termos freireanos, as noções surgem a partir do universo comunitário dos discípulos, embora sem perder a ligação com a alteridade (sujeito, ecossistema, mundo) e sem perder a ligação com a universalidade. Pois, os discípulos, ao (re)conhecerem-se no que as suas consciências experimentam, abrem-se à alteridade e universalidade. Ao (re)conhecimento deles mesmos no *diferente*.

Deste modo, ao perspectivarmos a *educação como acontecimento da existência*, necessitamos ainda dum maior espaço de abertura à inteligibilidade do real. Logo, na relação educativa enquanto relação ontológica, ética e estética, o discípulo não aprende o que o mestre sabe mas a relação que o mestre estabelece com o saber; porém, deve haver um convite à (re)configuração do real mediatizado pelo mundo e pelo *espaço desse mundo aberto* pelo mestre. Este mundo que o mestre representa para o discípulo.

Urge, então, (re)pensar a leitura como experiência contínua e descontínua do mundo: como experiência aberta, única e diferente em cada singularidade; como experiência insubstituível que não se reduz nem ao *ócio*, nem à *informação*, nem a um *meio* para atingir conhecimentos. A experiência da leitura é uma *experiência singular*, pois não é a mesma para todos os leitores. A mesma actividade de leitura pode ser experiência para alguns leitores e para outros não. Por outro lado, a experiência da leitura é uma *experiência da pluralidade*. Mas de uma pluralidade que não se pode reduzir a um conceito. Se assim fosse, levar-nos-ia a estabelecer o quadro ordenado das distintas leituras, a partir de uma maneira que estabeleceria a lei do semelhante e do diverso. A *multiplicidade dispersa e nómada* faz da leitura uma “experiência”. Todavia, não sendo possível antecipar o resultado, a *experiência da leitura é intransitiva*. Não é um caminho em direcção a um objectivo pré-visto ou a uma meta que se pode conhecer de antemão. Funciona como uma *abertura ao desconhecido*, ou seja, ao que não se pode controlar nem prever. Portanto, a um tempo que não é direccionado e planificado.¹⁴

Neste sentido, uma educação pensada como *figura da descontinuidade*, ou seja sob uma concepção de temporalidade descontínua, «não tem nada a ver com a ideia de processo, ou com as ideias subordinadas de desenvolvimento ou de progresso, com todas que pressupõem um tempo contínuo dotado de direcção e de sentido, cronologicamente orientado» (Larrosa, 2000: 417). Ora, Larrosa apresenta um

¹⁴Cf. Larrosa, 2003: 40-41.

pensamento sobre a educação que «se faz cargo de uma experiência libertadora da historicidade humana, que permita pensar o acontecimento não como determinação mas como liberdade. Um pensamento sobre a educação que seja, definitivamente, libertação do passado e abertura do porvir» (2000: 417).

Nesta linha de pensamento, Jorge Larrosa concebe o *futuro* como aquilo que está relacionado com o que se pode antecipar, projectar, prever, predizer, prescrever, ou seja, com aquilo sobre o qual se pode ter expectativas razoáveis (o que se pode fabricar). Em suma, como aquilo que depende de nosso saber, de nosso poder e de nossa vontade, pois o futuro apresenta-se como uma figura articulada com a continuidade e linearidade do tempo. O futuro conquista-se, anuncia-se ruidosamente. O futuro nomeia a relação temporal de um sujeito activo definido pelo seu saber, pelo seu poder e pela sua vontade. Um sujeito que sabe o que quer e o que pode ser convertido em real. Um sujeito que quer permanecer no tempo.

O *porvir* manifesta-se de forma diferente. Ele nomeia a nossa relação com aquilo que não se pode antecipar, nem projectar, nem prever, nem prescrever, ou seja, com aquilo sobre o qual não se pode ter expectativas. Com aquilo que não se fabrica; mas sim aquilo que nasce sob a forma de *milagre*: com aquilo que escapa à medida do nosso saber, do nosso poder e da nossa vontade. O porvir é uma figura da descontinuidade do tempo e do *aberto*. Não se conquista, mas abre-se. Não se anuncia como o futuro. O porvir nomeia a relação com o tempo de um sujeito receptivo, embora não passivo. De um sujeito que se constitui desde a ignorância, a impotência e o abandono. Enfim, de um sujeito que assume a sua própria mortalidade.¹⁵

Como se pode perceber pelo exposto, Jorge Larrosa, pensa a educação, simultaneamente, como a figura da *continuidade e do futuro*, da *descontinuidade e do porvir*, pois o tempo humano é simultaneamente contínuo e descontínuo: «O acontecimento só se torna capaz quando a educação aparece como uma figura do bem possível, do possível com porvir, e não desse possível sem porvir, meramente futuro» (Larrosa, 2000: 422). De facto, o acontecimento escapa a qualquer ordem causa-efeito. Ora, se a educação se consubstancia como a vontade de proporcionar condições de possibilidade para a leitura e a escrita da existência humana no mundo e se, contemporaneamente, vivemos num mundo repleto de impasses e de incertezas, afirma-se fundamental recontextualizar-se o *acto de ler e de escrever a vida* mediante uma

¹⁵ Cf. Larrosa, 2000: 418-419.

outra relação com as noções de *porvir* e de *futuro*. De modo a que a leitura se faça experiência. Experiência aberta onde, cada singularidade, *sentindo-se* pertencente a um dado *sentido comum*, seja realmente continuadora e criadora da sua tradição cultural (e de si mesmo), de modo a afirmar-se como *ser portador de cultura*. Um ser que, construindo-se e (re)descobrendo-se na *leitura*, constitui-se – mediante a abertura – numa relação de alteridade.

2. Sobre o conceito de leitura: as práticas da leitura

A leitura não é uma invariante antropológica sem historicidade. As mulheres e os homens do Ocidente não leram sempre da mesma maneira. Vários modelos orientaram suas práticas; várias “revoluções da leitura” modificaram seus gestos e costumes.

Chartier e Cavallo, *Historia de la lectura en el mundo occidental*

Hoje, quando referimos a noção de *leitura* reportamo-nos não apenas às competências que o sujeito possui em dominar as técnicas de decifração gráfica, mas, essencialmente, à capacidade de interpretar, analisar e compreender o conteúdo de um determinado texto. Inicialmente, o termo *leitura* possuía um significado mais limitado, uma vez que se resumia, essencialmente, ao domínio de habilidades e competências de identificação de símbolos gráficos, às regras de pontuação e sua junção para produção de frases. Por isso, tradicionalmente, o indivíduo alfabetizado era aquele tipo de cidadão que sabendo identificar as letras as podia juntar para formar palavras e frases. Por outro lado, na educação dogmática e tradicional predominava um descrédito no valor da liberdade dos *sujeitos-leitores*, uma vez que havia um *controle* do próprio exercício da interpretação, sendo a leitura uma mera apropriação de informações, de ideias e de verdades presentes nos textos. A ideia da leitura como experiência de formação do humano encontrava-se ameaçada, uma vez que *formar* significava, «por um lado, dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes [e], por outro, levar o

homem até a “conformidade” em relação a um modelo ideal do que é “ser humano” que foi fixado e assegurado de antemão» (Larrosa, 1999: 12).

Diferente desta concepção tradicional de leitura, Jorge Larrosa convida-nos a pensar a ideia de *formação* em relação com a *leitura*:

A minha aposta seria pensar a formação sem ter uma ideia “prescritiva” de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. Algo assim como um devir plural e criativo, sem padrão nem projecto, sem uma ideia prescritiva de seu itinerário e sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado, disso a que os clássicos chamavam “humanidade” ou “ser plenamente humano” (Larrosa, 1999: 12).

Uma prática de leitura assim pensada contribuiria para um pensamento aberto sobre a formação, onde, «frente às operações pedagógicas destinadas a controlar a experiência da leitura, a reduzir o espaço em que ela poderia produzir-se como acontecimento, a impossibilitar o que pudesse ter de pluralidade, a prevenir o que pudesse ter de incerto e a submetê-la a finalidades pré-estabelecidas, trata-se de pensar o ensino e a aprendizagem da leitura como a abertura do sujeito à linguagem» (Larrosa, 1999:12-13). Ou seja, uma abertura do sujeito à linguagem como acontecimento do pensar e, conseqüentemente, a perspectivação da *educação como acontecimento da existência*. Abrir o sujeito à linguagem é abri-lo à tradição que o antecipa. Só pela linguagem podemos aceder ao mundo. É a linguagem que faz com que a realidade, o mundo e nós, enquanto seres no mundo, sejamos. Pois existimos nela, com ela e por ela. Pela linguagem nomeamos o mundo e vemos o que nesse mundo nomeamos. Deste modo, «o ser que pode ser compreendido é linguagem», e «quem tem linguagem “tem” o mundo» (Gadamer, 1977:543-567). Então, nada existe onde falta a visibilidade da palavra. O mundo revela-se sempre como um *texto aberto* que nos *dá* a ler, a escrever e a interpretar a cada momento da nossa existência. Isto porque tudo o que existe no mundo acontece na interpretação. Na *leitura* da palavra enquanto *significante* do mundo.

Negando uma concepção instrumental da linguagem, ou seja, uma redução da linguagem a uma mera faculdade de comunicação de conhecimento, concebemos aqui a linguagem enquanto *inquietação*. Com um forte sentido existencial: no horizonte da linguagem, o que transmitimos não é só a linguagem, mas a nossa *relação com a linguagem*: o nosso *amor* à linguagem, a nossa *desconfiança em relação* à linguagem, a nossa *atenção* à linguagem, o nosso *respeito* pela linguagem, a nossa *delicadeza* em

relação à linguagem, o nosso *descuido* com a linguagem, a nossa maneira de *escutar* a linguagem.¹⁶ Vê-se então que a *leitura* como introdução do indivíduo na palavra significa uma aprendizagem do mundo. Uma aprendizagem que é criação de si mesmo, criando o mundo.

Na linha de pensamento arendtiano, Jorge Larrosa afirma que «o que está em jogo na educação é a nosso modo de receber os novos. No horizonte da linguagem, a educação é o processo pelo que os *recém chegados*, os que não falam, são introduzidos na linguagem. Deste ponto de vista, a educação implica uma responsabilidade para com a linguagem visto que a linguagem é o *dom* que nós recebemos e que temos que transmitir» (2003: 81-82). Portanto, abrir os mais novos à linguagem é permitir que os mais novos *tomem* a palavra e que façam ruptura com o dito; ou seja, dizer cada vez de novo numa *diferença que é repetição* e numa *repetição que é diferença*. Então, abrir o sujeito à linguagem significa que aprender a ler não se resume à aquisição da capacidade para compreender o que o texto diz. Significa, também, ser capaz de *escutar no dito o que dá que dizer*. Saber escutar o não dito do texto, o que fica por dizer.¹⁷

Pensar a educação como criação de condições para que o sujeito leia e escreva a sua própria vida, significa, neste sentido, que o acto de ler encaminha o sujeito leitor ao *porvir do dizer*. *Porvir* porque “tomar a palavra” significa romper com o dito, com a sua segurança, com as regras do dizer. Significa instaurar uma abertura. Uma abertura, justamente, pelo facto de, pela linguagem, dizermos o que não sabemos e o que não podemos dizer. Em suma: «Introduzir os mais novos na linguagem é, portanto, dar a palavra, fazer falar, desejar falar, transmitir a língua comum para que nela cada um pronuncie a sua própria palavra» (Larrosa, 2000: 428). De facto, um pensamento que considera a leitura como formação, ao *dar a palavra* (transmitindo a *língua comum*) abre o sujeito à *antecipação de sentido que o condiciona*, permito-lhe fazer da “pergunta” a essência do seu ser e estar no mundo, superando, constantemente, o teor dogmático tradicional do acto de ler. Abrindo-o, assim, à *praxis* sempre inacabada da formação que é, por excelência, uma implicação profunda entre transformação e linguagem.

A questão da *leitura* como introdução do sujeito na linguagem, ao constituir a espinha dorsal do nosso trabalho, será objecto de uma reflexão mais profunda no

¹⁶ Cf. Larrosa, 2003: 82.

¹⁷ Cf. Larrosa, 2003: 82.

decurso do presente trabalho. Por agora, centrar-nos-emos em algumas *notas* históricas, relativamente ao termo leitura.¹⁸ Algumas notas que não são alheias ao pensamento sobre a leitura como formação, como relação do sujeito com a palavra. Se a leitura (pela palavra) constitui uma forma de o sujeito se jogar no mundo, torna-se importante pensar o espaço de inscrição através do qual a palavra chega até nós; e também as diversas práticas da leitura. Isto porque a *leitura não se reduz a um conceito* (Barthes e Compagnon, 1987: 184). Ela é também um conjunto de práticas histórico-culturais diferenciadas. Neste sentido, Chartier considera que os significados dos textos dados a ler dependem, também, das próprias formas como são aceites e adaptados pelos seus leitores (ou os seus auditores). Os leitores (ou os auditores) não são confrontados com textos abstractos, ideais e desligados de qualquer materialidade, eles manejam ou apreendem objectos e formas cujas estruturas e modalidades dirigem a leitura (ou a audição) e, necessariamente, a compreensão do texto lido. Os autores não escrevem livros, mas sim textos que se tornam objectos manuscritos, gravados, impressos e, hoje, informatizados. Chartier sublinha, assim, a importância dessa relação triangular entre o texto, o livro e a leitura.¹⁹

Deste modo, os significados histórico-sociais dos textos não são separados das modalidades materiais que os dão a ler aos seus leitores. Todo o texto é-o perante o seu suporte, perante a sua modalidade de inscrição, os quais condicionam o acto de ler. No acto de ler, além de se considerar essa relação entre o texto e o leitor, dever-se-á considerar, também, o espaço de inscrição do texto: o seu suporte²⁰. Manusear um livro ao lê-lo é diferente de o ler no ecrã.

É preciso considerar que as formas produzem sentido e que a um texto, estável na letra, é atribuído um significado e um estatuto inéditos quando se alteram os dispositivos que o propõem para a interpretação.

¹⁸ O nosso intuito não é focalizarmos o nosso trabalho no campo da história da leitura, mas sim percebermos até que ponto estas considerações histórico-antropológicas nos ajudam a pensar a questão da leitura como experiência. Falar sobre a leitura como experiência de formação implica, de certa forma, conhecer as suas diversas práticas. A história cultural mostrou-nos que sendo o livro uma superfície de inscrição, varia quanto à matéria (pedra, papiro, pergaminho, papel), quanto à forma (tabuinhas, rolo, códice), quanto ao tema (paginação, pontuação, notas), e quanto à manufactura (manuscritos e impressos). (Cf. Furtado, 2000: 15).

¹⁹ Cf. Chartier, 1997: 13-14; 22-23.

²⁰ No século II e III da nossa era ocorreu uma radical transformação dos principais suportes de leitura: a transição do *volumen* ou rolo para o códice (que constituem os livros tal como hoje o conhecemos). O *volumen* impunha leituras “contínuas” porque era difícil de voltar atrás e ou antecipar como exige toda a leitura em voz alta claramente audível. O códice veio tornar a legibilidade e, em particular, a em voz alta, mais fácil. (Jean, s/d, 49).

É também necessário considerar que a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, espaços, hábitos (Chartier, 1997: 14).

Estas modalidades materiais são produtoras de sentidos porque nos permitem tomar a palavra presente nos textos. Essa palavra que vem sendo (re)ditada no curso da cultura. Também essa modalidade de inscrição afecta o gosto e o prazer da leitura. Qualquer leitor é capaz de sentir o prazer que os livros e as suas leituras provocam no nosso ser. E este prazer está intimamente relacionado com a forma como tocamos, vemos, sentimos os livros. No desenrolar deste trabalho, veremos com Marcel Proust que os livros e a leitura têm um valor sagrado na nossa vida. Eles provocam um prazer intenso, uma euforia e uma evasão no nosso ser. Alberto Manguel é outro apaixonado leitor (e escritor) que reconhece o valor do formato do livro. No seu livro *Uma história da leitura* testemunha:

Ao escolher um livro para levar para a cama, para ler à secretária ou no comboio ou para oferecer, tomo em consideração tanto a sua forma como o conteúdo. Segundo a ocasião, conforme o lugar onde decidi lê-lo, assim prefiro algo pequeno e ligeiro ou de formato grande e substancial. Os livros revelam-se através dos seus títulos, dos seus autores, do lugar que ocupam num catálogo ou numa estante, das ilustrações da capa; os livros também se revelam pelo tamanho. De acordo com o tempo e o lugar, espero que certos livros tenham determinada aparência, e, como acontece em todas as modas, essas características transitórias determinam uma qualidade precisa na definição do livro. Julgo um livro pela capa, julgo-o pelo formato (1998: 135).

O acto da leitura é afectado, não somente pelas nossas capacidades, mas também por *outras instâncias* como, o tempo e o lugar, a placa de argila, o rolo de pergaminho, a página e o ecrã, nos quais este acto incide.²¹ Todos estes elementos necessários para a realização do acto de leitura lhe emprestam uma extraordinária complexidade (Manguel, 1998: 46). Estas considerações históricas e antropológicas revelam-se importantes ao pensarmos sobre a *leitura*. Pois, a leitura não é uma *invariante antropológica* sem historicidade. As mulheres e os homens do Ocidente não leram sempre da mesma forma. Vários modelos determinaram as suas práticas; várias “revoluções de leitura”

²¹ Cf. Manguel, 1998: 135.

Os leitores de todas as épocas históricas sempre se preocuparam com livros em formatos adaptados à utilização pretendida. As mais antigas placas da Mesopotâmia eram blocos de argila quadrados, ou por vezes oblongos, cerca de 7,5cm de largura, que podia de forma cómoda serem asseguradas nas mãos. Um livro era formado por várias dessas placas, guardadas talvez numa bolsa de coiro ou numa caixa, de modo a que o sujeito leitor pudesse segurar sucessivamente em cada placa, de forma ordenada, no acto da sua leitura; embora Manguel considera provável que os Mesopotâmios tivessem também livros encadernados de forma semelhante à actual.

modificaram seus gestos e costumes no decurso dos tempos.²² É desta forma que, ao estudar o tema da leitura, revela-se de enorme importância conhecer como é que histórico e socialmente vem se modificando no deambular das suas práticas culturais.

Ao consciencializar-se dessas várias práticas de ler que se vêm alterando no decorrer dos tempos e dos espaços, o ser humano, compreenderá melhor a complexidade deste tema no mundo contemporâneo. Principalmente a importância de certas maneiras de ler que têm sido marginalizadas e esquecidas na contemporaneidade. «Por exemplo, a leitura em voz alta, na sua dupla função de comunicar o escrito a quem não o sabe decifrar, mas desse mesmo modo de fomentar certas formas de sociabilidade que são outras tantas figuras do privado, da intimidade familiar, da convivência mundana, da conveniência entre cultos» (Chartier e Cavallo, 1998: 15). Um verdadeiro sentido de alteridade para aqueles que não sabiam decifrar a palavra escrita. Desta forma, a educação e a cultura contemporâneas não devem reduzir o acto de leitura a um acto silencioso, apenas porque este constitui uma prática dominante. A leitura é também voz, música e gosto das palavras. Ela inscreve-se numa complexidade de relações ligadas à nossa condição existencial. O nosso corpo lê porque estamos no mundo.

É claro que estas práticas de ler adquirem todo seu sentido quando se situam no seu contexto histórico-cultural. Na Antiguidade greco-latina a leitura em voz alta foi maioritariamente (embora não exclusivamente) a única prática de leitura. Não exclusivamente porque a leitura silenciosa é também uma prática muito antiga, embora por razões “culturais” ela continua desde a antiguidade a ser uma prática específica de pessoas instruídas.²³ Como veremos no capítulo «As Práticas da Leitura», Santo Agostinho é um exemplo de leitor em voz alta medieval. Na obra *Confissões* mostra a sua admiração pelo monge Santo Ambrósio, um exemplo de leitor silencioso, um leitor capaz de ler sem mover os lábios, saboreando de forma intensa o gosto da palavra.

Ora, a histórias das práticas culturais e da leitura, em particular, permitem-nos compreender a complexidade que os “actos de leitura” envolvem. A leitura em voz alta, tendo sido, até meados do século XIX, um modo de leitura muito difundida por toda a Europa, circunscreveu-se, paulatinamente, a utilizações religiosas e escolares. No entanto, assistimos nos dias de hoje ao ressurgir da leitura em voz alta, mas sob formas diferenciadas das leituras escolares repetitivas anteriormente mencionadas. Ela volta a

²² Cf. Chartier e Cavallo, 1998: 53.

²³ Cf. Jean, s/d: 19.

constituir-se como um espaço “convivencial” e de socialização nunca efectivamente perdido. Mesmo com a “revolução da leitura silenciosa” e da intimidade, a leitura em voz alta permaneceu como um acto de ler para nós mesmos e para os outros. Portanto, como convivência. Mas uma convivência que significa *com* o *outro*. Ou seja, uma busca da alteridade. Uma busca que pode traduzir-se no “contágio” do prazer da leitura. Prazer que talvez jamais será encontrado se não tiver uma “voz alta leitora” cativante que incita.

Por outro lado, não esqueçamos que a leitura silenciosa trouxe consigo o reconhecimento do valor da *intimidade*. Ao ser feita na intimidade de um espaço privado, a leitura passa a ser uma conversa interior connosco mesmo. Veio abrir novas portas onde antes não se conseguia penetrar. Por isso, segundo Chartier, ela constitui uma das descobertas mais importantes da modernidade: para os leitores que podem praticá-la, ela abre horizontes inéditos.²⁴ A leitura silenciosa permite a criação de uma relação de intimidade com o tempo (ver capítulo «As práticas da Leitura») e com o espaço (ver capítulo «Imagens da Leitura»). Antes do século XIX, momento em que predominava a leitura em voz alta, o leitor silencioso não era visto com bons olhos, pois a leitura silenciosa afigura-se como uma leitura onde as sensações, as pulsões, a vontade, a intimidade se inscrevem no tempo e no espaço daquele que lê.

Pensar a leitura como formação, supõe pensar também a evolução do termo *leitura*. Conhecer as configurações que o acto de leitura vem sofrendo ao longo da história, permite (re)ler a forma como ela tem sido experienciada pelos diversos sujeitos em diversas épocas, nas suas diversas práticas. Com efeito, no século XX, fruto de longas transformações históricas sofridas – principalmente nos últimos quarenta anos – o termo “leitura” distende-se, revelando-se um conceito extremamente complexo. «Por isso se pôde afirmar algumas vezes, com justificações diversas e com maior ou menor grau de correcção que houve “revoluções de leitura”, o que denota, pelo menos, que esta não constitui um fenómeno estático, e que, bem ao contrário, a leitura tem ela mesma uma história, que não funciona segundo o modo da evolução linear, mas que tem os seus movimentos lentos e as suas mutações mais bruscas» (Furtado, 2000: 187).

Uma realidade paradoxal – e que está na linha destas transformações sofridas pelo termo *leitura* –, é o facto de assistirmos, no decurso do século XX no Ocidente, a

²⁴ Cf. Chartier, 1986 :126.

uma preocupação com a erradicação do analfabetismo clássico, a uma tentativa de generalização do acesso à leitura e à reflexão sobre o conceito de biblioteca, a uma multiplicação dos estudos sobre a leitura e, simultaneamente, ao facto de se apontar para a crise do livro, da edição e da leitura: «Esta crise afectaria hoje uma grande variedade de competências, de atitudes e de representações face à leitura, traduzir-se-ia em práticas cada vez menos consolidadas e hábito de familiaridade com o escrito cada vez mais escassos» (Furtado, 2000: 187). Tal situação está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento científico-tecnológico – uma racionalidade tecnocientífica –, aos novos desafios profissionais, à ideia de que todo o homem tem o direito ao saber e à cultura, à informação e à formação, o que implicou um acréscimo de estudos e investigações sobre o tema da *leitura* em áreas cada vez mais diversas. Assim, a leitura revela-se como um acto pluriforme, o qual, não se reduzindo a uma única área do conhecimento humano, se abre a uma transdisciplinaridade enriquecedora. O único consenso que parece haver sobre o termo leitura reside no seu *carácter plural*. Pois, como afirma José António Furtado, reflectir sobre estas questões leva-nos, necessariamente, a perguntar pelo conceito de leitura. Ou seja, pela própria definição da leitura: fala-se em *leituras* e não em *leitura*. Portanto, em variações conforme textos, leitores ou situações de leitura.

Na óptica desta plurivocidade do termo *leitura* somos levados, com Roland Barthes e Antoine Compagnon a considerar que a palavra leitura

não remete para um conceito, mas sim para um conjunto de práticas difusas. É uma palavra com significado vago. Por onde começar a examiná-la? [...] Qual o ponto de vista a adoptar sobre uma palavra que têm demasiadas formas de utilização? O da Sociologia, da Fisiologia, da História, da Semiologia, da Religião, da Fenomenologia, da Psicanálise, da Filosofia? Cada uma das disciplinas tem uma palavra a dizer, e a leitura não é a soma destas palavras. No fim do catálogo, a questão permaneceria invariável: o que é a leitura? (1987: 184).

E é assim que segundo esses autores a leitura é um assunto que não se trata com método.

É preciso então não ter método – há assuntos que não se podem tratar com método – e avançar a golpe de vista, instantâneo: abrir entradas na palavra, ocupá-la por meio de indagações sucessivas e diversas, segurar muitos fios ao mesmo tempo – que, entrelaçados, tecem a trama da leitura (Barthes e Compagnon, 1987: 184).

A *leitura* transcende os métodos. Ela gira em torno de uma trama complexa de relações. Embora existam métodos e técnicas para sua aprendizagem (o que é

importante, principalmente no seu início), mais do que uma *operação mecânica*, a leitura visa entranhar o sujeito na palavra, de modo a desencadear uma aprendizagem do mundo. Ela torna-se, então, uma *actividade*.

Com estes autores pensamos que a problemática da leitura não se reduz a um método: «histórica e socialmente, ler estava e continua a estar envolvido num conjunto de práticas codificadas, que decerto não esgotam o fenómeno» (Barthes e Compagnon 1987: 184). No entanto, é importante analisar estas *práticas de leitura* pois, estudadas de forma holística – o que nem sempre acontece – essas práticas surgem como pano de fundo para analisarmos o tema da leitura. Em cada prática – como veremos – é a própria experiência de ler que está em jogo, com os seus limites, valores e possibilidades

Estudar o *tema da leitura* implica consciencializar essas diversas práticas que histórica e socialmente se vem configurando. Na verdade, como já sublinhámos, não existe *a leitura*, mas *as leituras*. Diversidade e pluralidade de leituras de acordo com as subjectividades, com o tempo e o espaço, com os gostos, e, em termos gerais, com as situações de leitura. Procuraremos, então, com Roland Barthes e Antoine Compagnon, sublinhar diferentes *práticas de leitura*. O nosso intuito não é reduzir a leitura a essas práticas. Nem mesmo fazer dessas práticas um cânone em relação ao qual tudo o que se relaciona com a leitura deva ser considerado. O estudo dessas práticas de leitura é uma via para pensar a leitura na sua complexidade. Por isso mesmo, o nosso trabalho desenvolve-se ao longo de um caminho no qual somos acompanhados por diversos autores que nos permitirão pensar a *leitura* como um termo complexo.

2.1. A leitura é uma técnica

Ler é uma *técnica de decodificação*, «sendo os signos inscritos segundo determinado código (escritas, musicas, diagramas), a leitura é a operação inversa, que permite decodificá-los. Uma técnica existe porque os códigos da escrita são convencionais; é por isso necessário o exercício voluntário e metódico do seu conhecimento, e encontrar rapidamente as convenções (as regras gráficas)» (Barthes e Compagnon, 1987: 189). Sendo então uma “técnica”, ela comporta uma aprendizagem que sofreu transformações ao longo dos séculos. Sublinham Barthes e Compagnon:

Saber ler, em absoluto, significa saber ler uma frase: quando se sabe ler uma, sabe-se ler todas, ou seja, sabe-se ler tudo. A aprendizagem da leitura termina, portanto, com a frase [...]. Uma vez realizada a

aprendizagem, nenhuma actividade é, aparentemente, mais simples, mais automática que a leitura (Barthes e Compagnon, 1987:191).

De facto, após ter-se realizado a aprendizagem da leitura, o *sujeito-leitor* estará, a partir deste momento, munido de pré-disposições automáticas que o permitem inserir-se no mundo da leitura. Torna-se capaz de entender, por um lado, que um texto é composto por frases e que uma frase é composta por signos e, por outro lado, que é preciso *reconhecer* os signos e *compreender* as frases. Pois os signos têm uma significação e as frases um sentido. Considerando o texto como totalidade acontece este mesmo procedimento, entre o reconhecimento e a compreensão:

O que se deve reconhecer no texto já não são signos linguísticos, mas sim unidades de leitura, como as frases dos Salmos na Bíblia, que são já sentidos; e o que se deve compreender é ainda sentido, já não o da frase mas o do texto, como forma sintética que dá significação a cada frase (Barthes e Compagnon, 1987: 192).

No fundo, o que acontece é que a compreensão se revela como a passagem de uma estrutura de superfície a uma estrutura de profundidade. Deste modo, o que nos parece um veredicto é que, tal como sublinha Alberto Manguel em *Uma história da leitura*,

em todas as sociedades letradas, a aprendizagem da leitura é uma espécie de iniciação, um rito de passagem a partir de um estatuto de dependência e de comunicação rudimentar. A criança que aprende a ler é admitida no seio da memória da comunidade através dos livros e assim se familiariza com um passado comum, que renova, em maior ou menor grau, com cada leitura (1998: 83).

Enquanto introdução dos mais novos na linguagem, a aprendizagem da leitura tem um sentido hermenêutico forte: permitir que os mais novos *tomem a palavra* e revolucionem o mundo. É o (re)nascer da palavra que está em jogo.

2.2. A leitura é uma prática social

Em segundo lugar, para Barthes e Compagnon, ler é uma *prática social*. A leitura foi durante milénios «um operador de discriminação social», e um «padrão do tempo, da comunicação, da memória, do segredo, só podia ser um instrumento privilegiado do poder» (Barthes e Compagnon, 1987:185). Por essa razão, a “alfabetização” ou a difusão da escrita – leitura como técnica – sempre esteve ligada a lutas políticas e sociais na história:

Como séculos de ditadores bem sabem, uma multidão de analfabetos é mais fácil de governar; já que a capacidade de ler não pode ser desaprendida uma vez adquirida, uma solução, à falta de melhor, é limitar-lhe o âmbito de aplicação. Por consequência, como nenhuma outra criação humana, os livros têm sempre sido o flagelo das ditaduras. O poder absoluto requer que todas as leituras sejam leituras oficiais; em vez de bibliotecas inteiras de opiniões, a palavra do governante deve ser suficiente (Manguel, 1998: 281).

Contra esta prática social da leitura exige-se, necessariamente, uma luta rumo à criação de condições que possibilitem a “sujeitos críticos” ler o mundo, penetrando na sua inteligibilidade. Isto porque, como afirma Manguel, os séculos de ditadores circunscreveram uma concepção de leitura associada a uma certa dissimulação e legitimação de uma figura perversa da realidade, submetendo o homem – o sujeito aprendiz da leitura do seu mundo – à categoria de objecto, em vez de o constituir como sujeito da sua própria (trans)formação pessoal e, conseqüente, social e política. Neste sentido, a ideologia sempre falou mais alto²⁵. De facto,

a censura, de uma forma ou de outra é o corolário de todo o poder, e a história da leitura está iluminada por uma fila aparentemente interminável de fogueiras de censores, dos primeiros rolos de pergaminhos aos livros dos nossos tempos, [numa ilusão de que com esse acto] serão capazes de cancelar a História e abolir o passado (Manguel, 1998, 283).

Esta prática social da leitura não se resume somente ao passado histórico-cultural. É também um fenómeno nítido no nosso tempo. Um exemplo no século XX é a luta político-pedagógica desencadeada pelo educador, pensador e político brasileiro, Paulo Freire, expressa em toda a sua obra e nas suas acções. Este autor fez da *leitura* mais do que uma técnica de descodificação e codificação de signos, inserindo-a num universo mais amplo de possibilidades: «a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a leitura desta é a continuidade da leitura daquela» (Freire, 1997:11). Assim concebida, essa prática social da leitura cria condições para que o sujeito leia o mundo expresso pelas palavras significantes. Palavras mediadoras da experiência humana no mundo e dos humanos entre si. Portanto, palavras comprometidas socialmente. Palavra

²⁵ Cf. Ricœur, 1986: 228-236.

Paul Ricœur perspectiva a *ideologia* segundo três formas: 1. a distorção do real (desequilíbrio entre as representações e a *praxis*), 2.a legitimação da autoridade (no que diz respeito ao exercício do poder) e a integração (o poder que este nível mais alto da ideologia tem em integrar o homem na sua identidade). Para este autor só a utopia, pela sua força interrogativa e de descentração crítica, consegue distanciar-se da ideologia. A questão da leitura é, neste sentido, associada a uma distorção da realidade e, historicamente, muitas vezes associada à legitimação do exercício do poder e geradora de discrepâncias sociais.

grávida de mundo.²⁶ Palavra que liberta e que reconcilia mediante uma pedagogia onde «ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em conjunto mediatizados pelo mundo, mediatizados pelos objectos cognoscíveis» (Freire, 1975: 97-98). Ou seja, palavra onde, mediante a experiência de alteridade, o educador convida o educando a questionar o mundo *juntamente com* ele, mediante a força libertadora da *palavra-mundo*. Palavra que destrói o pensamento único e a consciência coisificada do mundo e se inaugura como renovadora de significações; como *problematização*. Palavra que *faz* do homem um ser que não se vê a si mesmo através dos olhos do opressor, e que não vê a si mesmo com os olhos do opressor. Palavra que faz do homem um ser aberto ao *outro* e ao mundo. Palavra que faz do mundo um espaço privilegiado para o homem, na sua radicalidade existencial, ser e estar *com* o outro. Diferentemente, tal como vimos, da *prática bancária de educação*, na qual a palavra é propriedade do educador, não havendo condições de possibilidade de os educandos *tomarem a palavra*. Deste modo, se ler é uma actividade *comum a todo o ser humano no mundo*, há que criar as condições para tal acto. Para que *todos* possam ler esse mundo plurívoco. Esse mundo que *não é meu* e que *não é teu*. Mas que *é nosso*.

Revelando-se como um gesto inesgotável, o acto de ler o mundo não se resume à questão da escrita, da descodificação do alfabeto. Essa seria apenas a expressão de uma prática historicamente enraizada que consiste em excluir socialmente todos aqueles que não sabem descodificar o alfabeto, ou mesmo que, sabendo descodificá-lo, não se sentem *motivados por esse acto*.

Ler letras numa página é apenas uma [das manifestações da leitura]. O astrónomo a ler um mapa de estrelas que já não existem; o arquitecto japonês a ler a terra onde uma casa vai ser construída para proteger de forças malignas; o zoólogo a ler o rasto dos animais na floresta, o jogador de cartas a ler os gestos do seu parceiro antes de arriscar a carta decisiva; o dançarino a ler as notas do coreógrafo e o público a ler o dançarino no palco; o tecelão a ler o desenho complicado de um tapete a ser tecido; o organista a ler várias pautas de música orquestradas na página; os pais a lerem no rosto do seu bebé sinais de alegria, medo ou surpresa; o adivinho chinês a ler as marcas antigas na carapaça de uma tartaruga; o amante a ler às cegas o corpo da pessoa amada, à noite, entre os lençóis; o psiquiatra a ajudar os seus pacientes a lerem os seus

²⁶ Para Paulo Freire as palavras com que organizamos os programas educativos decorrem do próprio universo vocabular dos grupos populares, «expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. [...] A pesquisa do que chamava de universo vocabular nos dava assim as palavras do povo, grávidas de mundo» (1992: 20). Ou seja, palavras semanticamente ricas, uma vez que representavam e apresentavam a situação existencial daqueles que estavam submetidos a um trágico sofrimento. Um sofrimento expresso pela falta condições de ler o seu mundo, portanto, de pronunciar a sua palavra.

próprios sonhos confusos; o pescador havaiano a ler as correntes do oceano, mergulhando a mão na água; o lavrador a ler no céu o tempo que vai fazer – todas estas pessoas partilham com o leitor de livros a capacidade de decifrar e traduzir signos (Manguel, 1998: 20-21).

Para Alberto Manguel algumas dessas leituras são influenciadas pelo conhecimento de que a coisa lida foi *criada por outros homens* para esse fim específico (notações musicais ou sinais de trânsito); ou *criada por deuses* (a carapaça da tartaruga, o céu noturno); ou mesmo, *obras do acaso*. Todavia,

em todos os casos é o leitor que lê o sentido; é um leitor que reconhece a um objecto, lugar ou acontecimento uma possível legibilidade ou a concede; é o leitor que tem de atribuir significação a um sistema de signos e em seguida decifrá-lo. Todos nós nos lemos a nós mesmos e ao mundo à nossa volta para vislumbrarmos o que somos e onde estamos. Lemos para compreender ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. [Pois], ler, quase tanto como respirar, é uma das nossas funções vitais (Manguel, 1998: 21).

Quer sejam alfabetizados ou não, os homens estão em interacção com um espaço social determinado que, por natureza, é o seu próprio espaço de leitura. Todo o ser humano, independentemente de ser leitor de livros ou não, possui essa capacidade natural de ler o mundo que o questiona, de se ler a si mesmo nos outros e os outros em si; de interpretar o conjunto de signos, sinais, cores, movimentos, traços que o interpelam quotidianamente. Assim, reduzir o acto de ler à descodificação do alfabeto é uma forma muito limitada de conceber a leitura.

Quando o primeiro escriba riscou e pronunciou as primeiras letras, o corpo humano já era capaz dos actos de leitura e de escrita que se encontravam ainda no futuro, isto significa que o organismo podia armazenar, recordar e decifrar todo o tipo de sensações, incluindo os signos arbitrários da língua escrita ainda por inventar (Manguel, 1998: 47).

Pois, se uma sociedade pode viver sem escrita, jamais pode viver sem leitura: «mesmo nas sociedades onde registam a sua existência, a leitura precede a escrita, o escritor em potência tem de ser capaz de reconhecer e decifrar o sistema social de signos antes de os inserir na página» (Manguel, 1998: 219). Manguel, esse leitor apaixonado, dá o seu testemunho pessoal de leitor: «só aprendi a escrever muito mais tarde, quando tinha sete anos. Talvez pudesse viver sem escrever. Não acho que pudesse viver sem ler. Descobri que a leitura precede a escrita» (Manguel, 1998: 21). De facto, a leitura precede a escrita. A experiência humana do (e no) mundo dá-se de forma narrativa, nas histórias que contamos e que escutamos, por contadores de histórias que decifram *ou não* a palavra escrita. A narração faz parte das nossas vidas (das nossas

vivências) muito antes de ser transladada para a escrita. George Steiner reconhece: «A escrita constitui um arquipélago na imensidade oceânica da oralidade humana. A escrita – e não vale a pena determo-nos nos diferentes formatos que o livro foi assumindo – configura um caso à parte, uma técnica específica de entre um todo semiótico maioritariamente oral» (2006: 8). Ou ainda esta máxima de Goethe: «O talento poético pode ser dado a um camponês tanto quanto a um nobre. Tudo depende de cada um deles entender a sua posição social e de a tratar com dignidade» (2000: 230).

Estas considerações feitas com Manguel sobre o lugar da leitura não implicam ignorar o imenso valor da escrita: ela gera uma fixação dos discursos na própria temporalidade das acções humanas, permitindo, deste modo, a recriação da cultura. Barthes e Compagnon perspectivam, especificamente, a distinção entre dois registos sociais na utilização do termo “leitura”. O primeiro refere-se a uma necessidade fundamental que hoje escapa somente àqueles que não sabem ler; «um consumo imposto do texto, que invade todos os instantes da existência: jornais, folhas volantes, instruções de utilização, cartazes. Este é de certo modo, um sentido trivial da leitura. O sentido trivial implica uma obrigação, de um automatismo, de uma necessidade *social*» (1987: 188). O segundo registo social do termo “leitura”, apresentado como um registo nobre, corresponde a um objecto de leitura específico: o livro. Este sentido nobre da leitura supõe, segundo eles, uma escolha, uma liberdade individual, um desejo: «A oposição entre os dois seria, portanto, a que existe entre obrigação e liberdade» (1987: 188). Neste âmbito, interrogam-se: «como classificar a leitura? trivial porque lhes é necessária, nobre, porque é leitura de livros?» (1987: 188). E referindo ao facto de os intelectuais serem os trabalhadores do livro, cuja função social consiste em ler, Barthes e Compagnon acrescentam: «os intelectuais, ninguém tem dúvidas a esse respeito, formam uma aristocracia social» (1987: 188). Sendo assim, o livro funciona como um índice de nobreza.

A distinção entre esses dois tipos de leitura tem para eles um valor ideológico. E interrogando-se sobre a possibilidade de definir especificamente o livro de forma a separá-lo dos outros objectos de leitura, afirmam: «tudo o que se lê é discurso, texto, e a leitura, seja qual for o seu sentido, é acesso ao texto» (Barthes e Compagnon, 1987: 188). De facto, esta distinção social existente entre estes dois níveis de leitura é ideológica. Pois individualiza uma divisão social: a divisão entre a *classe dos privilegiados leitores de livros*, e a *classe dos explorados leitores de opúsculos*. Esta

hierarquia existente entre os dois níveis de leituras é expressa pelo descrédito dos *não leitores de livros – leitores de opúsculos*, ou mesmo, daqueles que não lêem²⁷. A distinção entre leitores através de uma hierarquia de valores determinada pela nobreza do livro e pelo grau académico não faz sentido. Isto porque existem aqueles que não lêem livros – como nos mostra Hipólito Escolar Sobrino –, independentemente da capacidade para a sua leitura, da classe social a que pertencem e do grau académico que possuem. Qualquer ser humano lê, vive, sente, ama. Todos os homens são capazes de contarem uma história da sua vida. A leitura deve ser um prazer desinteressado; deve ser livre.

Aí, uma das metáforas da leitura, nomeadamente o facto de considerar o *mundo como um livro*, faz grande sentido, uma vez que pode significar um factor de consciencialização do problema da discriminação social sobre os não leitores, seja qual for a sua categoria.²⁸ Todos os homens participam na (re)criação da *sua* realidade através da linguagem oral ou escrita, artística ou comum. Os que não lêem – independentemente do motivo – também fazem parte de uma *identidade cultural e narrativa*; situando-se no seio de uma dada herança cultural, (re)criam-na a cada momento, através do seu trabalho e da sua imaginação. Da sua atitude perante o mundo. Das suas leituras. É o que reconhece Arguelles: «Encontrar o sentido da vida nas coisas relacionadas com a leitura e com a escrita é tão válido como encontrá-lo noutras manifestações; nada de sentir-se marginal da cultura porque não lê livros ou porque lê nada mais que uns poucos» (2003: 120). As acções desenvolvidas por contadores de histórias que não são alfabetizados revelam-se como um exemplo prático. O esforço normativo de inserção dos mais novos no sentido comum e na sabedoria popular – numa linguagem popular que não deixa de ser rica – mostra-nos a produtividade das

²⁷ Em *El lector, la lectura. La comunicación*, Hipólito Escolar Sobrino (1972) refere a existência de três categorias de leitores: os não leitores em absoluto, escalam mais baixo onde estão aqueles que não sabem ler e os que não podem aceder por incapacidade (incluindo crianças que receberão preparação para serem leitores e adultos de analfabetos; os que não tem acesso a bibliotecas, por falta destas em suas zonas, ou mesmo, por falta de livros que lhes interessem e por falta de motivação; os não leitores de livros que, mesmo tendo capacidade de ler livros, não sentem nenhuma atracção pela leitura, por isso não os lêem e não frequentam bibliotecas. É um grupo numeroso e abrange todas as classes sociais, todos os graus de educação académica, idades, sexos, profissões, ainda que em proporções distintas.

²⁸ Para Alberto Manguel dizer que um autor é um leitor ou que o leitor é um autor, considerar o livro como um ser humano ou o ser humano como um livro, descrever o mundo como um texto ou um texto como um mundo são formas de dar nome à arte do leitor, «metáforas que são muito antigas tendo raízes na primeira sociedade judaico-cristã» (1998: 118). Estas metáforas, entre outras, ajudam-nos a compreender o acto de ler, uma vez que aludem a imagens que «se encontram fora da biblioteca do leitor, e no entanto, dentro do seu próprio corpo, de modo que a função de ler se relacione com as nossas outras funções orgânicas essenciais» (1998: 180).

suas acções na transmissão cultural. É um trazer à fala (ao discurso oral) a estrutura universal da sua linguagem. Dos seus antepassados.²⁹

Qualquer ser humano é capaz de reconhecer os objectos que dizem respeito à sua cultura. É capaz de, a cada momento, exprimir e comunicar o que sente e o que pensa sobre o seu mundo de experiências. Ele é capaz de ouvir, sentir, transcender-se; tornar-se um sujeito afectado, ferido, em transformação. Entre o espaço público e o espaço privado – seja *não leitor em absoluto* ou mesmo *não leitor somente de livros* – sou objecto de leitura do outro e leio nele a minha história comum. Não reconhecer isto significa o não reconhecimento que «a leitura não se reduz a um concurso de habilidades descodificadoras» (Arguelles, 2003: 104). O acto de ler transcende os livros e a escrita; a leitura é também uma atitude perante o mundo que não se reduz à descodificação do “alfabeto”. A leitura é uma abertura à atitude de ser questionante e questionado pelo mundo. Sendo o homem um ser em situação, aquele que se designa como “analfabeto tem também o direito de ler o mundo de acordo com a sua *situação de leitura*. No livro intitulado *Os livros da minha vida*, Henry Miller considera que «hoje em dia os iletrados não são definitivamente os menos inteligentes de entre nós» (2004: 12).

Esta relação entre a leitura e a discriminação social, como salientamos atrás, não é um fenómeno característico dos dias de hoje. Na Idade Média, por exemplo, a leitura já era fonte de discriminação social e de dependência do poder económico. Nessa época,

a leitura em voz alta para um grupo tornou-se igualmente uma prática necessária e comum no mundo laico da Idade média. Até a invenção da imprensa, era raro as pessoas saberem ler e os livros continuaram a ser propriedade dos ricos, um privilégio de um punhado de leitores. Embora alguns desses senhores afortunados por vezes emprestarem os seus livros, apenas o fazem a um número restrito de membros da mesma classe ou da sua família (Manguel, 1998: 127).

Era mais fácil ouvir o texto recitado ou lido em voz alta do que ter acesso ao volume do livro. Deixar que os outros leiam as palavras para nós é uma experiência muito menos pessoal do que seguir o texto com os nossos próprios olhos, com o nosso próprio ritmo. Como afirma o escritor Italo Calvino,³⁰ no seu romance intitulado *Se*

²⁹ É o que acontece com a cultura dos esquimós ou mesmo algumas tribos africanas que, mesmo não tendo um sistema de descodificação do alfabeto, conseguem transmitir a herança cultural aos mais novos.

³⁰ Este romance, como diz Italo Calvino numa conferência proferida em Buenos Aires (1984), «é sobre o prazer de ler romances; o protagonista é o leitor, que dez vezes começa a ler um livro que, devido a

numa noite de Inverno um viajante, «quando se lê, pode-se fazer paragens ou saltar frases: do tempo decidimos nós. Quando é outro a ler é difícil fazer coincidir a nossa atenção com o tempo da sua leitura. [...] O texto, que quando somos nós a lê-lo é uma coisa que está presente, com a qual somos obrigados a deparar-nos, quando nos é traduzido oralmente é qualquer coisa que não se consegue tocar» (2000: 91). Contudo, isto não significa que não reconheçamos, nos nossos dias, o valor da leitura em voz alta; segundo Manguel ela dá ao texto «uma identidade respeitável, um sentido de unidade no tempo e uma existência no espaço que raramente tem nas mãos de um leitor solitário» (1998: 133). Escutar o som, a música das palavras revela-se um contributo imprescindível à formação do homem. Tira a cultura humana da mudez que, em diversas situações, é submetida devido a leituras demasiadas possessivas.

Outra forma de relação entre a leitura e a discriminação social, também, historicamente enraizada, é o caso das mulheres leitoras. Stefan Bollmann, no seu livro *Mulheres que lêem são perigosas*, dedicou-se a esta temática tão marcante na história da leitura no mundo ocidental.³¹ Dedicado às mulheres leitoras, este livro é acompanhado por belos quadros sobre a leitura e o leitor, criados ao longo dos tempos e dos espaços. As mulheres leitoras revelam-se *perigosas*, justamente pelo facto de se terem apropriado de conhecimentos e de experiências que inicialmente não lhes eram disponíveis, resultando numa das expressões enraizadas da prática social da leitura. Neste livro, repleto de *figuras da leitura* – de belos quadros de artistas que, historicamente, pintaram e deram a pensar o tema da leitura a partir de uma forte presença feminina – o autor sublinha a lentidão (passar-se-ia muitos séculos) até ser permitido às mulheres ler de acordo com os seus gostos e a sua imaginação. Eram-lhes destinadas, primeiramente, as actividades de bordar, rezar, cuidar dos filhos e cozinhar. Afirma Elke Heidenreich no prefácio a esta obra: «por essa mesma razão se viam no século XVIII ainda nas encadernações de alguns romances gravadas ou representadas linhas e agulhas, para recordar às mulheres aquilo para que na verdade estavam pré-destinadas: não para a leitura, mas para manter a lida da casa em ordem (Heidenreich, 2005: 15). Esta situação evidencia-se ao longo dos quadros e fotografias presentes no

vicissitudes estranhas à sua vontade, não consegue acabar. Tive, pois, de escrever o início de dez romances de autores imaginários, todos eles de alguma forma diferentes de mim e diferentes entre si».

³¹ Este livro sobre a história das mulheres que lêem (e também uma história da leitura em geral) tem como autor Stefan Bollmann. O prefácio é da autoria de Elke Heidenreich. Com Stefan Bollmann fazemos uma viagem desde a Idade Média até à contemporaneidade, embora, sublinhando mais nitidamente os séculos XIX e XX.

livro, como por exemplo no quadro de Gabriele Muntz, intitulado *Mulher a ler* (1927). (Este quadro será analisado no capítulo intitulado «As figuras da leitura».) No entanto, a partir do momento em que as mulheres se aperceberam da leitura como uma possibilidade de trocar o mundo circunscrito do lar pelo universo aberto das ideias, das fantasias, da imaginação e do conhecimento, passaram a construir uma ameaça. É o que afirma Elke Heidenreich (no prefácio a esta obra):

A leitura é uma das grandes alegrias de se estar sozinha, sozinha na companhia da própria fantasia e da do autor. É como com a leitura e as crianças: Primeiro a mãe quer que a criança sossegue e que por fim se sente a ler um livro, mas por fim não tarda a verificar que a criança que lê deixou de ser a criança simples e de trato fácil, tornando-se antes mais rebelde, capaz mesmo de isolar do mundo que a rodeia para ficar a ler, e isto é coisa que este mundo não vê com bons olhos. O mesmo acontece com as mulheres que lêem. Tudo o resto é esquecido: a lida da casa, o marido ou porventura apenas o companheiro, já só o livro conta, a intimidade com aquele que lhe esta neste preciso momento a contar uma história (Heidenreich, 2005: 15-16).

O facto de *não deixar* ao outro (neste caso a mulher) pronunciar a *sua* própria palavra através da leitura, significa impedi-la de pensar o mundo por si mesma. Significa negar a sua radical alteridade, impedi-la de construir o mundo com o poder e a força da sua palavra. Com efeito, se pensar «é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos passa» (Larrosa, 2003: 86), então, não deixar que a mulher leia, significa não deixá-la ser. A leitura tem esse poder, esse *dom* de nos inserir na vida. A leitura é a forma mais sólida de nos jogarmos no mundo.

2.3. A leitura é uma forma de gestualidade

Num terceiro plano, Barthes e Compagnon falam da *leitura como forma de gestualidade*, afirmando o facto de ainda hoje parecer natural ver na leitura uma “técnica incorpórea”, o que faria com que a escrita fosse ainda manual e a leitura mental, “abstracta”. Uma seria mais passiva e a outra mais activa:

Codificar (criar) teria mais valor que decodificar (consumir); durante séculos a leitura foi uma actividade forte, na qual o corpo estava, por estatuto, empenhado. [...] Lia-se com os lábios, a escrita voltava a passar pelo corpo, e através da parte especialmente sensível do corpo que é o aparelho oral (Barthes e Compagnon, 1987: 185).

A leitura era “teatral”: ler era sinónimo de dizer o texto com todos os gestos do actor. Mas, mesmo que hoje exista um certo esquecimento da leitura em relação a estas

práticas de gestualidade, associando-se esta de um modo mais evidente ao sentido da visão, o acto de ler continua a estar associado à posição do corpo. Enquanto leitor, ao ler, quer em *silêncio* quer em voz *alta*, envolvo-me e entrego-me ao poder desse *corpo* que sou³². Sendo a carne do meu próprio existir no e com o mundo, o corpo não é expressão de uma razão abstracta, mas sim, de uma razão encarnada e sensível, de um eu concreto imerso na vida. De um ser corpóreo que sente, vive, ama, envelhece, sofre. A minha relação (que é *leitura*) com o *outro* (homem, mundo, texto, ecossistema) passa, necessariamente, pelo meu corpo. Ao lermos um texto (qualquer manifestação de mundo à nossa volta), o corpo está envolvido numa trama complexa de relações, num

³² Ora, se é importante pensar o corpo quando se trata o tema da leitura (porque somos um corpo e não nós e o nosso corpo), não é menos importante ver a forma como tem sido tratado. Na modernidade o corpo foi objecto de uma desconfiança antropológica, de um sentido dualístico e de uma racionalidade totalitária. É o que reconhece Eugénia Vilela no seu livro *Do corpo equívoco*, quando pensa a questão da equivocidade do corpo sob uma modernidade dualista e o seu desencadeamento numa visão cindida do próprio homem. Uma separação interior-exterior, corpo-alma, homem-corpo, remetendo o ser humano para uma lógica da exclusão. A visão moderna pensou o mundo como se o corpo não fizesse parte dele; o corpo como uma construção simbólica e epistémica. Como se o corpo humano se reduzisse a um corpo físico. Portanto, não reconhecendo esse excesso de sentido, de viver encarnado (a própria corporeidade do existir). É nesta linha que a autora afirma: «tradicionalmente, o sensível e o inteligível fundam-se em espaços divergentes de sentidos incomunicação. [...] Entre o inteligível e o sensível impende uma comunicação impossível. É como se o sensível, fechado no lugar absoluto da desordem, não possuísse lógica alguma, situando-se na periferia de um qualquer sentido, e o inteligível apenas fizesse uso do corpo para representar a lógica do existente, mantendo uma estranheza surda face ao corpo. [...] Na modernidade, a natureza antropológica do corpo defina-se sob as coordenadas de uma natureza epistemológica pela qual se determina a possibilidade ou a impossibilidade de verdade. [...] O corpo possui, assim, sob a forma narrativa epistemológica da modernidade, um sentido secundário. [...] A confiança epistemológica concebia, violentamente, uma imagem antropológica cindida: o homem era, essencialmente, razão. Os domínios do desejo, da subjectividade, do individual, eram circuncidados do existir humano, já que o único sentido que lhes era atribuído era, precisamente, o de não o possuírem. O diâmetro da experiência humana abrangia apenas um único projecto – o projecto racional – concebido disjuntivamente a nível antropológico, sob o paradigma de uma razão igualmente disjuntiva, a nível epistemológico» (1998: 102;124;179).

O conjunto das experiências do corpo desde a modernidade está fragmentado sob dois redutos, também eles irreconciliáveis entre si: «o reduto do conhecimento em que o corpo se concebe na figura rígida de corpo epistemológico (o corpo perspectivado como objecto anatómico, orgânico, social) e o reduto da vida em que o corpo se expõe como corpo existido (o corpo vivido da angústia, da morte, do nascimento, do esquecimento)» (1998: 165-166).

Estas considerações são testemunho da necessidade de um pensamento sobre o corpo desde o seu interior, no sentido de desconstruir as narrativas da modernidade sobre o corpo e de desencadear uma reaprendizagem do próprio corpo. A ideia é superar o dualismo, esse mundo de separação; ou seja, desconstruir estas formas tradicionais de olhar e aventurarmo-nos numa ontologia profunda do existir encarnado, desconstruindo a ideia de uma cisão moderna sujeito-objecto. Para que possamos aceder a essa reaprendizagem tal como a autora no-la dá a pensar, é necessário uma «reflexão crítica sobre a razão pedagógica, [que] permite pensar a pedagogia – para além dos contornos da modernidade – sob uma forma de perspectivar a configuração da razão. A razão pedagógica distancia-se, então, de uma razão excessiva, quer ultrapassando a racionalização característica das estruturas de verdade que definem os estados de dominação, quer transfigurando o espaço pedagógico enquanto lugar de dominação, para se construir desde o interior de uma racionalidade aberta» (1998: 177-178). Portanto, uma racionalidade aberta que se constitui como nexos das diversas manifestações da razão (incluindo aí o corpo), uma racionalidade que recupera esse sentido trágico da finitude humana».

excesso de sentir e de sentido. Quando actua no palco, o corpo do actor está empenhadamente envolvido nos seus gestos. O seu corpo revela a carne de seu verdadeiro pensar. Lê e (re)escreve *no* mundo através da sua linguagem corporal. Uma linguagem gestual (um dizer poético) que tem a força de uma *palavramundo*. Numa linguagem que é história, tradição e nascimento, somos lançados no movimento do jogo onde o corpo é acontecimento da leitura. Corpo que, como nos diz Eugénia Vilela, «não é um fenómeno mudo; ele é, simultaneamente, actor, texto, cenário – história onde representa e existe o sentido plural da realidade» (1998: 166).

Nestas circunstâncias, Barthes e Compagnon reconhecem que «a leitura faz sempre parte de uma situação do corpo: lemos sentados, deitados, de pé (era antigamente a postura correcta: o clérigo lia em frente de uma estante, hoje em dia lemos no metropolitano, e a maior parte das vezes em locais fechados)» (1987: 185). Ou seja, o corpo é o motor do mundo. Não vivemos nele. Somos um corpo. É o que afirma Ítalo Calvino:

Leitora, agora és lida. O teu corpo é submetido a uma leitura sistemática, através de canais de informação tácteis, visuais, olfactivos, e não sem intervenção das papilas gustativas. Até o ouvido desempenha seu papel, atento como está aos teus arfares e às tuas vibrações. Não é só o corpo que em ti é objecto de leitura: o corpo conta enquanto parte de um conjunto de elementos complicados, nem todos visíveis e nem todos presentes mas que se manifestam em fenómenos visíveis e imediatos: o enevoar dos teus olhos, o riso, as palavras que dizes, a maneira de prenderes e soltares os cabelos, o modo de tomares a iniciativa e de te retraíres e todos os sinais que estão na margem entre ti e os usos e os costumes e a memória e a pré-história e a moda, todos os códigos, todos os pobres alfabetos através dos quais um ser humano julga em certos momentos estar a ler outro ser humano. (2000: 184-185).

Como temos vindo a salientar, estas práticas de leitura vêm sofrendo alterações ao longo dos tempos e dos espaços. Santo Agostinho é uma das personalidades medievais defensora da leitura em voz alta em detrimento da leitura silenciosa³³. A leitura silenciosa é, tal como a leitura em voz alta, uma prática muito antiga da leitura.

³³ Santo Agostinho, produto da época medieval em que a *leitura em voz alta* era um acto dinâmico, não aceitava a *leitura silenciosa* de Santo Ambrósio. No seu livro *As Confissões*, Santo Agostinho, no capítulo dedicado ao trabalho de Santo Ambrósio, afirma: «mas, quando lia, os olhos divagavam pelas páginas e o coração penetrava-lhes o sentido, enquanto a voz e a língua descansavam. Nas muitas vezes que me achei presente – porque a ninguém era proibida a entrada, nem havia o costume de lhe anunciarem que vinha – sempre o via ler em silêncio e nunca doutro modo. Sentava-me e permanecia em longo silêncio – quem é que ousaria interrompê-lo no seu trabalho tão aplicado? –, afastando-me facilmente. Imaginava que, neste curto espaço de tempo em que, livre do bulício dos cuidados alheios, se

«Até à Idade Média e durante este período, os escritores partiam do princípio de que os seus leitores ouviriam o texto, e não apenas o veriam, da mesma forma que eles próprios proferiam as palavras em voz alta ao escrever. Visto que poucas pessoas sabiam ler, as sessões de leitura em público eram habituais e os textos medievais reportavam repetidamente a audiência a “dar ouvidos” a uma história» (Manguel, 1998: 59).

A expressão clássica *scripta manet, verba volent* – que nos nossos dias acabou por significar que *o que está escrito permanece, e o que é dito esvai-se no ar* – era utilizada para exprimir o contrário, isto é, foi cunhada em louvor da palavra dita em voz alta, que tem asas para voar, em comparação com a palavra silenciosa na página, que é imóvel e morta.

2.4. A leitura é uma forma de sabedoria

Para Barthes e Compagnon *ler* é, também, uma *forma de sabedoria*. A partir do momento em que é concebido como um movimento de comunicação entre um sujeito e um “tesouro” (de conhecimento ou pensamento), a leitura torna-se uma “via”, no sentido iniciático do termo», onde o *tri-vium* e o *quadri-vium* são as imagens fortes da Idade Média. Esta leitura, religiosa nesta época, «era prescrita ou recomendada como um “exercício” (ascese) que deve ser cumprido regularmente [...] ou leitura de “bons autores”, para fins de enriquecimento humano» (Barthes e Compagnon, 1987: 186).

2.5. A leitura é um método

Ler, para Barthes e Compagnon, pode constituir, também, *um método*:

ler quer dizer ler bem, decifrar criticamente os textos: ler com atenção, de uma maneira bem informada, e não mecânica ou inocente: trata-se de estabelecer institucionalmente como objectivo da educação não a operação de leitura [...], mas a actividade de leitura como desenvolvimento da inteligência crítica. Ler torna-se então método

entregava a avaliar a sua inteligência não quem se ocupar de mais nada. Lia em silêncio, para se precaver, talvez, contra a eventualidade de lhe ser necessária explicar a qualquer discípulo, suspenso e atento, alguma passagem que se oferecia mais obscura no livro que lia. Viria assim a gastar mais tempo neste trabalho e a ler menos tratados que desejaria. Ainda que a razão mais provável de ler em silêncio poderia ser para conservar a voz, que finalmente lhe enrouquecia. Mas fosse qual fosse a intenção com que o fazia, só podia ser boa, como feita por tal homem. O certo é que nenhum ensejo se me oferecia de indagar o que desejava saber de tão santo oráculo vosso, qual era o seu peito, senão quando lhe ouvia algumas breves palavras. Mas aquelas minhas ânsias devorantes precisavam de encontrá-lo muito desocupado, para com ele se abrirem largamente. Jamais assim o achavam» (1999:112-113).

intelectual destinado a organizar um saber, um texto, e a restituir-lhe todas as vibrações de sentido contidas na sua letra (1987: 186).

Os autores mostram-nos que, neste ponto, a leitura pode, novamente, transformar-se em escrita; ou seja, escrever-se-á mediante um objectivo crítico, implicando, por isso mesmo, um primado do texto (a sua organização significante). No entanto, este primado do texto não se confunde com “qualquer” comentário.

De facto, nem sempre isto aconteceu na história as práticas da leitura. O método escolástico, por exemplo, «consistia em pouco mais do que treinar os estudantes, de forma cuidadosa e persistente, para que considerassem um texto segundo certos critérios pré-estabelecidos e oficialmente aprovados. No que dizia respeito ao ensino da leitura, o sucesso do método dependia mais da perseverança do aluno do que da sua inteligência» (Manguel, 1998: 86). Sendo a leitura controlada, previamente planificada, a *formação* passava a significar “moldar” e desenvolver as disposições preexistentes possuídos pelo sujeito.

Diferentemente, pensar a *leitura como formação*, tal como temos vindo a pensá-la numa linha larrosiana, significa, ao contrário da educação dogmática tradicional, dar valor à liberdade dos *sujeitos-leitores*. Romper com essa actividade da leitura como mera apropriação de informações, de ideias e de verdades presentes nos textos. O que tem implicações quer a nível pedagógico, quer a nível hermenêutico. Nesta linha de pensamento, no livro *El delírio de las palabras*, Fernando Bárcena afirma:

A hermenêutica tradicional faz da actividade da leitura um exercício, no fundo controlável. Aí, a leitura abre-se ao que se chama *disciplina da leitura*. Trata-se de um exercício de controlo e de ordem sobre a actividade de ler que torna a sua experiência num acontecimento controlado, quer dizer, num experimento. O acontecimento da leitura reduz-se a uma acção planificada. Não nos encontramos perante a expressão de uma acção espontânea, em que o leitor renuncia a pôr em prática as regras da interpretação, mas sim perante uma conduta normalizada que tende a produzir determinados efeitos com a capacidade de risco desactivada (2004: 138).

Ao perder a sua espontaneidade e a sua característica de experiência singular, aberta e inacabada, o acto de ler deixa automaticamente de ser uma relação entre o “dito” e o “não dito”, entre o presente e o ausente. A experiência da leitura deixa de ser uma forma de ver o mundo com outros olhos, deixa de ser uma vivência poética do mundo. Já não se consegue nem ouvir nem imaginar o que o mundo não diz de forma transparente.

2.6. A leitura como actividade voluntária

Por último, Barthes e Compagnon concebem *a leitura como uma actividade voluntária*. Se, durante muito tempo, a leitura foi considerada como via de instrução (moral) ou distracção, hoje ela pode ser concebida «como “uma actividade voluntária”, desenvolvida sem espírito de troca, de rentabilização, apenas pelo prazer do leitor. A leitura pode, portanto, assumir um cariz anti-social (crianças que são repreendidas por se absorverem demasiado na leitura» (1987: 186-187). A leitura desenvolve a faculdade da imaginação. Com Marcel Proust (ainda neste capítulo e no próximo) veremos que a leitura, mesmo a solitária, não é anti-social. Ela provoca uma distância que, ao separar-nos da vida quotidiana tal como comumente a vivemos, nos aproxima e nos introduz na vida de forma (re)criada.

Esse carácter voluntário da leitura está associado ao prazer de ler, ao desenvolvimento do imaginário, à satisfação do ego. No livro intitulado *O prazer da leitura*, Marcel Proust mostra-nos o que pensa sobre o lugar (isto é, o papel insubstituível) que os livros e a leitura ocupam na vida. Proust dedicou-se seriamente à questão do prazer que a leitura nos dá, a essa evasão que ela provoca em nós. Afirmando o prazer tão intenso da sua leitura – o acto de nela se refugiar – Proust diz que «não há talvez dias da nossa infância que tenhamos tão intensamente vivido como aqueles que julgamos passar sem tê-los vivido, aqueles que passamos sem um livro preferido» (1997: 5); ou mesmo quando expressa a sua fruição, o seu desejo de ler, a sua busca de refúgio, quando narra o facto de ter como companheiros da sua leitura, «os pratos pintados pendurados nas paredes, o calendário cuja folha da véspera fora recentemente arrancada, o relógio de pêndulo e o lume que falam sem pedir que se lhes responda e cuja suave linguagem vazia de sentido não vem, como as palavras dos homens, entrar em conflito com as palavras que uma pessoa está a ler» (1997: 7).

Nessas belíssimas passagens dessa obra, Proust narra cenas da sua vida, da sua infância, a recordação da felicidade dos tempos dedicados à leitura em que estava separado das pessoas, das coisas, do quotidiano. Portanto, um espaço e um tempo de leitura solitária e silenciosa, onde a única disposição é a concentração espiritual: «Nessa álea, o silêncio era profundo, o risco de ser descoberto era quase nulo; [...] arriscando-me a ser castigado se fosse descoberto e à insónia que, terminado o livro, se iria talvez

prolongar durante toda a noite, assim que meus pais se deitavam eu voltava a acender a minha vela» (Proust, 1997: 20-23).

É interessante constatar que, de algum modo, Barthes e Compagnon denunciam os comportamentos anti-sociais ligados à leitura – expressão do isolamento e da volúpia – tomando a fruição da leitura como suspeita, pois esta leitura de desejo, tal como é concebida por Proust, tem «um aspecto ambíguo: é possessiva» e associa-se a um «acto de domínio» (Barthes e Compagnon, 1987: 196). Essa leitura voluntária (de prazer) em vez de se reduzir à pura satisfação de um leitor solitário e demasiado ensimesmado – a um leitor que pensa no “eu mesmo” e não num *si mesmo como um outro* à maneira Ricœuriana (o que não cremos acontecer na leitura tal como Proust a concebe) –, deve *abrir-se* à alteridade; tornar-se na via de criação de um *si mesmo* enriquecido pelo mundo dos textos que a literatura lhe *dá a pensar*. Deste modo, o leitor, ao sentir-se afectado pela força da *palavra-mundo*, vai-se se tornando num sujeito em metamorfose. Através da própria (des)estabilização sofrida, vai-se dando uma abertura.

Ao formar o espírito, a experiência da leitura educa o homem para a acção humana no mundo. Pois, como temos vindo a salientar, a leitura põe em questão aquilo que somos. A experiência da leitura torna-se, neste sentido, numa experiência de transformação do sujeito leitor. Abre-o não somente ao seu mundo íntimo (através da (des)estabilização e da perda de si), mas também ao mundo do *outro*. Ao mundo do outro porque a palavra que *se toma* na leitura não é a *minha* nem a *tua* palavra. É a *nossa* palavra. Os textos, as obras, tem como referência o mundo. E o mundo é comum. Esta comunidade leva-nos a um reconhecimento do outro. Por mais que possa parecer que a leitura solitária e silenciosa é anti-social, nem sempre é verdade. Quando leitores diferentes partilham essa zona de confluência gerada pelo mundo dos textos – nesse excesso de sentido e de sentir que esse mundo abre através dos acontecimentos e das vivências narradas – agimos de acordo com a nossa singularidade; ou seja, algo acontece connosco ao lermos. (Des)identificamo-nos, perdemo-nos para nos (re)encontrarmos. Só assim nos podemos abrir à experiência do outro. *Outrar*. Agindo mediante um conjunto complexo de conhecimento, de sentimento, de vontade.

Ao ler o mundo – o texto – lendo-me a mim e ao outro de mim mesmo, estou já inscrito na dimensão do agir, não só intimamente, mas também como convite de abertura a um espaço em que as referências se tornam comuns. Então, a minha leitura está *marcada pelo acontecer inesperado que não posso controlar* e que tem o seu

sentido na acção, na forma que me desenha enquanto sujeito ferido pelo mundo do texto. A leitura como prazer não é sinónimo de fechamento. O leitor isola-se para se (re)encontrar consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Seja qual for a leitura que pratico – literatura, poesia, artes plásticas ou visuais – há uma forma estética aliada a uma forma ética: é a própria beleza de ser (trans)formado pela leitura, desde dentro do mundo do ser, do pensar e do agir.

A questão da leitura como prazer está, também, relacionada com a forma como tocamos os livros, como os manuseamos. A forma como somos por eles afectados: o próprio gesto de os ver e de os manusear, a euforia e evasão que provocam no nosso ser. É o que confessa Manguel quando fala do seu emprego numa livraria depois das aulas, onde os livros o aliciavam a praticar algo que não se reduzia à mera limpeza: «Queriam que eu pegasse neles, os abrisse e inspeccionasse e, por vezes, nem mesmo isso bastava. Algumas vezes furtei um livro tentador; levava-o para casa comigo, escondido no bolso do casaco, pois não me bastava lê-lo; tinha de o possuir, de o chamar meu» (1998: 29).

Torna-se, então, imprescindível estudar o tema da “*leitura*”, partindo desse conjunto de práticas que histórica e socialmente vêm sendo desenvolvidas: pensar a leitura tendo conhecimento da forma como evoluiu nas suas práticas, nos tempos e espaços diferentes, no formato de inscrição dos textos dados a ler e sua influência no acto de ler; enfim, nas diversas situações de leitura. Barthes e Compagnon souberam preservar o termo *leitura*, não o reduzindo a um conceito linear e unívoco, mas sim, perspectivando-o como tendo «*um significado muito vasto*» (1987: 185). Deste modo, estas *práticas de leitura* revelam-se como uma via imprescindível para a realização de um estudo sobre a leitura pelas ciências sociais e humanas. Como salientámos no início, a palavra “leitura” é plurívoca. Ao pensar a leitura, devemos ter sempre em consideração a complexidade que a sua tematização supõe. cremos que uma das lacunas da educação e da cultura contemporâneas relativamente ao *acto de ler* reside no desfasamento e no esquecimento de muitas dessas práticas. No fundo, é o que diz Juan Domingo Arguelles relativamente à leitura em voz alta:

Este é um dos maiores problemas da cultura contemporânea. A euforia de uma ganância (a leitura em silêncio) conduziu-nos a uma perda cultural, pois, ter praticamente abandonado a leitura em voz alta conduziu-nos a renunciar a um dos mais esquisitos prazeres: interpretar e escutar a música das palavras. Nunca, como hoje, a ironia foi mais exacta: graças a esta perda e àquela ganância, hoje temos uma educação da leitura que, sem eufemismo, se pode denominar muda (2003: 127).

De facto, hoje fala-se de uma educação que crie nos educandos o gosto pela leitura, que os ajude a descobrir esse *prazer desinteressado* que é ler. Prazer que não se reduz nem a obter a recompensa imediata da informação, nem a solucionar problemas situacionais. Mas, perspectivando a questão da leitura na sua outra vertente, isto é, a questão do discurso escrito e a fixação que este permitiu à temporalidade humana, compreende-se que o provérbio latino, *verba volent, scripta manet*, já citado, na linha de pensamento de Manguel, ganha sentido. Se a comunicação se reduzisse somente à oralidade a conservação da palavra seria mais difícil. É por isso que a escrita prolonga a mensagem para além do espaço e do tempo vivido pelo seu autor. Pensamos com Julián Marías que

numa sociedade analfabeta, a cultura que nela podia ser muito interessante e valiosa, tem de ter uma forma tradicional, fundada na transmissão oral, ou na persistência de monumentos [...]. Pois tudo isto tem um carácter que não seria adequado chamar “actual”, mas sim presente. Tudo, igualmente, está aí. A música, as danças, os costumes, os edifícios, as representações plásticas, todos têm um carácter imemorial (1998: 58-59).

Nesta linha, também, Gadamer reconhece que

a tradição escrita não é somente uma porção de um mundo passado, mas está sempre acima deste, na medida em que se elevou à esfera do sentido que ela mesma enuncia. [...] Pois o portador da tradição não é este manuscrito como uma parte de então, mas a continuidade da memória. Através dela a tradição se reconverte em uma porção do próprio mundo, e o que ela nos comunica pode chegar imediatamente à linguagem (1977: 469).

A continuidade destas perspectivas leva-nos a pensar a *leitura como problema hermenêutico*, a *leitura enquanto experiência*. A leitura como experiência aberta. De facto, ao lemos um texto, se essa leitura se manifestar como experiência, lemos a nossa vida no mundo do texto posto à nossa disposição. A nossa tradição vem até nós sob a forma de fusão de horizontes. Como afirma Gadamer na sua análise do modo de ser da literatura, «a única condição sob a qual se encontra a literatura é a transmissão linguística e seu cumprimento na leitura» (1977:256). É neste sentido que, no horizonte gadameriano, colocamos o acento na escrita enquanto algo fundamentalmente “*estranho*” e “*estimulante*” para a compreensão.³⁴ Pois, para Gadamer, não há nada que represente uma marca tão pura do espírito – e que esteja vinculado ao espírito que compreende – como esse poder misterioso que a escrita nos dispõe. Assim, na

³⁴ Cf. Gadamer. 1977: 216-217.

decifração e interpretação ocorre um milagre: transformar um sentido morto, estranho, num sentido familiar e vivo. A escrita abre-nos, assim, a uma verdade que atravessa os tempos:

Nenhum outro género de tradição que nos venha do passado se parece a este. As relíquias de uma vida passada, os restos de edificações, os instrumentos, o conteúdo dos sepulcros, sofreram a erosão dos vendavais do tempo que passou por eles; a tradição escrita, entretanto, desde o momento em que é decifrada e lida, é de tal modo espírito puro que nos fala como se fosse actual. Por isso, a capacidade de ler, a capacidade de ser entendido em escritos, é como uma arte secreta, como um feitiço que nos solta e nos ata. Nela o espaço e o tempo parecem suspensos. Quem sabe ler o que foi transmitido por escrito atesta e realiza a pura actualidade do passado (Gadamer, 1977: 261-2).

Como mais adiante teremos oportunidade de ver – através do conceito de *experiência* (parte II do trabalho) –, sendo o *texto* e a sua interpretação um dos objectos da hermenêutica, ele não se reduz, nem a uma pura estrutura, nem a uma subjectividade pura. O texto joga com a própria auto-compreensão humana, com a antecipação de sentido. Abre-nos a fusão de horizontes.

3. A leitura como refúgio: o valor terapêutico da leitura (Marcel Proust)

É este o preço da leitura e é esta também a sua insuficiência. É atribuir um papel demasiado grande ao que não passa de uma iniciação fazendo desta uma disciplina. A leitura está no limiar da vida espiritual; pode introduzir-nos nela: não a constitui.

Marcel Proust, *O prazer da leitura*

Partiremos com Proust, um dos autores que tratou a questão da leitura como refúgio. Uma das figuras da leitura solitária e criadora. *O prazer da leitura* é uma das obras deste escritor francês. Escrita como prefácio à tradução francesa de um dos ensaios de John Ruskin, esta obra é um dos mais belos escritos de Proust³⁵. Nela, este escritor apresenta o seu pensamento relativamente ao lugar que os livros e a leitura devem ocupar na actividade criativa, e o seu papel limitado – mas insubstituível – na vida. Proust inicia este livro com uma série de lembranças da sua vida infantil. O seu pensamento relativamente a essas cenas da infância está elaborado em torno de recordações dos momentos dedicados à leitura. Recordações de momentos em que o autor se encontrava separado das coisas, das pessoas e do quotidiano vivido.

Não há talvez dias da nossa infância que tenhamos tão intensamente vivido como aqueles que julgamos passar sem tê-los vivido, aqueles que passamos com um livro preferido. Tudo quanto, ao que parecia, os enchia para os outros, e que afastávamos como um obstáculo vulgar a um prazer divino [...] tudo isto, que a leitura nos devia ter impedido de perceber como algo mais do que a falta de oportunidade, ela pelo contrário gravara em nós uma recordação de tal modo doce (de tal modo mais preciosa no nosso entendimento actual do que líamos então com amor) que, se ainda hoje nos acontece folhear esses livros de outrora, é apenas como sendo os únicos calendários que guardamos dos dias passados, e com a esperança de ver reflectidas nas suas páginas as casas e os lagos que já não existem (Proust, 1997: 5-6).

³⁵ Na tradução portuguesa esta obra aparece como *Prazer da Leitura*, ou ainda, *Sobre a Leitura*. O título original deste texto é *Journées de Lecture*.

Nas páginas seguintes, Proust rememora alguns livros da sua infância, as impressões que levaram a lê-los, as situações da sua leitura. A rememoração de um cenário rico, de um excesso de sentido e de sentir onde, isolado das pessoas, parece valorizar mais as coisas que o circundavam³⁶:

eu teria apenas como companheiros, muito respeitadores da leitura, os pratos pintados pendurados nas paredes, o calendário cuja folha da véspera fora recentemente arrancada, o relógio de pêndulo e o lume que falam sem pedir que se lhes responda e cuja suave linguagem vazia de sentido não vem, como as palavras dos homens, entrar em conflito com as palavras que uma pessoa está a ler (1997: 7).

Ou ainda, mais à frente, quando afirma:

Nessa álea, o silêncio era profundo, o risco de ser descoberto era quase nulo; [...] arriscando-me a ser castigado se fosse descoberto e à insónia que, terminado o livro, se iria talvez prolongar durante toda a noite, assim que meus pais se deitavam eu voltava a acender a minha vela (1997: 22-23).

A leitura aparece aqui como uma parcela da vida separada da vida, embora dotada de uma rara capacidade de tornar mais preciosa e intensa essa vida da qual se separa; o *tempo da leitura* aparece como se estivesse fora do tempo, embora se mostre capaz de restituir de uma forma superior esse tempo ao qual se subtrai; o *espaço da leitura* aparece como se fosse também um espaço separado, embora condense e intensifique as qualidades sensíveis do espaço que abandona.³⁷ Ora, como nos mostra Ricœur em *Temps et récit II*, «o itinerário de *Em busca do tempo perdido* vai da ideia de uma distância que separa à de uma distância que une» (1984: 224). Uma ideia que está implícita na concepção de leitura apresentada por Marcel Proust em *O prazer da leitura*: a leitura é uma forma que aproxima o leitor tanto de si mesmo e dos outros, como da própria realidade. Numa leitura em que não está ausente o valor da alteridade, a separação e a distância têm o seu lugar. O seu verdadeiro sentido. Este espaço fora do espaço e este tempo fora do tempo em que se desenrola a actividade de leitura estão separados, mas intimamente (re)unidos ao espaço e ao tempo em que se desenrola a vida quotidiana. Como afirmámos, esta distância tem um forte sentido de alteridade. Mesmo havendo uma relação íntima imprescindível entre a leitura e a vida, elas

³⁶ Ao falar dos livros e das leituras da sua infância, Proust fala dos lugares, dos cenários, enfim, da trama complexa de relações que o cercava. Ora, qualquer leitor que recorda os momentos das suas leituras infantis ou de outras situações, tem necessariamente certas lembranças e recordações. Uma espécie de (re)vivência. Claro que isso acontece somente quando a leitura se faz experiência.

³⁷ Cf. Larrosa, 2003: 236.

continuam sendo dois elementos heterogêneos e descontínuos. Não se pode confundir a leitura com a vida. São dois ritmos, dois timbres diferentes. Pois, a solidão da leitura rompe com essa banalidade do quotidiano, com essa vida regrada e controlada. Quando estamos absorvidos na leitura, estamos exercendo a nossa liberdade. A leitura é, então, experiência aberta e inacabada. É um distanciamento com vista a uma aproximação.

Cremos que é isto que Proust activa na sua obra *O prazer da leitura* quando evoca as leituras da sua infância solitária. Ele vive esta distância intensamente. Tem consciência do seu valor na leitura da existência. É por isso que, quando interrompido pela cozinheira que com antecedência vinha pôr a mesa e sentindo a obrigação de dizer “obrigado” afirma:

Se ao menos ela a pusesse sem falar! Mas achava-se na obrigação de dizer: “O menino não está bem assim; se eu lhe trouxesse uma mesa?” E para responder apenas: “Não, obrigado”, era preciso uma pessoa parar e recuperar a voz longínqua que, no interior dos lábios, repetia sem ruído, a correr, todas as palavras que os olhos tinham lido (1997: 8).

Ou mesmo quando era obrigado a deixar a sua actividade de leitura e ir brincar para o parque que ficava próximo da aldeia, aí, mesmo proibido de tocar no livro, Proust resistia à imposição refugiando-se numa atmosfera de intimidade onde podia regressar à leitura.

Não estava muito tempo a ler no meu quarto quando me mandavam para o parque, a um quilómetro da aldeia. Mas depois da brincadeira imposta, eu abreviava o final da merenda trazida em cestos e distribuía às crianças à beira do riacho, em cima da erva onde o livro tinha sido pousado com proibição de lhe pegar logo. [...] Deixava os outros acabar de merendar na parte de baixo do parque junto dos cisnes, e subia a correr pelo labirinto até uma determinada álea onde me sentava, impossível de ser encontrado [...]. Nessa álea, o silêncio era profundo, o risco de ser descoberto quase nulo (Proust, 1997: 20-22).

Estes aspectos relativos à ideia de uma distância que separa e que une, revelam-se num movimento de percepção onde confluía uma trama complexa de sentimentos, emoções, vontade e intimidade. Um cenário denso de sentido(s), onde a vida parece ganhar carne através da leitura e da interpretação de signos. Os livros aparecem assim como autênticas fontes de sentido(s) onde, enquanto leitores, somos “chamados” a ler a nossa própria experiência. Ou seja, a ler os vários textos dentro do nosso texto interior. Dentro do texto das nossas vidas. De facto, a literatura tem esse poder de nos dar a

palavra.³⁸ De nos dar propostas de mundo(s) elaboradas de forma mais intensa que o real tal como nos é dado quotidianamente. Assim se sublinha que a leitura em Proust não se reduz a passividade. Ela é também actividade, é uma criação de nós mesmos, uma exploração da nossa interioridade, dos lugares mais recônditos do nosso ser. Tudo isto ocorre através da interpretação de signos onde a realidade mediatizada pela imagem ganha vida e transparência.

Se considerarmos com Gilles Deleuze que «aprender comporta essencialmente os signos», que «os signos são objecto de uma aprendizagem temporal, não de um saber abstracto», que «aprender é a princípio considerar uma matéria, um objecto, um ser como se eles emitissem signos a decifrar, á interpretar» e que «todo o acto de aprender é uma interpretação de signos ou de hieroglíficos» (1971: 8-9), toda a obra de Marcel Proust – como mostra, especialmente aqui, *o prazer da leitura* – pode ser considerada um importante exemplo da aprendizagem da leitura. Pois, a relação com os livros, o acto de decifrar o sentido do mundo em que vivemos lendo-nos a nós mesmos, é uma aprendizagem constante de modos de ser, de pensar e de agir: «a obra de Proust não retorna sobre o passado e a descoberta da memória, mas sobre o futuro e o progresso da aprendizagem» (Deleuze, 1971: 34). É por isso mesmo que a dimensão do silêncio e do recolhimento de Proust, enquanto leitor solitário, são densos de sentido(s). Pois, os signos são veículos de abertura de pensamento, um convite à linguagem; aparecem como *textos* que se nos dão a ler e a interpretar. Como verdadeira possibilidade de o leitor *ser mais*; de o leitor poder ver, sentir, ouvir e pensar por si mesmo, o que sem eles jamais se experimentaria, no sentido de *experiência*³⁹. Como considera Deleuze, os signos mobilizam a inteligência, a memória, a imaginação.

Assim sendo, não é de estranhar o papel fundante que a leitura e a literatura têm na vida. A literatura intensifica a nossa sensibilidade. Desperta em nós a emoção e a imaginação criadora. De facto, a literatura, através de um mundo que nos oferece, abre a possibilidade de imaginar o mundo e nós mesmos de outra forma. De uma forma mais intensa. A imagem, actuando directamente no nosso interior, conecta com os vestígios e

³⁸ Claude Mariac, no seu livro *Proust*, considera que para este escritor a literatura é «a forma mais consumada da vida – a única, a bem dizer, que lhe dá valor e sentido. Isto começou por um amor da leitura que, enquanto tema literário, iria obcecá-lo frequentemente ao longo da vida, pois encontramo-lo em todos os seus livros» (Mariac, s/d: 51). Não é por acaso que o amor à leitura é comparado por Proust a qualquer outra forma de amor.

³⁹ Referimos aqui ao conceito de experiência tal como nos é dado a pensar com Gadamer em *Verdade e método*. A esse respeito, ver parte II do nosso trabalho, dedicada ao conceito de experiência.

os sinais da nossa vivência anterior, fazendo-nos viver a nossa experiência de forma imaterial. Alcança o mais íntimo do interior no mesmo movimento que nos faz sair de nós mesmos rumo à imensidade fora de nós. Em suma, a imagem conecta elementos heterogêneos: o fora e o dentro, o presente e o ausente, o real e o irreal, o material e o signo.⁴⁰ Esse poder de nos desprendermos de nós mesmos rumo à exteriorização, sob a forma de imagem, faz com que a actividade de leitura seja (re)criadora e (re)novadora do vivido. Então, o que podia parecer um enclausuramento, surge como um movimento de descentração do si mesmo rumo ao *outro*.

3.1. O valor terapêutico da leitura

A reflexão que temos vindo a desenvolver a partir de Marcel Proust entra em desacordo com qualquer concepção de leitura que considera o isolamento e a distância como um *fetichismo* egológico e egocêntrico. Pelo contrário, esse distanciamento é produtor e criador de sentidos. O cenário e a atmosfera das leituras da infância narradas em *O Prazer da Leitura* mostram-nos esse facto. Nessa obra Proust debruça-se não só sobre a *atmosfera das leituras da infância*, como também sobre o *papel ambíguo da leitura na saúde do espírito*. Na óptica deste autor, a leitura tanto pode ser benéfica como prejudicial para a saúde do espírito. No entanto, esses benefícios e esses prejuízos que a leitura pode causar no nosso espírito não dependem nem dos textos, nem da leitura. Como sublinha Larrosa, esse problema de ambiguidade do acto de leitura não se resolve com critérios para classificar bons e maus livros, mas sim com critérios para classificar bons e maus modos de ler (2003: 247). O importante para a *saúde do espírito* não é algo que esteja *nos* livros que lemos, mas sim, algo que está em *como* os lemos. O importante é o que fazemos com o texto e, a partir daí, o que formos capazes de fazer connosco mesmos. Este aspecto é relevante para a aprendizagem da leitura: procurar transmitir ao sujeito leitor uma abertura que o ilumine na descoberta de *como ler*. Desviando-o de certas patologias que o levam a uma relação de exterioridade com o texto.

É assim que, na visão de Proust, a paixão pela leitura pode conduzir-nos a patologias. A patologia ou *doença espiritual* do dogmático ou erudito que, crendo que a verdade existe e que pode estar na posse dela, a considera «como uma coisa material,

⁴⁰ Cf. Larrosa, 2003: 266.

depositada entre as folhas dos livros como um mel preparado pelos outros e que só temos de nos dar ao trabalho de a alcançar nas prateleiras das estantes e de saborear em seguida passivamente num perfeito repouso de corpo e de espírito» (Proust, 1997, 42). A outra patologia ou *doença espiritual* é a do letrado que tem *um gosto doentio e espécie de respeito fetichista pelos livros*. A sua actividade de leitura consiste em ler de forma passiva, sem possibilidade de recrear a si mesmo no objecto da sua leitura. É por isso que «lê por ler, para fixar o que leu. Para ele, um livro não é o anjo que levanta voo logo que ele abriu as portas do jardim celeste, mas um ídolo imóvel, que adora por ele próprio, que, em vez de receber uma dignidade verdadeira dos pensamentos que desperta, comunica uma dignidade fictícia a tudo quanto o rodeia» (Proust, 1997: 45).

Ora, em todas estas formas de actividade, a leitura é reduzida a uma forma de apropriação de algo que está encarnado nos textos. A relação com o texto, em vez de ser uma relação que põe em questão a nossa interioridade, resulta numa relação de exterioridade. Numa relação onde nada nos acontece. Onde nada nos afecta na nossa *vida espiritual*. Essa apropriação não contém nenhum índice de abertura. Pois a abertura só acontece na (des)apropriação. Ou seja, onde nos apropriarmos para desapropriarmos de nós mesmos. Onde nos apropriamos de propostas de mundo, *mas* para nos reinventarmos. Para nos perdermos no objecto da nossa leitura. Compreende-se que isso acontece somente quando a leitura se torna numa verdadeira experiência.

Contra estas formas patológicas de leitura e de relação com os livros acima referidas, Proust fala numa *leitura salutar*, numa leitura *iniciadora*, «cujas chaves mágicas nos abrem no fundo de nós próprios as habitações onde não teríamos conseguido penetrar» (1997:41). Mas essa leitura está *no limiar da vida espiritual*. Pode introduzir-nos nela, embora «não a constitui» (1997:38). Portanto, a leitura funciona como acesso à linguagem. Como acesso ao mundo. Como acesso à liberdade. Constitui uma forma de nos jogarmos no mundo. Funciona como uma *porta* de entrada no mundo.

Proust mostra-nos que há, contudo, certos casos, «alguns casos patológicos por assim dizer, de depressão espiritual, em que a leitura se pode tornar uma espécie de disciplina curativa e ser encarregada, através de incitamentos repetidos, de reintroduzir perpetuamente um espírito preguiçoso na vida do espírito. Os livros desempenham então junto dele um papel análogo aos dos psicoterapeutas junto de certos neurasténicos» (1997: 38). Recomenda-nos, então, um tratamento terapêutico a uma

doença que consiste numa passividade extrema, num aniquilamento da vontade de ser, numa atrofia do desejo; em suma, num esquecimento de si próprio.

O doente espiritual de que nos fala Proust é um “depressivo” que está doente da *sensibilidade*. Por isso mesmo nada o afecta e vive como brinquedo das paixões. Está doente do desejo, ou seja, nada o move ou qualquer coisa o move. Está doente do tempo. Pois, não tem memória de si e é incapaz de fazer projectos. Em suma, é um ser espiritualmente paralisado e doente de indiferença (Larrosa, 2003: 254-255).

Do mesmo modo que há doenças que consistem em perturbações do sistema nervoso, provocando passividade corporal (sentindo-se incapazes de trabalhar, de andar, de comer, enfim, de realizar qualquer actividade física), há também doenças do espírito em que os doentes são incapazes de pensar por si mesmos. Então, para que possam pensar por si próprios, para que possam ser criativos, é preciso uma intervenção externa:⁴¹

Sem essa intervenção externa, vivem à superfície num perpétuo esquecimento de si próprios, numa espécie de passividade que os torna presa de todos os prazeres, os reduz à dimensão dos que os rodeiam e os agitam, e, idênticos àquele fidalgo, que partilhando desde a infância a vida dos salteadores de estrada, já não se lembrava do nome por ter cessado há muito de usá-lo, acabassem por abolir neles todo e qualquer sentimento ou recordação da sua nobreza espiritual, se um espírito impulso exterior não viesse reintroduzi-los de certo modo à força na vida do espírito (Proust, 1997: 39-40).

Reintroduzir o sujeito leitor na *vida do espírito* exige um ambiente de *solidão*. Sem a solidão não é possível o alvorecer de qualquer actividade criadora por parte do *espírito preguiçoso*. É deste modo que Proust nos recomenda uma terapia onde a leitura não se iguala a qualquer espécie de conversa que perturba e que priva o pensamento verdadeiro. A leitura surge como um «milagre fecundo de uma comunicação no interior da solidão» (Proust, 1997: 31). Uma solidão que, sendo densa de sentido(s), é uma abertura à saúde do espírito. Trata-se de

uma intervenção que, ao mesmo tempo que vem de outra pessoa, actue no fundo de nós próprios, é de facto a impulsão de outro espírito, mas recebida no meio da solidão. Ora, vimos que era precisamente esta a definição de leitura, e que só à leitura convinha. A única disciplina que pode exercer uma influência favorável nesses espíritos, é pois a leitura (Proust, 1997: 40).

⁴¹ Ver o capítulo sobre «Imagens da leitura», sobretudo o quadro de Gwen John, *O Convalescente*.

Compreende-se então o porquê dessa terapia ser feita no interior da solidão. Embora, às vezes, pareça associada a uma espécie de egocentrismo⁴² (ou talvez de loucura), a solidão tem aqui uma outra força. A solidão proustiana é aberta a todos os ecos do exterior do seu ambiente de leitura, pois é no interior da solidão que somos capazes de nos ouvir a nós próprios. De ler o mundo em nós próprios. De nos sentirmos perdidos para nos (re)encontrarmos. A solidão funciona como um processo de busca. Uma busca involuntária. Uma busca insaciável. Uma busca em que não sabemos verdadeiramente o que buscamos e que, por isso mesmo, não se confunde com nenhuma espécie de verdade ou de receita depositada nas páginas de um livro. A literatura oferece-nos um vasto campo de possibilidades, mas jamais a leitura (e a sua pedagogia) se confunde com qualquer espécie de programação ou de planificação das nossas acções e dos nossos sentimentos. A leitura é aberta, é uma forma de arte (de vida), uma forma de criação do sujeito leitor. A leitura é um acontecimento da existência.

⁴²Em determinado momento, Proust deixou de acreditar na amizade. Isto representava uma revolução moral e sentimental na sua vida interior (embora Proust não tenha atribuído a causa a ninguém). A partir deste momento isolou-se dos outros seres e a humanidade passou a ser somente a da sua arte. Alvaro Lins refere também o facto de esta solidão se encontrar na criação literária do autor: «O significativo para a substancia da sua obra não é que ele se tenha recolhido a um quarto, fugindo ao sol, ao ar, aos ruídos e aos odores [...]. O significativo é que tal isolamento é já uma consequência da sua solidão espiritual, da sua separação irremediável dos outros homens, do desencanto e desprezo [...] Esse estado de espírito, por mais terrível que o imaginemos na ordem pessoal, foi-lhe propício e fecundo na ordem estética». Por outro lado Alvaro Lins mostra-nos que esse isolamento não é no sentido social e absoluto. (Cf. Lins, 1956: 38). Aliás, na questão da “distância que separa, mas que une”, vimos tal facto. Torna-se importante conhecer estes aspectos biográficos do autor. Mas o mais importante é conhecer o mundo do seu texto, o que, partir do seu texto, somos capazes de pensar sobre o tema da leitura. Ou seja, como mostrámos, o importante é pensarmos com Proust o valor do distanciamento, o valor fecundo de não confundir a leitura e a vida. O valor terapêutico da leitura. O valor duma aprendizagem dos signos.

4. As imagens da leitura: um percurso com Stefan Bollmann

Neste capítulo pretendemos ler e dar a ler algumas das imagens mais importantes da leitura no mundo ocidental. Essas imagens inscreveram secularmente a sua presença, representando um contributo imprescindível ao estudo do tema da leitura. Basearemos a nossa análise no livro de Stefan Bollmann intitulado *Mulheres que lêem são perigosas*. Este livro destaca, entre muitas práticas da leitura surgidas no mundo ocidental, a prática social da leitura a partir da figura feminina. Delineando uma história das mulheres leitoras, a presença do mundo das mulheres é expressa em quadros pintados por artistas como Rembrandt, Miguel Ângelo, Vittorio Matteo, Théodore Roussel, Anselm Feuerbach, Harald Metzkes, Jean-Siméon Chardin, Pierre-Antoine Baudouin, Pieter Janssens Elinga, Walter Launt Palmer, Johannes Vermeer, os quais, através da sua criação artística – da leitura de seu mundo – nos deram a pensar a complexidade deste tema.

Não obstante esta forte presença feminina, pensamos que o livro não se reduz à questão da leitura no feminino. Pelo contrário, é um livro que contém múltiplas imagens da leitura. Um livro que expressa as várias práticas da leitura no mundo ocidental. Um livro onde podemos perceber através dos belos quadros, as diferentes práticas da leitura que, historicamente, vêm se afirmando. Ou mesmo aquelas que têm sido esquecidas. Diríamos que o livro trata da leitura, nas suas diversas práticas e nas suas diversas épocas. Portanto, a leitura nas diversas situações de leitura: «Ao ler, são ambas as coisas, homem e mulher, não tem sexo, sofrem com o herói, com a heroína, com o autor, com a autora, é-lhes indiferente. Estão reféns do livro. (Heidenreich, 2000: 17).

Não é por acaso que em *Uma história da leitura*, Alberto Manguel utilizou uma dessas imagens para a ilustração da capa do seu livro: um quadro de Gustav Adolph Hennig,⁴³ intitulado *Rapariga a ler* (1828), que represente uma leitora absorta na leitura. Uma leitora que se refugia na leitura. Uma leitora sentimental. A rapariga parece

⁴³ Este quadro encontra-se no Museum der Bildenden, Leipzig. Cf. Bollmann (2005, 74), no capítulo intitulado “Horas de deleite – Leitoras sentimentais”.

estar totalmente alheada do mundo que a rodeia. Mostra um afastamento do mundo e, simultaneamente, uma interiorização. Ou mesmo, no caso de Roger Chartier e Guglielmo Cavallo (Coord) quando em *Histoire de la lecture dans le monde occidental* utilizaram, também, como ilustração da capa desse livro, um quadro de Jean-Honoré Fragonard, *Jovem que lê*.

Um dos quadros que representa intensamente a questão da leitura como prática social (e também como fuga) é o quadro de Gabriele Munter intitulado *Mulher a ler* ⁴⁴ (um desenho do ano de 1927).⁴⁵ Este desenho retrata a situação daquelas a quem não lhes eram destinadas condições de possibilidade da leitura da sua própria existência. Portanto, daquelas a quem que lhes eram destinadas, primeiramente, actividades como bordar, rezar, cozinhar, cuidar dos filhos, da casa e do marido. Enfim, tarefas domésticas. É o que podemos ler neste quadro de Gabriele Munter. Este quadro é um desenho a lápis de uma mulher sentada numa poltrona a ler. Mostra uma mulher sentada na sua cadeira, com o desespero claramente estampado no seu rosto. A posição desta mulher, com as pernas muito afastadas, e a parte superior do corpo inclinado para frente, irradia uma certa segurança, energia e concentração⁴⁶. Ora, esta figura representa a ideia de sacrifício. Parece que a mulher tem uma criança ao colo ao mesmo tempo que lê. A posição inclinada das suas costas, a forma como ela segura a folha (parece ser uma folha de papel), leva-nos a imaginar uma situação comum e normal a qualquer mãe de família: o facto de, em situações de doença dos recém-nascidos, estarem desesperadas, podendo acordar a qualquer hora da noite ou do dia para lhes prestar assistência. Outro pormenor que ressalta ao ler este quadro é a função da *poltrona* em que a mulher está sentada. Se uma poltrona oferece a sensação de conforto ao ler – embora não exista uma posição totalmente confortável para ler – aqui a mulher não usufrui de conforto algum. O desespero inscrito na sua face expressa-o.

Outro quadro que representa a leitura – neste caso *leitoras abençoadas* – é o quadro de Simone Martini (1333). Este quadro, intitulado *Anunciação* ⁴⁷ (tema habitualmente pintado por artistas medievais e renascentistas), representa uma cena da vida de Maria: o facto de ela ser interrompida pelo anjo Gabriel, quando se encontra a ler um livro. Sabemos que, «segundo a tradição cristã, o livro é um símbolo religioso

⁴⁴ Este desenho, “*Mulher a ler*”, encontra-se em Munique.

⁴⁵ Cf. Bollmann, 2005:134.

⁴⁶ Cf. Bollmann, 2005: 135.

⁴⁷ Este quadro encontra-se em Florença (Uffizi). Cf. Bollmann, 2005: 40.

nas mãos dos homens: Cristo, os apóstolos, os santos e mártires, pregadores, monges, padroeiros e príncipes da igreja» (Bollmann, 2005: 39). Assim, não é de estranhar o valor sagrado do quadro: a decoração dos objectos, os vestuários de Maria e do anjo, a capa vermelha do livro, têm características nitidamente sagradas. Entre os vários pormenores do quadro, o que mais atrai a atenção da nossa leitura, é o facto de Maria, ao ser surpreendida pela mensagem do anjo, mostrar uma atitude de refúgio. Uma atitude de renúncia. Vê-se o pormenor dos lábios do anjo entreabertos, quando anuncia a Maria: «*Ave, ó Cheia de Graça, o Senhor está convosco. Bendito o fruto do vosso ventre. Não temais, Maria*» (Bollmann, 2005: 41). Se atentarmos melhor aos pormenores, vemos que Maria, recusando o encontro, aconchega o seu manto ao peito. Por outro lado, o livro que estava a ler (um livro de formato grande vermelho) mantém-se aberto pelo polegar direito no sítio que estava a ler quando foi interrompida pela chegada do anjo.

Uma pintura que representa a *intimidade na leitura* é o de Johannes Vermeer que pintou um quadro intitulado *Mulher a ler uma carta (Dama Azul)*,⁴⁸ no ano de 1663-1664. O momento de intimidade está claramente expresso pelo ambiente da leitura e pela expressão facial da leitora. Aparentemente grávida, a leitora está voltada para a janela. Como diz Bollmann (2005: 57), talvez esteja a ler uma carta do marido ausente, um aspecto representado pelo mapa do Sudeste Holandês que está pendurado na parede. Os lábios entreabertos da mulher levam-nos a imaginar que ela quer ler a carta em voz alta (sinal de intensidade de absorção do conteúdo), ou então, que ela faz um grande esforço de decifração da mensagem. Como vimos anteriormente com Chartier, antes do Século XVI, a leitura solitária era rara na Europa. A leitura em silêncio dá ao leitor uma sensação de liberdade. Como vimos com Proust, quando estamos absorvidos na leitura, estamos inatingíveis. Ao permitir ao leitor refugiar-se da comunidade para ler, De facto, a leitura silenciosa sublinha o valor da intimidade na vida.

O quadro de Jean-Siméon Chardin, *Os prazeres da vida privada* ⁴⁹ (ano 1746), representa o prazer da leitura íntima. O prazer dessa leitura que é capaz de nos transportar para outros mundos, chegando mesmo, muitas vezes, a perder a noção do tempo e do espaço Parece-nos que este quadro, mais do que prazer, se refere aos divertimentos e ao lazer da vida privada. Mostra uma mulher confortavelmente sentada

⁴⁸ Este quadro encontra-se em Amsterdão (Rijksmuseum). Cf. Bollmann, 2005: 57.

⁴⁹ Cf. Bollmann, 2005: 23.

numa poltrona vermelha, com os pés em cima de um suporte (talvez um banco). O olhar da mulher reflecte uma certa desatenção e desinteresse. Ela segura o livro com a mão esquerda, como se este fosse um objecto qualquer. A outra mão está pousada no colo. No segundo plano da imagem vêem-se alguns objectos: uma máquina de fiar em cima de uma mesa, um armário entreaberto e outros objectos. No entanto, se observamos com atenção, vemos que a leitora tem o livro entreaberto. Tem uma página aberta. Foi talvez interrompida por qualquer tarefa doméstica relacionada com a máquina que está presente no cenário, ou então, fez uma pausa, inconscientemente, para libertar a sua imaginação. Pois, na leitura solitária e privada, o leitor decide sobre o seu tempo.

O quadro, *Jovem que lê* ⁵⁰ (ano 1776), de Jean-Honoré Fragonard representa uma jovem leitora com um ar auto-confiante. Esta jovem, vestida a rigor, segura o livro de forma muito correcta (só com quatro dedos, deixando o dedo mindinho de fora). A expressão facial da leitora reflecte uma leitura leve. Superficial. Contraditória. Pois reflecte uma certa concentração, expressa pela fixidez da sua visão nas linhas da página e, simultaneamente, há a predominância dum olhar profano. Dum olhar que se perde nos sentimentos e fantasias suscitadas pela sua actividade de leitura. Parece que não há esse esforço hermenêutico de procurar o significado oculto do texto. Estamos perante uma leitora do Século XVIII, com a sua noção de prazer (e não de concentração) claramente estampada na face.

Franz Eybl, no seu quadro intitulado *Rapariga a ler* ⁵¹ (ano 1850), representa uma jovem leitora totalmente absorta na leitura. Os estados de alma da rapariga são visíveis pela sua expressão facial. Uma autêntica *leitora sentimental*, usando a expressão de Bollmann. A leitora está intensamente emocionada com o conteúdo da sua leitura. Segurando o livro com a mão esquerda e pousando a mão direita no peito, a blusa escorregou-lhe pelo ombro sem que ela desse por isso. Parece que suspendeu a respiração. O conteúdo da sua leitura parece apaixonante. Esta vibração interior da leitora reflecte-se nas páginas do livro. O rosto fala como a sua voz interior. As páginas do livro estão todas abertas em pequenos intervalos. Há um equilíbrio entre a emoção e a passividade exterior. Estas pinturas dos estados de alma são características do Século XIX.

⁵⁰ Este quadro encontra-se em Washington (National Gallery of Art). Cf. Bollmann, 2005: 63.

⁵¹ Este quadro encontra-se em Belvedere, Viena (Osterreichische Galerie). Cf. Bollmann, 2005: 73.

Uma pintura que trata a questão da *leitura como refúgio, da leitura solitária* tal como Proust a concebe, é o quadro de Gwen John intitulado *A convalescente*⁵² (1923-1924) O título do quadro pode ser interpretado pelo estado de transição entre a doença e a saúde. Neste caso, de uma leitora que apesar de aparentemente cansada e fraca, revela uma certa determinação. O jogo das cores do fundo do quadro transmite-nos a sensação de uma certa dilaceração. Mesmo se o aspecto físico da leitora manifesta uma expressão corporal frágil, a presença da leitora permanece forte. O quadro leva-nos a pensar sobre a neurastenia que, causando distúrbio psicológico, leva a uma doença de sensibilidade e do desejo. É por isso que, como vimos no capítulo dedicado a Proust, nestes casos de depressão espiritual, a leitura desempenha adentra-nos na vida do espírito. Mas a leitura não se confunde com vida. Portanto, o doente precisa de uma estímulo exterior, que só pode ser recebido no interior da solidão. É só no meio da solidão que o doente é capaz de se escutar a si mesmo. Nestes casos, somente os livros estimulantes conseguem conduzir o enfermo ao reduto da vida espiritual.

⁵² Este quadro que representa o valor terapêutico da leitura encontra-se na Universidade de Cambridge (Fitzwilliam Museum). Cf. Bollmann, 2005: 133.

Parte II - A leitura como problema hermenêutico

A minha própria interrogação parte desta última perplexidade no pensamento de Dilthey. A minha hipótese é que a espécie de objectivação implicada no estatuto do discurso enquanto texto oferece uma resposta melhor ao problema posto por Dilthey. Esta resposta assenta no carácter dialéctico da relação entre o explicar e o compreender tal como é posta em acção na leitura. A partir daí, a nossa tarefa será de mostrar até que ponto o paradigma da leitura, réplica do paradigma da escrita, fornece uma solução ao paradoxo metodológico das ciências humanas.

A dialéctica implicada na leitura testemunha a originalidade da relação entre *escrever* e *ler* e a sua irredutibilidade face à situação de diálogo baseada na reciprocidade imediata entre falar e ouvir. Há uma dialéctica entre *explicar* e *compreender* porque o par *escrever-ler* desenvolve uma problemática própria que não é apenas uma extensão do par *falar-ouvir* constitutivo do diálogo. É aqui que a hermenêutica é particularmente crítica face à tradição romântica em hermenêutica, na medida em que a situação de diálogo lhe serviu de modelo para a operação hermenêutica aplicada no texto

Paul Ricœur, *Du texte à l'action*

1. A leitura como experiência

1.1. Em torno da noção de experiência. A experiência como abertura ao mundo (Gadamer)

Se na contemporaneidade a questão da “crise” de leitura é uma temática recorrente, torna-se cada vez mais urgente pensar o verdadeiro sentido de uma tal “crise”. No nosso tempo, talvez, mais do que nunca, fala-se muito em “crise” de leitura. Esta ideia revela-se profundamente contraditória, uma vez que, depois de Gutemberg (meados do século XV), a imprensa fez chegar até nós o “mundo” através dos livros, permitindo a cada leitor usufruir do *seu* próprio livro, da *sua* própria leitura, fazer a *sua* experiência e gozar da *sua* intimidade ao ler. O leitor, para *tomar* a palavra, já não precisa, necessariamente, de uma “voz alta leitora” que lê *com* ele. Ou mesmo, muitas vezes, *para* ele, negando a sua possibilidade de experienciar o mundo. A reprodução dos textos veio desencadear uma “revolução”, uma multiplicação do número de leitores e das leituras. O século XX – mesmo sendo um século de muitos livros e de estudos multidisciplinares sobre a leitura, a biblioteca – apontou para a crise do livro, da edição e da *leitura*. Também no século XXI – século de muitos livros e de várias formas de ler – o discurso sobre a “crise” da leitura continuou. Esta situação torna-nos sensíveis a algumas questões que nos parecem ser o alvo desta problemática: Não será esta “crise” a expressão da ausência do acto de ler enquanto experiência? Qual é o sentido e o alcance do conceito de experiência? O que é que podemos aprender quando a nossa aprendizagem é, verdadeiramente, experiência? O que significa experienciar? O que nos impede de experienciar o mundo e a vida no verdadeiro sentido do conceito de experiência?

A palavra experiência vem do Latim *experiri*, que significa provar; uma relação e um encontro com a coisa que experimentamos, que provamos. Como podemos ver o radical é *periri*, que também se encontra na palavra *periculum*, ou seja, perigo. Em alemão experiência aparece como *Erfahrung*, que contém *fahren* de viagem; viajar. Em grego a palavra experiência está, também, relacionada com a passagem, com a travessia: entre outras expressões destaca-se *peirô*, atravessar. Em todas essas línguas a palavra experiência manifesta esse lado de travessia ou caminho e perigosidade.

Se a experiência significa o que *nos* acontece e não simplesmente o que acontece, podemos caracterizar o nosso tempo como um tempo onde acontecem muitas coisas e, simultaneamente, onde nada nos acontece. É o que reconhece Larrosa: «Diariamente acontecem muitas coisas, ao mesmo tempo, quase nada acontece connosco. Diríamos que tudo o que acontece está organizado para que nada aconteça connosco. [...] Nunca aconteceram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara» (Larrosa, 2003: 87-88). Pensamos com Larrosa em quatro factores que nos impedem de ter experiências. O primeiro factor é o *excesso de informação*; não sendo a “informação” sinónimo de “experiência”, o seu excesso pode privar-nos dela. A tónica que a contemporaneidade põe na informação (em estarmos a cada momento informados), isto é, toda a retórica em tornar os humanos informados e informantes, fragilizou a nossa possibilidade de experiência. Embora o sujeito da informação, passando o seu tempo buscando informação e estando cada vez mais informado, esteja informado sobre muitas coisas que acontecem no mundo, nele, nada acontece pois a sua obsessão pela informação e pelo saber entra em total contradição com a *sabedoria*.⁵³

O segundo factor que torna a experiência cada vez mais rara é o *excesso de opinião*. O sujeito moderno exigindo a si mesmo ter sempre opinião acerca de tudo o que acontece, não é mais do que um sujeito arrogante. Quando há uma sacralização da informação e da opinião, ocupando todo o espaço em que podia haver uma aprendizagem do mundo pela experiência, «o sujeito pessoal não é outra coisa que um suporte informado da opinião individual, e o sujeito colectivo, este que teria que fazer a história segundo os velhos marxistas, não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública» (Larrosa, 2003: 90). Ou seja, torna-se num sujeito fabricado e manipulado pelos dispositivos e pelos aparatos da informação e da opinião, portanto, num sujeito em que nada acontece.

A experiência é também cada vez mais rara por *falta de tempo*. Tudo acontece a uma velocidade desenfreada. O facto dá-se-nos em forma de choque (*schock*), de estímulo, de sensação pura e de vivência instantânea, pontual e fragmentária. Ora, essa velocidade e essa obsessão pelo novo que caracteriza o mundo moderno

impede a sua conexão significativa. Impede também a memória, posto que, cada acontecimento é imediatamente substituído por outro acontecimento que igualmente nos excita por um momento, mas sem

⁵³ Cf. Larrosa, 2003: 88-89.

deixar nenhuma sequelas». [Por outro lado, o sujeito moderno] quer estar permanentemente excitado e se tornou já incapaz de silêncio. A agitação que o caracteriza faz com que nada acontece com ele (Larrosa, 2003: 91).

Essa lógica da privação da experiência pela informação, pela opinião e pela velocidade afecta, profundamente, os aparatos educativos e, conseqüentemente, a formação do sujeito.

Por último, a experiência é cada vez mais rara por *excesso de trabalho*. Contra o *cliché* que considera que nos livros e nos locais de ensino aprendemos as palavras e a teoria, e que no trabalho aprendemos a experiência, o saber-fazer e a prática, Jorge Larrosa desafia-nos a não confundirmos experiência com trabalho. A questão não é que a experiência não tem nada a ver com trabalho e vice-versa, mas que o trabalho, essa forma de se relacionar com as palavras, as coisas e as pessoas, é um enigma mortal da experiência. Pois, o sujeito moderno, além de ser um sujeito informado, que opina, que está em constante agitação e movimento, é, também, «um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo “natural” como o mundo “social” e “humano”, tanto a “natureza externa” como a “natureza interna”, segundo seu saber, seu poder e sua vontade. O trabalho é toda a actividade que se deriva desta pretensão» (Larrosa, 2003: 91).

Ora, estas características alusivas à experiência revelam-se como obstáculos privações à possibilidade do sujeito experienciar o mundo. Movido pelos dispositivos da informação, da opinião, da falta de tempo e do trabalho, o sujeito encontra-se assombrado por um cenário de controlo e submissão, expresso por vários aparatos sóciais que tendem a controlar as suas experiências; a velocidade característica da nossa contemporaneidade, onde o sujeito está submetido sob um olhar pragmatista, faz do sujeito um “servo” hiperactivo e controlado. Um sujeito que já não é capaz de pensar (dar sentido ao que ele é), de (de)morar nas coisas, de se *encontrar* com o mundo e com as coisas. Um sujeito que não quer assumir a sua fragilidade existencial. Ao deixar-se levar por essa instrumentalização que o condiciona, o sujeito não é capaz de pensar e de sentir o mundo: deixa de ser esse *espaço do acontecer*, esse *território de passagem* no qual é possível ler o mundo mediante uma experiência singular e plural, aberta e inacabada. A própria forma como nos *relacionamos* com os textos e com as obras encontra-se afectada. Se a leitura nos aproxima da vida, a pergunta sobre *o que significa ler* afirma-se como uma questão fundante e persistente.

A leitura é a preparação para esse outro escrito, é uma passagem. Não nos detemos já na leitura como um desejo de apreensão ou de descoberta, ou, pelo menos, essa descoberta é apenas de um (novo, outro) caminho. A leitura não é apaziguamento nem percurso em direcção à verdade. Esquecemos, deste modo, através de um processo de apropriação, o caminho que o escrito foi para aquele que o gerou. Esquecemos o seu sofrimento e o seu júbilo [...] a nossa leitura paralisa-nos perante a questão emergente: o que posso fazer com esse texto? Esta é, hoje, a questão básica que a hermenêutica deve tentar dar resposta. E, então, desenvolvemos um sem número de acções que têm como finalidade dar um objectivo a este texto: criticamo-lo, ensinamo-lo, comentamo-lo, construímos imagens à custa de peças que lhe vamos, sucessivamente, arrancando (Magalhães, 2002: 9).

A experiência da leitura está submetido ao controlo dum tempo onde tudo tende a ser determinado; isto é, uma leitura aliada à normatividade e a regras para conquistar o sentido. Uma leitura que nada mais faz que dominar o texto, obrigá-lo a responder ao que não pode e ao que não deve. Portanto, uma leitura que, ao obrigar o texto a desvendar os seus segredos e os seus silêncios através da sua redução a comentários, *reduz-se* a uma técnica e a uma hermenêutica. Sob esta perspectiva, a leitura não nos põe em questão. As palavras de Fernando Bárcena são esclarecedoras a este respeito:

Ler não é uma técnica nem tampouco só uma hermenêutica, um exercício em que o leitor deve dominar a tarefa da interpretação do texto. Trata-se de uma experiência erótica. Neste sentido, as críticas que hoje se fazem escutar acerca do baixo nível de leitura dos jovens resultam superficiais e pouco interessantes na medida em que a leitura se pratica: mas como técnica, não como experiência (2004: 149-150).

Insistamos na questão: o que significa experienciar? Pela sua própria natureza e alcance, o conceito de experiência surge como um elemento fundamental para a reflexão que nos envolve: *pensar a leitura como uma experiência de formação*. Experiência toma-se aqui como *o que nos acontece (o que nos passa)*. Não somente o que passa; pois ao passar não ficamos inalterados. Aquilo que nos (trans)forma ou nos (de)forma, provoca alterações no nosso ser, (des)estabilizando-nos. E a formação entende-se como a(s) forma(s) de (re)constituir a nossa subjectividade; o modo como nos relacionamos connosco mesmos e com o que nos acontece verdadeiramente.

Para pensarmos essa *crise da leitura como experiência* torna-se essencial partirmos de uma reflexão sobre o conceito de *experiência* tal como é dado a pensar pelo hermeneuta H. G. Gadamer.

a) Notas sobre o conceito de experiência (Gadamer)

Em *Verdade e Método*, Gadamer desencadeou uma reflexão crítica sobre o conceito de *experiência*; estudou a hermenêutica como experiência fundamental, criticando a concepção tradicional desse conceito. No sentido de alargar este conceito para além da objectividade da verificação, Gadamer retomou a problemática fundamental da experiência do homem concreto no mundo, recusando a posição puramente metódica da hermenêutica filosófica moderna, situando, então, a concepção hermenêutica da experiência como a raiz de todo o sentido e de todo o conhecimento, através da (re)valorização das condições históricas e pré-conceptuais da experiência. A novidade do seu projecto hermenêutico deve-se à fundamentação do lado positivo do *preconceito*⁵⁴, da própria finitude e temporalidade do existir, do fundamento hermenêutico de toda a experiência humana no e com o mundo. Na introdução de *Verdade e método* afirma:

Desde a sua origem histórica, o problema da hermenêutica sempre esteve forçando os limites que lhe são impostos pelo conceito metodológico da moderna ciência. Entender e interpretar os textos não é somente um empenho da ciência, já que pertence claramente ao todo da experiência do homem no mundo. Na sua origem, o fenómeno hermenêutico não é, de forma alguma, um problema de método. O que importa a ele, em primeiro lugar, não é estruturação de um conhecimento seguro, que satisfaça aos ideais metodológicos da ciência – embora, sem dúvida, se trate também aqui do conhecimento e da verdade (1977:23).

Como salienta Gadamer, desde Kant a verdade do conhecimento era expressão do conhecimento científico-natural; daí a necessidade de transformação do conceito de experiência sob uma visão mais ampla que a Kantiana, com a finalidade de entender – também como experiência, – a experiência da obra de arte. Importa, segundo Gadamer, conceber a experiência da arte como experiência da verdade: o encontro com a linguagem da arte é um encontro com um acontecimento inacabado.⁵⁵ A noção de

⁵⁴Gadamer considerou toda a compreensão como “preconceitosa”, canalizando todo o seu esforço hermenêutico em reabilitar o conceito de *preconceito* que adquiriu uma conotação negativa com o Iluminismo: a submissão de todos os preconceitos e da tradição à razão. Uma razão que busca autonomia, uma razão totalitária que, ao visar racionalizar a “coisa do texto” da tradição (por intermédio de um excesso de controlo), se esqueceu que o homem é finito (uma razão finita) e, por isso mesmo, não pode conhecer sozinho e isolado da tradição. No sentido de reabilitar os *preconceitos* e com eles a *autoridade* e a *tradição* (desvirtuados também pelo Iluminismo), Gadamer desenvolveu a sua atitude crítica em *Verdade e método*, no sentido de alargar a experiência humana do sentido.

⁵⁵ Cf. Gadamer, 1977:141.

experiência não se deve reduzir à pura prática de investigação científica, pois essa redução metodológica é mais restrita que a *experiência histórica* do sentido. «O conjunto de sentido, que se deve compreender na história ou na tradição, não se refere nunca ao sentido do todo da história» (1977:24). A importância filosófica da arte consiste, então, na própria forma de abordar o todo enquanto uma ideia que, sendo superior à nossa singularidade finita, nos ajuda a consciencializar a finitude do nosso conhecimento: «A finitude do próprio compreender é o modo como e onde a realidade, a resistência, o absurdo, e incompreensível alcança validade. Quem leva a sério essa finitude tem de levar a sério também a realidade da história» (1977: 24).

A unilateralidade da ciência (esquematisação gnoseológica do sentido da experiência), ao fechar-se no perfil epistemológico em detrimento do ontológico, não consegue abrir-se à experiência humana do “limite” que distingue o humano das coisas puramente dadas. Não reconhece, portanto, a ambiguidade experiencial que caracteriza o nosso existir finito. De facto, esse reducionismo não acontece quando se tem em consideração o comportamento total do homem no mundo através da realização linguística. O mundo que linguisticamente se manifesta não é em si mesmo, nem é relativo no sentido científico do termo. Não é em si na medida em que carece completamente do carácter de objecto. Pois, enquanto um todo abrangente jamais pode ser dado na experiência.⁵⁶

A experiência vital, no seu vasto horizonte de sentido, gera a envolvimento de um experimentar que a cada momento nos toca e com a qual a nossa existência se vê confrontada de uma forma não fragmentária. Desenrola-se numa trama complexa de conhecimento, de sentimento, de vontade, de liberdade (ainda que condicionada) e de responsabilidade. Nela, cada singularidade joga e é jogada, estando essencialmente marcada pelo acontecer inesperado, por um forte teor de imprevisibilidade que não podemos controlar. Como se pode constatar a redução científico-natural do conceito de experiência não consegue responder a essa abertura que a experiência artística proporciona ao sujeito. Assim se compreende que

o facto de sentirmos a verdade numa obra de arte, o que não seria alcançável por nenhum outro meio, é o que dá importância filosófica à arte, que se afirma contra e qualquer raciocínio. Assim, ao lado da experiência filosófica, a experiência da arte é a mais peremptória

⁵⁶ Cf. Gadamer, 1977: 542.

advertência à consciência científica, no sentido de reconhecer seus limites (Gadamer, 1977:24).

Deste modo, pondo de lado o carácter possessivo do método, do rigor e do conceito, Gadamer rompe com o modelo gnoseológico da experiência da verdade. Na experiência estética aquilo que é experienciado não se reduz a um objecto inerte, neutro ou amorfo, nem à dimensão subjectiva do seu criador. O experienciado é, simplesmente, o *belo* – aquele que

é por si mesmo, “o mais reluzente”, [onde] o fino limite entre o que é belo e o que não participa da beleza é, ademais, também um achado fenomenologicamente seguro [...] A “reluzir” não é, portanto, somente uma das propriedades do que é belo, mas perfaz a sua verdadeira essência. A característica do belo, de atrair imediatamente o desejo da alma humana, está fundamentada em seu próprio modo de ser. [...] A beleza não é somente simetria, mas é a própria aparência que repousa sobre ela. Ela tem o modo do aparecer. Mas aparecer significa aparecer em algo, e, assim, alcançar o aparecimento, por si mesmo, naquilo que recebe sua aparência. A beleza tem o modo de ser da luz (Gadamer, 1977:575-576).

É justamente na metafísica platónico-neoplatónico da luz – da beleza como luz – vinculada à doutrina cristã da palavra, do *verbum creans*, que Gadamer se inspira.⁵⁷ É a *luz da palavra* que faz com que tudo apareça de maneira *luminoso* e *compreensível*. No belo a beleza aparece como luz, como brilho, induzindo a si mesma à manifestação. E aí reside o modo de ser da luz: a reflexão em si mesma. «A luz não é somente a claridade daquilo que ela faz aparecer, mas, enquanto torna visível outras coisas, ela própria é visível, e não o é de outro modo senão, precisamente, na medida em que torna visível outras coisas» (1977:576). Ora, estas considerações mostram-nos como Gadamer ultrapassou o reducionismo da metafísica do belo, visto que a metafísica do belo converteu o conceito de substância em objectividade e subjectividade científicas. Ou seja, com Gadamer, a questão não se limita à justificação científica da verdade da arte e do artístico, ou mesmo da história e da metodologia das ciências do espírito, como aconteceu na discussão do século XIX. Diferentemente, ele *abre-se* a um compromisso geral em valorizar o pano de fundo ontológico da experiência hermenêutica do mundo.⁵⁸ Daí que, no início de *Verdade e método*, Gadamer lance o desafio de alargar o espaço

⁵⁷ Cf. Gadamer, 1977:577.

«La luz no es sólo la claridad de lo iluminado, sino, en cuanto que hace visibles otras cosas, es visible ella misma, yo no lo es de otro modo que precisamente en cuanto que hace visibles otras cosas» (Gadamer, 1977:576).

⁵⁸ Cf. Gadamer, 1977: 578.

desta forma puramente metódica e epistemológica da experiência, enunciando-o nos seguintes termos:

Procurar por toda parte a experiência da verdade, que ultrapassa o campo da metodologia científica, e indagar de sua própria legitimação, onde quer que a encontre. É assim que se aproximam as ciências do espírito das formas de experiência que se situam fora da ciência: com a experiência da filosofia, com a experiência da arte e com a experiência da própria história. Todos estes são modos de experiência, nos quais se manifesta uma verdade que não pode ser verificada com os meios metódicos da ciência (1977: 23-24).

Ao aproximar as “ciências do espírito” das formas de experiência (filosófica, histórica e artística), Gadamer ultrapassa a visão historicista da hermenêutica. A experiência do belo implica uma relação estreita com o conceito de *bom*⁵⁹, tomando-se como fim em si mesmo, e não como meio para obter um fim:

são coisas belas aquelas cujo valor é evidente por si mesmo. Não tem sentido perguntar pelo objectivo a que devam servir. São excelentes por si mesmas (*di'hauto hairton*), não em virtude de outras coisas, como ocorre com o útil. O simples uso linguístico já permite reconhecer que o que se chama *Kalon* possui uma categoria ôntica superior (Gadamer, 1977:691).

Gadamer apoia-se, então, no modo como os clássicos concebiam o belo para, assim, reconstruir uma hermenêutica de cunho ontológico:

O conceito do belo, que no século XVIII compartilhava com o conceito de sublime uma posição central dentro da problemática estética, e que ao longo do século XIX acabaria por ser completamente eliminado pela crítica estética ao classicismo, foi antes um conceito metafísico universal e teve dentro da metafísica, isto é, da teoria geral do ser, uma função que não estava, de modo algum, restringida ao estético no

⁵⁹ «De esto modo el concepto de lo bello aparece en estrecha relación con el de lo bueno [*agaton*], en cuanto que en su calidad de cosa que se elige por sí misma, como objetivo, toma a todo lo demás como medio útil que le está subordinado. Pues lo que es bello no se considera como medio para ninguna otra cosa. En la filosofía platónica se encuentra también una relación bastante estrecha, y en ocasiones un verdadero intercambio, entre la idea del bien y la idea de lo bello. Ambas están más allá de lo que es condicionado y múltiple [...]. Lo bello en sí, igual que lo bueno en sí [*epekeina*], está por encima de todo cuanto es. La ordenación de los entes, que consiste en su referencia al bien uno, coincide así con la ordenación de lo bello. [...] pues por muy estrecha que sea la relación entre la idea de lo bello y la idea de lo bueno en Platón, éste no deja de tener presente una diferencia entre ambos, diferencia que contiene un característico predominio de lo bello. [...] Pero Platón puede anotar al margen que en el intento de apresar lo bueno en sí mismo éste huye a refugiarse en lo bello. Lo bello se distingue así del bien, que es lo completamente inapresable, porque se apresa más fácilmente. En la esencia de lo bello está el que se manifiesten la búsqueda del bien lo que se muestra es lo bello, y ésta es su primera característica para el alma humana. Lo que se muestra en su forma más completa atrae hacia sí el deseo amoroso.[...] Lo bello atrae inmediatamente, mientras que las imágenes directrices de la virtud humana solo se reconocen oscuramente en el medio vidrioso de los fenómenos, porque ellas no poseen luz propia y esto hace que sucumbamos muchas veces a las imitaciones impuras y a las formas solo aparentes de la virtud. Esto no ocurre con lo bello. Lo bello tiene luz propia [...]» (1977: 571/572/574).

sentido estrito. Mostrar-se-á que também esse velho conceito do belo pode ser posto ao serviço de uma hermenêutica abrangente como a que resultou a partir da crítica ao metodologismo das ciências do espírito (1977:570).

Ao (re)valorizar o *belo* através da sua própria des-subjectivação, ou seja, ao não concebê-lo como uma produção/criação espiritual humana, e tomando-o, então, como um modo de ser/aparecer (uma característica do próprio real), Gadamer abre a consciência humana à antecipação de sentido que a possui, e na qual ela joga e é jogada. É um convite de abertura ao abrangente que a engloba, que a condiciona e, simultaneamente, que a chama a participar no seu modo de representar. Dai que a *presença* pertença ao ser do próprio belo, de maneira plenamente convincente; por mais que a beleza se experimente como reflexo de algo supra-terreno, ela está no visível. É precisamente no modo de seu aparecer que ela se mostra como algo realmente diferente, uma essência de outra ordem. Aparece de repente, e igualmente de repente e sem transições ou mediações, já se foi. É nesta óptica que «se tem de falar, com Platão, de um hiato (*chorismos*) entre o sensível e o ideal, aqui está ele, e aqui já está também encerrado» (Gadamer, 1977: 575).

O belo tem de ser compreendido ontologicamente com a sua própria imagem; é indiferente que apareça ele ou a sua imagem, pois é belo o que, simultaneamente, põe e supera essa oposição entre o sensível e o ideal.⁶⁰ É no próprio modo como a luz do belo, simultaneamente, (re)abre e fecha este hiato entre o puramente ôntico ou sensível e o ontológico ou inteligível que Gadamer,

encontra o verdadeiro horizonte transcendental que, actualizado, permite dar todo um novo sentido – transvivencial e antipragmático – à experiência de sentido, que o homem faz por meio da arte. Contrapõe-se assim ao vazio e estreiteza da determinação transcendental kantiana do gosto, a estrutura não entitativa nem objectiva mas profundamente fluida do jogo – o novo fio condutor da explicitação hermenêutica da arte – que Gadamer dessubjectiviza e desenvolve a partir de uma análise fenomenológica deste conceito (Portocarrero, 1995: 102).

O *jogo* revela-se, então, como o conceito nuclear da hermenêutica da experiência da obra de arte, a partir da qual, Gadamer põe em questão a subjectivação pós-kantiana da experiência estética:

Para isso, escolhemos como primeiro ponto de partida, um conceito que desempenhou importante papel na estética: o conceito do jogo. No entanto, o que nos importa é libertar esse conceito de seu significado

⁶⁰ Cf. Gadamer, 1977: 581-582.

subjectivo, que apresenta em Kant e em Schiller e que domina toda a nova estética e toda a nova antropologia. Quando, em correlação com a experiência da arte, falamos de jogo, jogo não significa aqui o comportamento ou muito menos o estado de ânimo daquele que cria ou daquele que usufrui e, sobretudo, não significa a liberdade de uma subjectividade que actua no jogo, mas o próprio modo de ser da obra de arte (Gadamer, 1977:143).

O jogo é o próprio modo de ser do existir humano no e com o mundo. Assim como vimos relativamente à experiência do belo, o conceito de jogo não se reduz ao útil, a certos fins dirigidos à subjectividade do jogador. A dinâmica do jogo ultrapassa a consciência que dele têm os jogadores. Ao não se reduzir, deste modo, a um sujeito egológico (sujeito centrado sobre si mesmo), a um comportamento singular do jogador, ao metodologismo e ao discurso redutor da ciência moderna da natureza, o jogo abre-se à experiência de alteridade e intersubjectividade, através da representação lúdica. O que faz com que o jogo seja inteiramente jogo não é uma referência à seriedade daquele que joga, mas é a própria seriedade que há no jogo.⁶¹ Aliás, é essa seriedade característica do jogo que envolve o jogador (que o invade como um convite sagrado), permitindo-lhe transcender a imediatez do quotidiano; transcender o ser ôntico rumo ao ontológico.

Nesta óptica, Gadamer refere o facto de que o jogo não se desliga da sua condição de jogo, que não é algo sério, mas que, no entanto, enquanto jogo tem uma *seriedade sagrada* que merece ser levada seriamente sob pena de destroçar a dinâmica que no jogo existe independentemente da subjectividade dos jogadores:

aquele que joga sabe, ele mesmo, que o jogo é somente jogo, e que se encontra num mundo que é determinado pela seriedade dos fins. Mas isso não sabe na forma pela qual ele, como jogador, ainda *imaginava* essa relação com a seriedade. Somente então é que o jogar preenche a finalidade que tem, quando aquele que joga entra no jogo. Não é a relação que, a partir do jogo, de dentro para fora, aponta para a seriedade, mas é apenas a seriedade que há no jogo que permite que o jogo seja inteiramente um jogo. Quem não leva a sério o jogo é um desmancha-prazeres (Gadamer:1977: 144).

O modo de ser do jogo não permite que o sujeito jogador se comporte em relação ao jogo da mesma forma que comporta em relação a um objecto. O jogador sabe o que é o jogo, que o que faz não passa de um jogo, mas, não “sabe” o que ele “sabe” no jogo. O modo de ser do jogo é sempre superior ao nosso modo finito de compreender. Por isso, uma reflexão subjectiva do jogador jamais encontra resposta à questão sobre a

⁶¹ Cf. Gadamer, 1977:144.

essência do jogo.⁶² Para isso, temos de perguntar pelo jogo enquanto modo de ser da obra de arte:

A obra de arte tem, antes, o seu verdadeiro ser em se tornar uma experiência que irá transformar aquele que a experimenta. O “sujeito” da experiência da arte, o que fica e persevera, não é a subjectividade de quem a experimenta, mas a própria obra de arte. Encontra-se aí justamente o ponto em que o modo de ser do jogo se torna significativo. Pois o jogo tem uma natureza própria, independente da consciência daqueles que jogam (Gadamer, 1977: 145).

Neste sentido, ao modificar o sujeito jogador que nele se experimenta, o jogo manifesta-se como um *dom* e o sujeito transforma-se mediante um autêntico acontecimento do pensar. Vê-se então, o porquê do jogo ser movimento, espectáculo, representação, cabendo aos jogadores fazerem com que ele ganhe maior expressividade, ainda que possuídos pelo seu próprio movimento:

O movimento do vaivém é obviamente tão central para a determinação da natureza do jogo que chega a ser indiferente quem ou o que executa esse movimento. O movimento do jogo como tal é, ao mesmo tempo, desprovido de substrato. É o jogo que é jogado ou que se desenrola como jogo (*Sichabspielt*) nisso – não há um sujeito fixo que esteja jogando ali. O jogo é a consumação do movimento como tal (Gadamer, 1977:146).

O sentido medieval do jogo – modo de ser da arte – revela-se, na óptica gadameriana, como o sentido mais originário do jogo; «assim, por exemplo, costumamos falar que algo “está jogando” lá ou lá, ou então e então, que algo se está desenrolando como jogo, que algo está em jogo» (Gadamer, 1977:146). A natureza do jogo reflecte o comportamento lúdico, de modo que todo o jogar consiste em ser jogado. É a própria forma do jogo se apoderar do jogador que faz com que ele seja atractivo. Linguisticamente, o sujeito do jogo não é a subjectividade daquele que, entre outras actividades, também joga, é sim o próprio jogo.⁶³ Ora, para que possamos lermo-nos nessa antecipação de sentido que nos possui, através da nossa experiência linguística do mundo, torna-se necessário não submeter o jogo aos comportamentos da nossa subjectividade finita. O cunho ontológico do jogo como movimento de auto-apresentação não se resume somente à ideia de jogador. É aberto à intersubjectividade dos espectadores, a uma estética da recepção enquanto expressão de uma abertura, de uma (trans)formação, ou seja, de um efeito, de um desenho que vai acontecendo na

⁶² Cf. Gadamer, 1977:144.

⁶³ Cf. Gadamer, 1977:147.

consciência dos participantes do jogo (jogadores e espectadores). Enquanto mundo aberto, a obra não se identifica com um objecto qualquer, mas sim com um acontecimento: a fusão do mundo do leitor com a proposta de mundo apresentada na obra. A própria capacidade de, enquanto sujeitos finitos e situados, nos deixarmos levar pelo movimento do jogo. De nos deixarmos fundir nele.

Todo o jogo, enquanto possibilidade de representação de sentido, é um representar para alguém, para toda a comunidade que o toma como sentido: «o facto de se ter em mente essa possibilidade como tal é que produz a peculiaridade do carácter lúdico da arte» (Gadamer, 1977: 152). Pois, somente pela disposição de categorias de mundo presentes na obra é que o espectador se (trans)forma num sujeito outro, num sujeito ludicamente afectado e transgredido:

como em todo o jogo, os actores representam os seus papéis, e assim o jogo torna-se representação, mas o próprio jogo é o conjunto de actores (*Spielern*) e espectadores. De facto, experimenta de modo mais próprio, aquele, e representa-se do modo como é “intensionado”, àquele que não participa no jogo mas assiste. Neles, o jogo (representação) é alçado igualmente à sua medida (Gadamer, 1977:153).

É justamente neste sentido que o espectador não se pode comportar como jogador ou actor, sob pena de pertencer ao carácter eminentemente fechado do espaço lúdico.⁶⁴ Isto não significa que o espectador deva avaliar o mundo aberto pela obra a partir da sua consciência subjectiva. Gadamer convida-nos a pensar a experiência artística mediante uma descentração do sujeito, logo, mediante uma estética que não considera a obra de arte como um objecto a ser decodificado por um sujeito autocrático. Pelo contrário, o sujeito é possuído pelo excesso de sentido exibido na obra: «perfaz a natureza do espectador, o facto de estar entregue a uma visão, totalmente esquecido de si» (Gadamer, 1977:171).

O espectador não se identifica com um sujeito neutro, mas com um sujeito que é convidado a participar no movimento lúdico do jogo. Gadamer põe a tónica no conceito grego de *mimesis* (imitação) de modo a explicar o cunho ontológico do lúdico. *Mimesis*

⁶⁴Lembra-nos Gadamer que «lo que ocurre al juego como tal cuando se convierte en juego escénico es un giro completo. El espectador ocupa el lugar del jugador. El, y no el actor, es para quien se desarrolla el juego. Desde luego que esto no quiere decir que el actor no pueda experimentar también el sentido del conjunto en el que él desempeña su papel representante. Pero el espectador posee una primacia metodológica: en cuanto que el juego es para él, es claro que el juego posee un contenido de sentido que tiene que ser comprendido y que por lo tanto puede aislarse de la conducta de los jugadores. Aquí queda superada en el fondo la distinción entre jugador y espectador. El requisito de referirse al juego mismo en su contenido de sentido es para ambos el mismo» (Gadamer, 1977:153-154).

não se confunde, portanto, com conjunção de coisas utilitárias nem com a imitação de coisas previamente conhecidas. É um apresentar algo. Trazer algo a nós como conhecimento da essência. É manter presente ao jogo da arte o próprio sentido cognitivo da essência presente na coisa imitada: «Aí, encontra-se o que é representado – é a relação mímica originária. Quem imita alguma coisa deixa isso ser aí o que ele conhece e como o conhece» (Gadamer, 1977:157-158). Então, o sentido cognitivo da *mimesis* é o reconhecimento, isto é, o nosso conhecimento de algo e de nós próprios no reconhecido. O próprio dom de nos reconhecermos numa dada obra de cultura É o acto de transcendermos a banalidade do mundo. O próprio representado ultrapassa essa banalização do quotidiano, ou seja, tudo aquilo que é banal e secundário. Esse distanciamento do ôntico gera um regresso, um reconhecimento, no qual o ser da representação (do jogo ou espectáculo) é superior à matéria representada. O representar é a verdadeira essência do jogo e da obra de arte. Como a imitação e a representação não são mera repetição figurativa (cópia), mas sim extracção (pôr em relevo), o espectador também nelas está referido: «o jogo jogado é que, através de sua representação, se dirige ao espectador, e de tal maneira que o espectador passa a ser parte integrante do objecto, apesar de todo o distanciamento da contraposição» (Gadamer, 1977:160).

Em qualquer obra cultural, seja ela arte literária, plástica, cinematográfica, corporal, não é a nossa subjectividade finita e situada que celebra. A nossa reflexão vais mostrando que toda a compreensão é “preconceitosa” e que, sendo o homem um ser finito (uma razão finita), não pode conhecer sozinho e isolado da tradição, da antecipação de sentido que o possui. Que o condiciona. Assim, ao lermos a nossa experiência numa obra de cultura, ao (re)conhecermos nela a nossa história comum, (trans)formamo-nos transformando o nosso mundo cultural. (Trans)formamo-nos juntamente com o outro. Aqui está em causa a experiência festiva enquanto negação do distanciamento entre as várias singularidades. Portanto, um reconhecimento das várias singularidades no *sentido comum* a que pertencem. O *sentido comum* não se resume, na óptica gadameriana, a uma capacidade existente em todos os homens.⁶⁵ É

⁶⁵ Esclarece Gadamer: «lo que a nosotros nos interesa aquí es lo siguiente: *sensu communis* no significa en este caso evidentemente sólo cierta capacidad general sita en todos los hombres, sino al mismo tiempo el sentido que funda la comunidad, [...] no la generalidad abstracta de la razón, sino la generalidad concreta que representa la comunidad de un grupo, de un pueblo, de una nación o del género humano en su conjunto. La formación de tal sentido común sería, pues, de importancia decisiva para la vida» (1977:50).

simultaneamente um sentido fundante da comunidade. Na medida em que é normativo e aberto à interpretação, tem um carácter eminentemente hermenêutico-ético. Pois, o mundo que envolve jogador e espectador no seio do seu espectáculo continua sendo o mesmo do quotidiano, só que de forma mais sagrada, mais religiosa (re-ligar). Este sentido do bem comum,

que na linha do ideal aristotélico da *phronesis* é aquilo que vincula os homens e se adquire, não através do uso metódico, mas pela prática da vida comunitária, proporciona assim à “coisa” (verdade), que se apresenta na experiência da arte, uma dimensão axiológica, que retira a obra (de arte) do horizonte abstracto da consciência transcendental (Portocarrero, 1995: 120).

Sendo a nossa experiência temporal e não redutível a métodos, ela reinicia sempre algo já começado; ela não se reduz à mera reproduzibilidade sob pena de perder a sua autenticidade e de cair no reducionismo que caracterizou a experiência científica moderna. Ela não só expressa por um movimento de distanciamento e de regresso, como é expressa por um movimento de distanciamento e de regresso. Quando lemos o texto da tradição (re)criando-a, introduzimos um movimento novo no próprio texto, numa diferença que é repetição e numa repetição que é diferença: «repetição não significa que algo venha a repetir-se, em sentido próprio, isto é, reconduzido a um originário. Antes, toda a repetição é tão originária quanto a própria obra» (Gadamer, 1977:167-168).

Deste modo, aqui se manifesta a estrutura temporal dada a conhecer pelo fenómeno festivo. As festas periódicas caracterizam-se pela sua repetição, pelo retorno. O carácter originariamente sacral de toda a festa exclui as habituais hipóteses quotidianas de consideração da festa como mera reminiscência de algo antes festejado. Temporalmente, a festa vai-se modificando; ao ser comemorada no âmago das mudanças histórico-culturais, algo de diverso é sempre simultâneo a ela.⁶⁶ É a

⁶⁶ Gadamer considera que aquilo que é mostrado ao espectador como jogo da arte não se esgota no sentido momentâneo de ser arrastado por ele; implica uma reivindicação de uma permanência e a permanência de uma reivindicação. Baseando-se na filosofia de Kierkegaard (reflexão teológica) encontra um paradigma para pensar a questão do simultâneo: «en cualquier caso al ser de la obra de arte le conviene carácter de “simultaneidad”. Esta constituye la esencia del “asistir”. No se trata aquí de la simultaneidad de la conciencia estética, pues ésta se refiere al “ser al mismo tiempo” y a la indiferencia de los diversos objetos de la vivencia estética en una conciencia. En nuestro sentido “simultaneidad” quiere decir aquí, en cambio, que algo único que se nos representa, por lejano que sea su origen, gana en su representación una plena presencia. La simultaneidad no es, pues, el modo como algo está dado en la conciencia, sino que es una tarea para ésta y un rendimiento que se le exige. [...] En Kierkegaard “simultáneo” no quiere decir “ser al mismo tiempo”, sino que formula la tarea planteada al creyente de mediar lo que no es al mismo tiempo, el propio presente y la acción redentora de Cristo, de una manera

comemoração que faz com que a festividade ganhe o seu sentido, não querendo isto significar que a festa é de índole subjectiva (que tenha o seu ser na subjectividade daqueles que a celebram). Pelo contrário, o ser do “festejante” ou do espectador é determinado pelo seu tomar-parte. Pelo seu entregar-se. Pelo seu (con)viver. Pelo seu assistir enquanto genuína forma de participação.

Esta revisão gadameriana da consciência estética moderna que temos vindo a analisar não constitui o único alvo da sua crítica ao conceito tradicional de experiência. Como salientámos no início, em *Verdade e método*, Gadamer tentou aproximar as “ciências do espírito” das formas de experiência filosófica, artística e histórica, na tentativa de ultrapassar a visão historicista da hermenêutica. Ou seja, abordou a questão da experiência hermenêutica em três esferas: a estética, a histórica e a linguística. Afirmou que a hermenêutica não deve seguir a génese apresentada por Dilthey na sequência do caminho percorrido por Schleiermacher: «a nossa tarefa, antes, será refazer o caminho aberto por Dilthey, atendendo a objectivos diversos dos que ele tinha em mente com a sua autoconsciência histórica» (Gadamer, 1977:225). Portanto, através de uma hermenêutica filosófica (que valoriza o pré-conceito enquanto condição da compreensão), este autor busca o contributo imprescindível das “ciências do espírito” e das “ciências da natureza” na busca da verdade; não pretende abrir um domínio em detrimento do outro, mas sim, alargar a experiência humana do mundo.

Reconhecendo que a questão central da hermenêutica é a da experiência histórica, a legitimação de uma forma de verdade que não se reduz a um conhecimento legitimado num labor perceptivo e conceptual, ou seja, a um mero estudo da vertente epistemológica das coisas, Gadamer, embora reconhecendo, neste sentido, o mérito de Dilthey, submeteu os estudos deste hermeneuta a uma forte crítica.⁶⁷ A forma como

tan completa que esta última se experimente a pesar de todo como algo actual (y no en le distancia del entonces), y que se la tome en serio como tal» (Gadamer, 1977:173).

⁶⁷ Segundo Gadamer (cf. 1977: 43-45), mesmo querendo justificar a independência metódica das “ciências do espírito”, Dilthey deixou-se influenciar profundamente pelas “ciências da natureza”: «también Dilthey, en el que la influencia del método natural-científico e del empirismo de la lógica de Mill es aún mucho más intensa, mantiene sin embargo la herencia romántico-idealista en el concepto del espíritu. El Siempre se considero por encima del empirismo inglés, ya que vivía en la viva contemplación de lo que destacó a la escuela histórica frente a todo pensamiento natural-científico y jurnaturalista. [...] De hecho todo el largo y laborioso trabajo que Dilthey dedico a la fundamentación de las ciencias del espíritu es una continuada confrontación con la exigencia lógica que planteó a las ciencias del espíritu el conocimiento epílogo de Mill» (Gadamer, 1977:34).

Quer a hermenêutica de perfil epistemológico diltheyano, quer a hermenêutica de perfil romântico (principalmente a schleiermacheriana) são alvos da revisão crítica gadameriana. Esta segunda, na sua vocação psicologista, privilegia a comunhão e compreensão do eu do autor em detrimento do mundo

este abordou a questão das ciências naturais e as do espírito, resultou num carácter aporético, no fechamento à dimensão epistemológica. A própria experiência viu-se submetida a uma lógica epistemológica, metodológica e conceptual, orientada para o conhecimento científico, deixando penalizado aquilo a que Gadamer chama *consciência histórica efectual*⁶⁸ (enquanto estrutura da experiência), procedendo de tal forma que «o escopo da ciência é objectivar a experiência até que fique livre de qualquer momento histórico» (Gadamer, 1977:421), não reconhecendo que, doravante, na ciência há também historicidade.

Mesmo preocupando-se com a combinação entre a hermenêutica e a história, Dilthey permaneceu fechado ao campo epistemológico em favor do ontológico, quanto à explicação da natureza e à compreensão do espírito. Nesta óptica, enquanto as ciências naturais explicam os factos, as ciências do espírito compreendem-nos. Conforme sublinha Rui Magalhães, «enquanto os fenómenos físicos são conhecidos através do espaço e do tempo, pelas categorias lógicas e formalização, o humano é conhecido pelo humano» (2002: 37). Conduzido por esta forma de abordar a questão, Dilthey deu ao conhecimento histórico uma conotação científica similar às ciências naturais. Assim entendido, «tal como na ciência da natureza [em que] os experimentos têm de ser possíveis de comprovação posterior, também nas ciências do espírito o procedimento completo tem que ser passível de controlo».⁶⁹ O que supõe que na ciência não pode

exibido no texto, da verdade do texto. Daquilo que Gadamer chama *coisa do texto* e Ricoeur *mundo do texto*.

⁶⁸ A *consciência histórica efectual* tem a ver com o próprio reconhecimento do valor do passado (tradições) como elemento que determina a nossa consciência, ou seja, movemo-nos não ao acaso da nossa subjectividade, mas sim em função do passado histórico-pré-conceptual ao qual pertencemos. Gadamer, neste sentido, segue os passos de Heidegger, nomeadamente na questão da *pré-estrutura da compreensão*, no sentido de superar o historicismo. É assim que ele vai abordar a compreensão, concebendo a *leitura* como uma conversação ou um diálogo com a tradição na qual jogamos e *somos jogados* através do texto. Este é um mundo que convida o leitor a *participar* nele, fundindo, deste modo, ambos os horizontes (o do leitor e o do texto da tradição), através da perguntabilidade enquanto condição de abertura à alteridade, permitindo ao leitor parturejar a sua ignorância face ao mundo que deseja continuar. Para Gadamer *perguntar* significa colocar no aberto, ou seja, esta abertura consiste em mostrar que a resposta não está fixada. Portanto, a ausência desta abertura é sinónimo de uma pergunta aparente e inautêntica, isto é, uma pergunta sem horizonte. A colocação de uma pergunta pode ser correcta ou falsa conforme chegue ou não ao terreno do verdadeiro aberto: «décimos que una pregunta está mal planteada cuando no alcanza lo abierto sino que lo desplaza manteniendo falsos presupuestos» (Gadamer, 1977:441). Deste modo, compreender um texto é compreender a sua pergunta. Isto implica um grande esforço hermenêutico. Gadamer considera a lógica das ciências do espírito como a lógica da pergunta.

⁶⁹ Relativamente a esta dicotomia entre a explicação e a compreensão teorizado por Dilthey, isto é, o facto de a *explicação* ser procedida à maneira do sábio naturalista e da *compreensão* ser procedida à maneira do historiador, Ricoeur, em *Du texte à l'action*, pensa que estas duas categorias são complementares e recíprocas, destacando que em Dilthey esta oposição se manifesta entre *explicar* e *compreender*, sendo que a interpretação diltheyana é uma província da compreensão. Segundo Ricoeur, há em Dilthey uma espécie de luta entre as ciências naturais (objectos submetidos à observação científica, ao trabalho de

restar lugar para a historicidade da experiência, visto que o âmbito desta definição de “experiência” deixa de fora os aspectos não objectiváveis e históricos da própria experiência de ser. Pois, «enquanto o objecto das ciências da natureza pode ser determinado *idealiter* como aquilo que seria conhecido num conhecimento completo da natureza, não faz sentido falar-se de um conhecimento completo da história» (Gadamer, 1977:353). Não há, por isso, uma abertura ao mundo na sua totalidade; não há o sentido de comunhão, de encontro e, sobretudo, de um mundo por dentro da vida. Não há, como nos diz Zambrano, um entendimento da experiência percebida como «a transparência do sujeito que observa o seu próprio viver, [como] um processo interminável que nunca chega ao seu resultado total e ao seu cumprimento» (Zambrano,1994: 43). É evidente que a palavra “abertura” não faz sentido para uma experiência que suspende a sua própria história e a sua imediatez quotidiana e se afirma apenas como «válida na medida em que se confirma, [tendo assim a] sua dignidade na sua reprodutibilidade principal» (Gadamer, 1977: 421). Daí que, como temos vindo a salientar, somente uma experiência de cariz hermenêutico é capaz de conduzir a nova compreensão e abrir a novas experiências: a experiência hermenêutica mostra o carácter histórico da própria interpretação.⁷⁰

Sendo a nossa experiência temporal, reiniciando sempre algo já começado, ela não se reduz à mera reprodutibilidade sob pena de perder a sua autenticidade e de cair no reducionismo que caracterizou a experiência científica moderna. A interpretação está aberta à superação no movimento da própria história. Pertencemos a uma tradição, interpretamos sempre a partir dela, e com ela alargamos os nossos horizontes de

matematização que vigora desde Galileu e da lógica indutiva desde Stuart Mill) e as ciências do espírito (região das individualidades psíquicas, nas quais cada psiquismo é capaz de movimentar, e onde, a compreensão é uma transferência para um psiquismo alheio): «aujourd’hui, l’explication n’est plus un concept emprunté aux sciences de la nature et transféré dans un domaine étranger, celui des monuments écrit; il est issu de la même sphère du langage, par transfert analogique de petites unités de la langue (phonèmes et lexèmes) aux grandes unités supérieures à la phrase, Telles que récit, folklore, mythe» (1986 :151). Sob esta óptica, substitui o dualismo explicar/compreender por uma alternativa dialéctica onde «expliquer et comprendre ne constitueraient pas les pôles d’un processus complexe qu’on peut appeler moments relatifs d’un processus complexe qu’on peut appeler interprétation» (Ricoeur, 1986 : 162). Esta solução dialógica tem a) a sua *dimensão epistemológica*, isto é, devemos encontrar entre ciências da natureza e ciências do homem tanto uma continuidade como uma descontinuidade, tanto uma pertença como uma especificidade metodológicas; b) a sua *dimensão ontológica*, isto é, se a explicação e a compreensão estão tão indissociavelmente ligadas ao plano epistemológico já não é possível corresponder um dualismo ôntico a um dualismo metódico. Segundo Ricoeur, a filosofia não está ligada a uma diferença de métodos, isso seria acreditar que a filosofia é solidária de uma disciplina ou a um feixe de disciplinas que escapam ao reino universal da cientificidade matemática ou experimental. Se a filosofia tem que sobreviver não é suscitando cismas metodológicos (Ricoeur, 1986:162).

⁷⁰ Cf. Gadamer, 1977:431.

compreensão. Claro que esta forma de inspiração reprodutora, na medida em que generaliza os seus enunciados por intermédio de metodologias pode eliminar o carácter acontecimental e surpreendente da própria experiência vital humana. «A experiência somente se dá de maneira actual nas observações individuais. [Ela é o que fazemos e aprendemos com o que nos acontece. Ela não é somente o que acontece]. Não se pode conhecê-la numa generalidade precedente» (Gadamer, 1977:427). Pois, «a experiência tem lugar como um acontecer de que ninguém é dono, que não está determinada pelo peso próprio de uma ou outra observação, mas que nela tudo se ordena de uma maneira impenetrável» (Gadamer, 1977:428).

Vê-se assim que a experiência não é reduzida à sua esquematização gnoseológica, pois Gadamer não está interessado em nenhuma espécie de teleologismo.

Quando fazemos uma experiência com um objecto, isto quer dizer que até agora não havíamos visto correctamente as coisas e que é agora que nos damos conta de como são. A negatividade da experiência possui, por conseguinte, um particular sentido produtivo. Não é simplesmente um engano que se torna visível e, por consequência, uma correcção, mas o que se adquire é um saber abrangente (Gadamer, 1977: 429).

É justamente neste ponto que, inspirando em Hegel, Gadamer introduz o conceito de *dialéctica*, afirmando que Hegel é a principal testemunha para o momento dialéctico da experiência. É com Hegel que o momento da historicidade alcança seu verdadeiro sentido. Pois a experiência feita pelo homem modifica todo o seu saber. O saber de si mesmo no experimentado. Gadamer reconhece o imprescindível contributo da *Fenomenologia do espírito*, obra na qual Hegel «mostrou como a consciência que quer adquirir certeza de si mesma faz as suas experiências. O objecto da consciência é o em-si, só pode ser conhecido tal como se representa para a consciência que experimenta. Desse modo a consciência que experimenta faz precisamente esta experiência: o *em-si* do objeto é em-si “para nós”» (Gadamer, 1977:429). A experiência hegeliana revela, assim, o seu carácter formativo; ao (re)conhecer-se no que experimenta, a consciência abre-se à alteridade e à universalidade. (Re)conhece-se a si mesma no diferente: «reconhecer no estranho o que é próprio, familiarizar-se com ele, eis o movimento fundamental do espírito, cujo ser é apenas o retorno a si mesmo a partir do diferente» (Gadamer, 1977:43).

Não obstante o reconhecimento da filosofia hegeliana da experiência, Gadamer distancia-se de Hegel: «para Hegel, a formação se completa como o movimento de alheamento e aquisição num total apoderamento da substância, na dissolução de toda

essência objectiva, o que se alcança somente no saber absoluto da filosofia» (Gadamer, 1977:43-44); portanto, no facto de que para Hegel, «a consumação da experiência é a “ciência”, a certeza de si mesmo no saber, [...] na consumada identidade de consciência e objecto» (Gadamer, 1977: 431). O dinamismo de este processo tem, em Hegel, a particularidade do acabamento e da superação de toda a experiência no saber absoluto. Ora, para Gadamer, a experiência nunca pode ser ciência. O homem enquanto ser no mundo e com o mundo nunca se acaba de dizer, de revelar.

A verdade da experiência contém sempre a referência a novas experiências. Neste sentido a pessoa a que chamamos experimentada não é somente alguém que se fez o que é *através* das experiências, mas também alguém que está aberto a novas experiências. [...] A dialéctica da experiência tem a sua própria consumação não num saber concludente, mas nessa abertura a experiência que é posta em funcionamento pela própria experiência (Gadamer, 1977:431-432).

Logo, a experiência de negatividade é o movimento da própria consciência. A nossa experiência é insaciável. Jamais se chegará a um resultado final sob pena de nos auto-satisfazermos, portanto, de nos auto-realizarmos. Como afirma Zambrano, se isso acontecesse «o sujeito ter-se-ia tornado completamente dono de si, ter-se-ia apropriado da sua própria vida, que seria inteiramente sua, sem qualquer rasto dessas duas condições que parecem acompanhar a vida humana: a ambiguidade e a alienação» (Zambrano, 1994: 43).

A experiência em Gadamer não se refere somente a uma experiência de ensinamento de qualquer coisa a alguém, mas sobretudo, refere-se à experiência na sua totalidade. É a própria experiência singular à qual jamais se consegue escapar. É a própria experiência da historicidade de cada ser no mundo que, por consequência, é uma experiência também, imediata, quotidiana, pessoal, insubstituível e enriquecedora de laços sociais e públicos. É este tipo de experiência que chamamos “experiência de vida” ou “conhecimento pessoal” e que, por conseguinte, não é objectivável nem quantificável; jamais pode ser posto em termos conceptuais e metodológicos sob pena de cair num reducionismo de inspiração positivista, aniquilando, assim, o valor da alteridade que essas experiências da historia e da finitude humana singular podem, continuamente, desencadear.

Também, para este autor, toda a experiência é dolorosa e desagradável, sendo somente através dessa negatividade essencial e da desilusão – inerente ao ser histórico do homem –, que se chega a uma nova experiência. Gadamer refere a tragédia grega de

Ésquilo para testemunhar esse momento negativo e doloroso da experiência: o *aprender pelo sofrer*. Pois, a experiência é experiência da finitude do homem; duma finitude em que as barreiras que o separam do divino são insuperáveis. Deste modo, este enunciado *aprender pelo sofrer* «não significa somente que nos tornamos inteligentes através do dano e que somente no engano e na decepção chegamos a conhecer mais adequadamente as coisas; [pois], o que o homem deve aprender pelo sofrer não é isto ou aquilo, mas a percepção dos limites de ser homem» (Gadamer, 1977:433).

Esta via de aprendizagem pelo sofrimento, pelo trágico e, também, pela esperança como categoria antropológica necessária à projecção do nosso ser, não está aliada a qualquer forma científica de conhecer, nem a nenhuma forma de previsão futura. O homem vive a sua finitude num contexto em que a relação que o funda na tradição ultrapassa um modelo meramente conceptual. O real não se reduz a factos. Transcende-os. A nossa experiência sobre o real tem, então, um carácter histórico e pré-conceptual. É neste sentido que, para Gadamer, a experiência é experiência da finitude, uma vez que aprendemos com as nossas próprias experiências negativas e na distância temporal.⁷¹ Este posicionamento implica enormes consequências para a formação do ser humano; leva o homem a tomar consciência da sua finitude através do desdobramento e da aceitação da sua condição de vulnerabilidade, sem no entanto, se alienar na passividade. Voltar a si sob a forma de auto-conhecimento.

b) A experiência humana da finitude:

c) o valor do pré-conceito na compreensão

A aprendizagem e o conhecimento pela experiência constituem uma forma do homem habitar o mundo pela qual, tomando consciência das suas limitações, o homem se redescobre nelas por intermédio da interpretação: «não é a história que nos pertence mas nós é que a ela pertencemos» (Gadamer, 1977: 344). A *verdade* (o ser que nos

⁷¹ A *distância temporal* torna possível resolver a questão crítica da hermenêutica, ou seja, a distinção entre preconceitos verdadeiros (que permitem-nos compreender) e preconceitos falsos (que nos levam a mal entendidos); permitindo-nos, deste modo, encontrarmo-nos com a tradição através da pergunta que ela nos coloca, colocando-nos no seu caminho. Abrindo-nos ao seu próprio questionamento mediante uma fusão de horizontes (intermediação entre a obra que expressa a tradição e o mundo do intérprete).

possui) é um pressuposto imprescindível para o espírito humano se projectar no mundo; na exibição desse *dom* da verdade, o homem joga e é jogado. Axiológica, hermenêutica e eticamente, a verdade dirige a totalidade humana do sentido. Ela não se reduz a uma racionalidade científica e tecnológica, nem a qualquer espécie de subjectivismo ou objectivismo. Ela abre a totalidade da *praxis* e da existência através do interpretar. Deste modo, as nossas interpretações são sempre finitas, baseadas em *preconceitos* enquanto condição irrecusável à compreensão.

Ao conceber o *preconceito* como a estrutura de antecipação da experiência humana no mundo, Gadamer enquadra-se na herança heideggeriana, nomeadamente, na questão do *círculo hermenêutico* enquanto condição ontológica da compreensão. Isto, pelo facto de haver no *círculo hermenêutico*⁷² uma possibilidade positiva de conhecimento mais originário e a exigência de uma forma mais adequada de compreender: a tarefa primeira, constante e última da interpretação não significa receber nunca por suas próprias ocorrências ou por conceitos populares, quer a posição prévia (*vorhabe*), quer a visão prévia (*vorsicht*) ou quer a concepção prévia (*vorbegriff*). Pelo contrário, a tarefa do interpretar é para Gadamer – situando-se na linha heideggeriana,⁷³ nomeadamente, no desenvolvimento da *pré-estrutura da compreensão* – assegurar a elaboração do tema científico a partir da própria coisa. Ou seja, está fora de possibilidade tudo o que priva (preconceitos não percebidos) o sujeito de compreender a partir da própria coisa⁷⁴. A partir do mundo que a coisa nos abre ao pôr-nos na sua mira.

⁷²Relativamente à questão do *círculo hermenêutico* enquanto condição ontológica da compreensão Cf. Gadamer, 1977:331-344.

⁷³ Heidegger concebe a compreensão como *pré-estrutura* constitutiva do existente humano, do existente que projecta o seu ser em múltiplas possibilidades. Heidegger considera o ser como poder-ser, como projecto; projecto esse que caracteriza o modo de ser do *Dasein*. «O carácter hermenêutico da atitude heideggeriana – reconhece Rui Magalhães – manifesta-se de imediato na forma como coloca o caminho para a formulação da questão do ser» (Magalhães, 2002: 40). É assim que em *Ser e Tempo* (parte I) Heidegger afirma: «todo o questionamento é uma procura. Toda a procura retira do procurado sua *direcção prévia*. Questionar é procurar cientemente o ente naquilo que ele é e como ele é [...] Enquanto procura, o questionamento necessita de uma *orientação prévia* do procurado. Para isso, o sentido do ser já nos deve estar, de alguma maneira disponível. [...] Movemos sempre numa compreensão do ser» (2002, 30-31). Temos essa *compreensão prévia do ser* (de onde brota a questão sobre o seu sentido) mas não perguntamos sobre o que é o *Ser*. Somente utilizamos o termo ser, o que não é uma autêntica pré-compreensão à maneira heideggeriana. Pela *pré-compreensão* ou *pré-visão* da coisa, a verdade manifesta-se como manifestação do ser, abertura do ser ao homem. Na linguagem enquanto casa do ser.

⁷⁴ Ao analisar a questão da reabilitação do preconceito e do alargamento da experiência humana do sentido em Gadamer (*Verdade e método*), Portocarrero da Silva considera que a avaliação do preconceito por este filósofo não deve ser avaliada segundo uma reducionismo epistemológico, sob pena de «reduzir o verdadeiro âmbito do problema e cair assim na crítica fácil». Contudo, isto não significa reduzir esta questão a uma motivação *puramente* teológica ou confessional; Gadamer, no sentido de vencer os pressupostos imanenteistas do iluminismo histórico, encontra o seu fundamento teórico mais profundo na reabilitação heideggeriana da pré-compreensão, essencialmente no facto de Heidegger derivar a estrutura

Apenas quando as opiniões prévias que desencadeiam a compreensão não são arbitrárias – isto é, quando não são uma sobreposição das opiniões finitas do intérprete (sinais de inautenticidade) em detrimento da verdade do texto – é que a compreensão alcança a sua verdadeira possibilidade. O sujeito que quer compreender, «está exposto a erros de opiniões prévias, as quais não se confirmam nas próprias coisas» (Gadamer, 1977:333). Pois, a interpretação começa com conceitos prévios que serão substituídos por outros mais adequados ao logo da sua execução. Daí a necessidade de examinar as suas opiniões no que concerne a sua legitimação e validade, substituindo os menos adequados por outros mais adequados, de modo a eliminar esse carácter arbitrário que penaliza a interpretação.

Esse carácter de ultrapassagem do preconceito mal fundado rumo a um fundamento mais credível é, ele mesmo, a abertura a um momento revelador. O preconceito não tem um carácter inalterável. A tarefa do compreender é, então,

«elaborar os projectos correctos e adequados às coisas, que como projectos são antecipações que apenas devem ser confirmada “nas coisas”. [...] Aqui não existe outra “objectividade” que a confirmação que uma opinião prévia obtém através de sua elaboração. [...] o que caracteriza a arbitrariedade das opiniões prévias inadequadas, senão que no processo de sua execução acabam se aniquilando?» (Gadamer, 1977:333).

A tarefa da interpretação consiste, assim, em julgar o carácter valorativo do preconceito. A interpretação está sempre determinada pela *coisa do texto*; é o deixar que o texto enquanto mundo nos diga alguma coisa. Que o texto nos questione, abrindo-nos, simultaneamente, ao seu próprio questionamento, ao seu *carácter efectual*. Que o texto, enquanto doador de sentidos, seja uma abertura à relação de alteridade e não uma espécie de adequação tradicional a uma verdade pré-dada:

Quando se ouve alguém ou quando se empreende uma leitura, não é necessário que se esqueçam todas as opiniões prévias sobre seu conteúdo e todas as opiniões próprias. O que se exige é simplesmente a abertura à opinião do outro ou à do texto (Gadamer, 1977:335).

Segundo Gadamer, isto é expressão de uma consciência formada hermeneuticamente, que se manifesta sempre receptiva à alteridade do texto; uma receptividade que não é sinónimo nem de

circular da compreensão da própria temporalidade do *Dasein*. A valorização feita por Gadamer a aspectos da Hermenêutica protestante «que se perderam com o Romantismo e Historicismo, visa, no fundo, salvaguardar a finitude da interpretação – o modo de ser do *Dasein* –, contrariando as consequências filosóficas de um uso exagerado do método histórico-crítico» (Portocarrero, 1995: 311).

«*neutralidade* com relação à coisa nem auto-anulamento, mas inclui a apropriação das próprias opiniões prévias e preconceitos, apropriação que se destaca destes. O que importa é dar-se conta das próprias antecipações, para que o próprio texto possa apresentar-se em sua alteridade e obtenha assim a possibilidade de confrontar sua verdade com as próprias opiniões prévias» (Gadamer, 1977: 336).

Deste modo, o reconhecimento do valor da tradição no desenrolar da história leva-nos a pensar a sua produtividade hermenêutica, reconhecendo, simultaneamente, que a compreensão não se qualifica como uma actividade subjectiva, mas como uma penetração no desenrolar da tradição, onde, passado e presente, condicionando-se insistentemente, contribuem para a projecção do futuro. Ao libertar-se da interpretação dos valores pessoais, o sujeito afirma-se, então, numa abertura experiencial aos valores do passado histórico-cultural. O presente não se reduz, portanto, a um “aqui” da consciência solipsista moderna; diferentemente, abre-se à própria experiência da alteridade, sofrendo o efeito histórico-efectual⁷⁵ (sempre possuída e determinada pelo jogo da tradição) da alteridade do passado.

É nesse contexto lato que Gadamer reconhece o papel imprescindível que o carácter pré-conceptual da compreensão oferece ao problema hermenêutico, não deixando, no entanto, de reconhecer as limitações do historicismo, ao partilhar com o Iluminismo moderno (*Aufklärung*) um sentido pejorativo do preconceito: «o preconceito contra os preconceitos, enquanto tais, e, com isso, a despotenciação da tradição» (Gadamer, 1977:337). De facto, a divisão teorizada pelo Iluminismo entre *preconceitos gerados pelo respeito humano* e *preconceitos por precipitação*, encontra o seu fundamento (segundo o próprio Iluminismo) na origem dos preconceitos, na própria perspectiva das pessoas que os cultivam. Assim, segundo essa perspectiva,

o que nos induz a erros é o respeito pelos outros, por sua autoridade, ou a precipitação que existe em nós mesmos. O facto de que a autoridade seja uma fonte de preconceitos coincide com o conhecido princípio

⁷⁵ Cf. Gadamer, 1977:339-345.

A abertura humana ao mundo é efectual, hermenêutica e pré-conceptual. Pois, «cuando intentamos comprender un fenómeno histórico desde la distancia histórica que determina nuestra situación hermenéutica en general, nos hallamos siempre bajo los efectos de esta historia efectual. Ela es la que determina por adelantado lo que nos va a parecer cuestionable y objeto de investigación, y normalmente olvidamos la mitad de lo que es real, más aun, olvidamos toda la verdad de este fenómeno cada vez que tomamos el fenómeno inmediato como toda la verdad» (Gadamer, 1977: 371).

O *efeito* representa a forma como somos afectados ao recebermos a influência histórica de uma obra que exprime e comunica o nosso passado histórico-cultural. Por isso, «cuando se niega la historia efectual en la ingenuidad de la fe metodológica, la consecuencia puede ser incluso una auténtica deformación del conocimiento» (Gadamer, 1977:371). A *consciência da história* efectual é um momento da realização da compreensão que opera mediante a obtenção da pergunta correcta ao ser da tradição.

fundamental do *Aufklärung*, tal como o formula Kant: tenha coragem de te servir do teu próprio entendimento (Gadamer, 1977:338).

Ora, o facto de o Iluminismo moderno procurar compreender a tradição correctamente e desvinculada de todo o preconceito, submetendo-a, deste modo, às decisões do tribunal da razão, fez com que ele produzisse um posicionamento negativo face à alteridade; um preconceito contra o valor da própria alteridade, aqui expressa pela identidade entre menoridade e alteridade do outro (do passado).⁷⁶ No Iluminismo, a humanidade do homem caracteriza-se, precisamente, pela libertação da menoridade intelectual, implicando, por isso mesmo, uma rejeição de qualquer relação ao outro que não seja submetida ao poder legislador e autoritário da razão. Ora, essa recusa da *outridade* da tradição, essa concepção da autoridade como momento de verdade, resulta num desvirtuamento da autoridade enquanto relação e da própria possibilidade de (re)conhecimento. Desvirtuando, assim, a categoria antropológica da relação. Compreende-se, então, que uma das motivações do projecto gadameriano seja, precisamente, pensar o conceito de *autoridade* enquanto *conhecimento* e *reconhecimento* (onde a razão reconhece a sua liberdade, como também, os seus próprios limites). Esta questão do reconhecimento permite aos sujeitos (re)conhecerem-se e (re)descobrirem-se na sua tradição. Permite (trans)formarem-se. Essa passividade e obediência, expressão do fechamento e do desenraizamento do sujeito, são produtos dessa legislação racional e desse excesso de controlo e de prevenção do erro. Gadamer enuncia assim a verdadeira consequência do Iluminismo: «a submissão de toda a autoridade à razão» (Gadamer, 1977:346).

Essa complexa problemática leva-nos a indagar sobre o lugar reservado às questões essenciais da condição humana, como é o caso da finitude, da historicidade, da temporalidade, da memória, da alteridade, aliás, indagações de fundo da hermenêutica filosófica gadameriana. Indagações imprescindíveis a um pensamento aberto sobre a formação do ser humano, quando esta visa enraizar o homem na sua identidade

⁷⁶ Neste contexto afirma Gadamer: «tampoco la tradición escrita, la de la Sagrada Escritura, como la de cualquier otra instancia histórica, puede valer por si misma, sino que la posibilidad de que la tradición sea verdad depende del crédito que le concede la razón. La fuente última de la autoridad no es ya la tradición, sino la razón. Lo que está escrito no necesita ser verdad. Nosotros podríamos llegar a saberlo mejor. Esta es la máxima general con la que la Ilustración moderna se enfrenta a la tradición y en virtud de la cual acaba ella misma convirtiéndose en investigación histórica» (Gadamer, 1977: 339). Como se pode ver está aqui expressa a própria «idea cartesiana del método» (Gadamer, 1977:345). É a precipitação que nos induz ao erro no uso da própria razão e a autoridade é culpada pelo facto de não fazermos uso da própria razão.

narrativa e cultural, (re)conhecendo-se, deste modo, na verdade que o possui e que, constantemente, transporta consigo. Para que ele possa abrir á alteridade.⁷⁷

Com Gadamer, deixando de ser submetidos a uma leitura iluminista e revelando-se como um elemento constitutivo do *ser-no-mundo* (em vez de um obstáculo), os preconceitos afirmam-se como irrecusáveis à interpretação. Revelam-se como a afirmação de um cariz positivo e (pre)(re)figurador do mundo das nossas acções. De um cariz provisório e processual, fruto da sua própria indefinição momentânea do “aqui” enquanto situação do presente. Gadamer mostra-nos, neste contexto, que «são os preconceitos não percebidos os que, com seu domínio, nos tornam surdos para a coisa de que nos fala a tradição» (1977:336). Em si mesmos, os preconceitos são juízos que se formam antes da prova definitiva de todos os momentos objectivamente determinantes.⁷⁸ Isso «não significa pois, de modo algum, falso juízo, pois está em seu conceito que ele pode ser valorizado positivamente ou negativamente» (Gadamer, 1977:337).

Contrariamente ao iluminismo que estabeleceu uma oposição excludente entre a tradição e a razão, Gadamer considera que

entre a tradição e a razão não existe nenhuma oposição que seja assim tão incondicional. Na realidade, a tradição sempre é um momento da liberdade e da própria história. Também a tradição mais autêntica e venerável não se realiza naturalmente, em virtude da capacidade de permanência daquilo que, singularmente está aí, mas necessita ser afirmada, assumida e cultivada. A tradição é essencialmente conservação, e como tal sempre está actuante nas mudanças históricas (Gadamer, 1977:349).

Neste contexto, se for verdade que a existência humana é condicionada de várias formas, a ideia de uma razão absoluta e legisladora não pode ser uma possibilidade da humanidade histórica. A razão é real e histórica, não é dona de si mesma e, por isso mesmo, está sempre referida à coisa ou dado em que se exerce, pois, «os pré-conceitos

⁷⁷ A *hermenêutica gadameriana* comporta enormes possibilidades para um *pensamento aberto sobre a formação*. Além de visar introduzir o sujeito na sua *identidade narrativa e cultural*, de abri-lo à alteridade enquanto *tradição*, reconhecendo, deste modo, os valores da *alteridade* e da *ipsidade*, pode revelar-se, também, como busca de uma *alteridade trans-cultural*. Num mundo cada vez mais globalizado é imprescindível uma ressurgência constante do espírito de *singularizar-se*, de modo a abrir-se (autenticamente) à alteridade, sem perder a sua identidade. «En la realidad la tradición siempre es también un momento de la libertad y de la historia» (Gadamer, 1977:349). Vê-se aí o verdadeiro sentido da *palavra-mundo enquanto experiência de formação*.

⁷⁸ «En el procedimiento jurisprudencial un prejuicio es una predecisión jurídica antes del fallo de una sentencia definitiva. Para el que participa en el proceso judicial un prejuicio de este tipo representa evidentemente una reducción de sus posibilidades» (Gadamer, 1977:337).

de um indivíduo são, muito mais que seus juízos, a realidade histórica de seu ser» (Gadamer, 1977:344). Não é a história que nos pertence, somos nós que a ela pertencemos. Torna-se então importante reconhecer o verdadeiro lugar do carácter pré-conceptual da compreensão: «muito antes de que nós nos compreendamos a nós mesmos na reflexão, já nos estamos compreendendo de uma maneira auto-evidente na família, na sociedade e no Estado em que vivemos. A lente subjectividade é um espelho deformante» (Gadamer, 1977:344).

Essa influência faz-se sentir no campo educacional: sendo o homem um ser indefinível (que não se *explica* por conceitos rígidos e definidos de uma razão totalitária), é fundamental valorizar os pressupostos de antecipação da sua experiência no mundo. A pergunta pelo homem – pelo *quem sou eu* na temporalidade das minhas acções – supõe que mais importante do que explicar o que é o homem é necessário interpretá-lo. Se, como já vimos, a compreensão não é uma acção subjectiva mas um processo no seio do próprio acontecer da tradição, a interpretação desenvolve-se no âmbito do acontecer da linguagem ou transmissão.⁷⁹ Parte de pressupostos que marcam o (re)conhecimento do sujeito num mundo já sempre dito ou significado,⁸⁰ embora isto não signifique uma espécie de adequação tradicional da mente à realidade. Como vimos ao analisar o conceito do *jogo* relativamente à questão do *belo*, a forma pela qual compreendemos as coisas que vêm ao nosso encontro na compreensão é um processo linguístico, um dom da linguagem enquanto significante do mundo. Claro que o facto de sermos narradores e não autores das nossas próprias acções, faz com que, ao compreendermos, estejamos sempre «incluídos num acontecer da verdade e [que] quando queremos saber o que temos que crer, parece-nos que chegamos demasiado tarde» (Gadamer, 1977:585).

No entanto, isto não significa que tenhamos de desenvolver uma leitura dogmática do real, imitando o que os outros fizeram da história (as suas experiências)

⁷⁹ No desenrolar da exposição veremos melhor como é que a questão da linguagem é tratada por Gadamer. Este hermeneuta insiste na ideia de que a linguagem não é apenas uma faculdade (um meio comunicacional); ela faz com que nós, o mundo e o real sejamos realmente. É por intermédio desse *dom* da linguagem que o homem consegue compreender na tradição que o antecipa. Gadamer teoriza uma concepção não instrumental da linguagem: a linguagem como inquietação.

⁸⁰ Em *A condição humana*, Arendt afirma que a categoria autobiográfica não se identifica com qualquer revelação total humana, pois o que está em evidência é a própria ontologia do *quem*, a pergunta pelo quem sou eu na continuidade da herança do tempo: «embora todos comecem a vida inserindo-se no mundo humano através do discurso e da acção, ninguém é autor e criador da história da sua própria vida. [...] As histórias, resultado da acção e do discurso, revelam um agente, mas esse agente não é o autor ou produtor» (Arendt, 2001: 233).

para melhorar a nossa situação presente; pelo contrário, a nossa vitória consiste em fazermos uma leitura experiencial, hermenêutica, das potencialidades que a tradição nos oferece, mediante uma *fusão de horizontes*.⁸¹ Compreender consiste neste processo de fusão de horizontes, onde o velho e o novo crescem juntos numa plena validade de vida, sem qualquer privilégio de um sobre o outro. O compreender faz a intermediação entre o texto – expressão da tradição com a qual nos podemos transcender no tempo – e o intérprete, enquanto leitor afectado e *(trans)formado*. O horizonte é, então, algo onde desenhamos nosso caminho e que connosco faz o caminho:

Os horizontes deslocam-se ao passo de quem se move. Também o horizonte do passado, do qual vive toda a vida humana e que está aí sob a forma de tradição, põe em movimento o horizonte abrangente. Na consciência histórica este movimento tão-somente se torna consciência de si mesmo. [...] Quando a nossa consciência histórica se desloca rumo a horizontes históricos, isto não quer dizer que se translade a mundos estranhos, nos quais nada se vincula com o nosso, pelo contrário, todos eles juntos formam esse grande horizonte que se move a partir de dentro e que se rodeia a profundidade histórica de nossa auto-consciência para além das fronteiras do presente. Na realidade, trata-se de um único horizonte, que rodeia tudo quanto contém em si mesma a consciência histórica (Gadamer, 1977:375).

Esse horizonte dialéctico faz da narração uma luta contra o esquecimento, um reavivar constante da *memória*.⁸² É somente mediante esta dialéctica entre a alteridade do passado e o nosso horizonte finito do presente, mediada pelos textos da literatura ou das artes plásticas (entre outros) que podemos introduzir os mais novos na sua identidade narrativa e cultural, nesse *sentido comum* que nos antecipa e nos ajuda a projectar no mundo. A projectar com o passado (tradição) que nos possui e que

⁸¹ A *fusão de horizontes* é um conceito da hermenêutica gadameriana (tensão entre o outro e o próprio). No seu artigo, «Gadamer: a hermenêutica das tradições», Ricœur pensa que este conceito procede de uma dupla recusa: a recusa do objectivismo, segundo a qual a objectivação do outro se faz no esquecimento do próprio, e a recusa do saber absoluto segundo a qual a história universal é susceptível de articular num único horizonte. Ricœur considera que não vivemos nem em horizontes fechados, nem num horizonte único: «Nous n’existons ni dans des horizons fermé ni dans un horizon unique. Il n’est pas d’horizon fermé, puisqu’un peut se transporter dans un autre point de vue et dans une autre culture. [...] Ce serait robinsonnade de prétendre que l’autre est inaccessible. Mais il n’est pas d’horizon unique, puisque la tension de l’autre e du propre est inaccessible» (Ricœur, 1986, 348).

⁸² Contrariamente ao Iluminismo que submetia a tradição ao poder da razão, fazendo com que a tradição escrita nada valesse por si mesma e, portanto, esquecendo que uma razão finita e histórica jamais podia ser legisladora, Gadamer, ao considerar uma relação dialéctica razão-tradição (uma abertura mútua), dá grande valor à tradição escrita no sentido de continuar as tradições: «la tradición escrita no es sólo una porción de un mundo pasado sino que está siempre por encima de éste en la medida en que se ha elevado a la esfera del sentido que ella misma enuncia. Se trata de la idealidad de la palabra, que eleva a todo lo lingüístico por encima de la determinación finita y efímera que conviene a los demás restos de lo que ha sido. Pues el portador de la tradición no es ya tal o cual manuscrito que es un trozo del entonces, sino la continuidad de la memoria. A través de ella la tradición se convierte en una porción del propio mundo, y lo que ella nos comunica puede acceder por sí mismo al lenguaje» (Gadamer, 1977:469).

carregamos sempre connosco. A diferença que possuímos no mesmo que somos na ipseidade.

Enquanto ponto de *formação*, a *tradição* é diferente da submissão iluminista a uma razão violenta, à imposição de um horizonte fechando, limitador e, sobretudo, de um horizonte adequado à lógica do monólogo (ser fechado e dogmático) em detrimento da do diálogo revelador. Para que a alteridade me interpele nas suas palavras, devo – enquanto leitor – colaborar *nela* e *com* ela, fazendo com que se instaure uma abertura à pergunta. Para Gadamer, a estrutura da pergunta, sinal de abertura ao outro, nasce daquele que toma consciência da sua própria finitude, da sua fragilidade, do seu saber finito e do seu *não saber* (da sua ignorância). O facto de sabermos que nada sabemos, de sabermos que *aquele que pensa saber tudo não pode perguntar nada*, faz com que o perguntar seja um sinal de abertura: «a abertura do perguntado consiste em que não está fixada a resposta. O perguntado tem de pairar no ar frente a qualquer sentença constatadora e decisória. O sentido do perguntar consiste em colocar em aberto o perguntado em sua questionabilidade» (Gadamer, 1977:440). Toda a verdadeira pergunta requer abertura ao saber do outro. Onde não há essa abertura (sinal de pergunta sem horizonte) não estamos na presença de um sentido autêntico do questionamento.⁸³ A pergunta revela-se, então, como falsa porque desloca pela manutenção de falsos pressupostos, pressupostos infrutíferos.

A perspectiva reconstrutiva do historicismo (reconstrução das ideias de um autor), não consegue responder aos ideais gadamerianos, uma vez que, estando além da mera reconstrução, estes ideais colocam «a pergunta reconstruída no aberto de sua questionabilidade, isto é, passar à pergunta o que a tradição vem a ser para nós». Como vimos na fusão de horizontes, a compreensão tenta «recuperar os conceitos de um passado histórico de maneira que contenham, ao mesmo tempo, o nosso próprio conceber» (Gadamer, 1977:453). É através dessas observações que podemos caracterizar a *experiência hermenêutica*: ela relaciona-se com o problema da *herança* e da *tradição*. A forte crítica desencadeada por Gadamer à consciência histórica leva-nos a pensar o passado não como uma máquina auto-suficiente em si mesma (que precisa de

⁸³ Gadamer põe em evidência a produtividade do diálogo maiêutico socrático, a sua arte de parturiente da palavra (de dar à luz mediante a *pergunta*), ou seja, de abandonar o que nos mantém presos à ignorância, de modo a abrir-nos à sabedoria do outro. É esta abertura da *perguntabilidade* elaborada pela nossa consciência finita, do nosso não saber, que nos move a experimentar continuamente (diferentemente do homem dogmático).

se tornar objecto das nossas consciências para sua própria actualização e recriação), mas sim como uma “placa giratória”, como o pano de fundo onde jogamos e somos jogados em todo o acto de compreensão e de elaboração de projectos vitais⁸⁴.

É indispensável que os projectos que no presente desencadeamos tenham sempre em consideração este horizonte, de modo a dialogarmos com os pressupostos que nos ajudam a ver melhor o que está sendo e o que há-de-vir (o que pode vir-a-ser). Neste âmbito, a *linguagem* torna-se no meio comunicativo da tradição que se exhibe para chegar até nós sob forma de fecundidade.⁸⁵ Todavia, «a tradição não é simplesmente um acontecer que se pode conhecer e dominar pela experiência, mas é *linguagem*, isto é, fala por si mesma, como faz um tu» (Gadamer, 1977:434). Nesta linha de pensamento, a hermenêutica não deve seguir o modelo da ciência, reduzindo-se a um puro metodologismo. Isso seria sinónimo de rejeição da alteridade, do carácter pré-conceptual e, conseqüentemente, da rejeição da liberdade do homem enquanto leitor da existência de se jogar no mundo. Pelo contrário, a hermenêutica, como Gadamer a pensa, vive da pertença pré-conceptual, do reconhecimento da alteridade como valor, como efeito e como linguagem. Vê-se então o porquê de este autor conceber a experiência do outro (da tradição) como a experiência fundamental que o homem faz em relação a um tu. Ou seja, o homem está ligado à tradição da mesma forma que o “eu” está ligado ao “tu”, revelando-se a tradição, como o “tu”, o verdadeiro companheiro de comunicação humana. O fio condutor da experiência hermenêutica é, assim, o modelo da experiência pessoal e não da experiência científica.⁸⁶

⁸⁴ Tomemos a noção de *projecto* no sentido Ricœuriano (não alheio a Gadamer): «la fonction du projet, tournée vers l’avenir, et la fonction du récit, tournée vers le passé, échantent alors leurs schèmes et leurs grilles, le projet empruntant au récit son pouvoir structurant, et le récit recevant du projet sa capacité d’anticipation» (Ricœur, 1986:224).

⁸⁵ A experiência da linguagem está transversalmente presente na experiência histórica e artística. Ela não se reduz, segundo Gadamer, a um carácter instrumental. Pois a linguagem não é um sistema de signos, um meio que se reduz à transmissão de informações, ou mesmo, uma linguagem artificial submetida a uma racionalidade científico-tecnológica. Pelo contrário, a linguagem tem em si mesma um carácter formativo, sendo que, todo «*el ser que puede ser comprendido es lenguaje*» (Gadamer, 1977:567). Portanto, onde falta a palavra, as coisas *não são*. O ser de cada coisa, de cada manifestação histórico-cultural existe na linguagem. O modo de ser da tradição é linguagem, pois a escuta que manifestamos perante a tradição na interpretação dos textos é um comportamento linguístico. «Esta comunicación lingüística entre presente y tradición es el acontecer que hace su camino en toda comprensión. [...] el lenguaje no constituye el verdadero acontecer hermenéutico como tal lenguaje, como gramática ni como léxico, sino en cuanto que da la palabra a lo dicho en la tradición. Este acontecer hermenéutico es al mismo tiempo apropiación e interpretación. Por eso es aquí donde puede decirse con toda razón que este acontecer no es nuestra acción con las cosas sino la acción de las cosas mismas» (Gadamer, 1977:554-555). Pertencemos a uma verdade que, por ventura, é comunicada pela linguagem no próprio acontecer da tradição. Uma tradição que, deste modo, chega até nós sob forma de fecundidade.

⁸⁶ Cf. Gadamer, 1977:433-434.

Gadamer refere-se a três formas da relação eu/tu de modo a pensar a consciência verdadeiramente histórica. Na primeira relação eu/tu, o outro é compreendido não como um fim em si mesmo, mas como um meio para alcançar os nossos fins; reduzido à categoria de objecto e assim contradizendo a própria determinação moral do homem. Isto afecta a forma de conceber a tradição, pois conceber a tradição desse modo significa convertê-la em objecto, adquirir certeza em relação ao seu conteúdo, afirmar-se de forma teleológica e indutiva, desconectando metodicamente todos os momentos subjectivos dessa relação.⁸⁷ Desta forma, o outro é reconhecido como algo dado e disponível. Não há condições de possibilidade do sujeito se libertar dos seus preconceitos no tempo. É o que acontece com as ciências naturais, as ciências sociais e as ciências do espírito quando se reduzem à dimensão meramente epistemológica.

A segunda maneira de experimentar e compreender o “tu” é reconhecê-lo como pessoa. Segundo Gadamer, mesmo incluindo o outro na experiência do “tu”, *a compreensão deste continua sendo um modo de referência a si mesmo*, portando, ainda encarcerada no Eu. A relação eu/tu ainda não é imediata, mas sim reflexiva. Subtraída a uma leitura egológica e aniquiladora da vertente intersubjectiva de ser. Há assim a pretensão dos parceiros desta relação em vencer reflexivamente ao outro. Portanto, «ele pretende conhecer por si mesmo a pretensão do outro e, inclusivé, entendê-lo melhor que ele mesmo se entende. Com isso o tu perde a imediatez com que orienta as suas pretensões a respeito de alguém» (Gadamer, 1977:436). Deste modo, destrói o verdadeiro sentido da tradição; pois, estar na tradição é condição de possibilidade da liberdade de conhecer.

A abertura à tradição que possui a consciência da história efectual é, segundo Gadamer, a mais elevada forma da experiência hermenêutica. Este terceiro sentido da experiência do “tu” leva a um reconhecimento do passado, de forma á que este tenha algo a dizer na sua abertura fundamental. Há que haver essa mútua abertura para que haja vínculo humano e não qualquer espécie de submissão. Na experiência hermenêutica «eu tenho que deixar valer a tradição nas suas próprias pretensões, e não no sentido de um mero reconhecimento da alteridade do passado, mas na forma em que ela tenha algo a me dizer» (Gadamer, 1977:438). De modo a que nela, também, possamos descobrir (questionar sobre) o que somos, a diferença que possuímos na mesmidade que somos em diferentes formas de ir sendo no horizonte temporal. Por

⁸⁷ Cf. Gadamer, 1977:435.

outras palavras: apesar das alterações que o nosso ser vem sofrendo na continuidade do tempo, a nossa identidade é mantida. Identidade que não é reflexo de uma consciência isolada e desenraizada, mas sim, reflexo da nossa tradição histórico-cultural.

A antecipação de sentido, que guia a nossa compreensão de um texto, não é um ato da subjectividade, já que determina a partir da comunhão que nos une com a tradição. Porém, essa nossa relação com a tradição, esta comunhão está submetida a um processo de contínua formação. Não se trata simplesmente de uma pressuposição, sob a qual nos encontramos sempre, porém nós mesmos vamos instaurando-a, na medida em que compreendemos, em que participamos do acontecer da tradição e continuamos determinando-o, assim, a partir de nós próprios (Gadamer, 1977: 363).

É nessa relação de abertura à tradição, nesse (re)conhecimento do cariz pré-conceptual, que a consciência histórica atinge o seu auge, a sua própria ideia de formação. Não sendo, como vimos, domínio de um sobre o outro, o “eu e o “tu” exercem um efeito mútuo, reconhecendo, simultaneamente, o lugar da distância temporal na experiência hermenêutica.

Desde o seu novo rumo ontológico introduzido por Heidegger na pré-compreensão⁸⁸ – um círculo que não se reduz nem ao subjectivo nem ao objectivo, mas que concebe a compreensão enquanto interpretação do movimento da tradição e do intérprete – a distância temporal revela-se hermeneuticamente produtiva: o tempo (distância temporal) é, agora, o fundamento que sustenta o acontecer, o lugar onde o actual (presente) finca suas raízes e, por isso mesmo, é a possibilidade produtiva e positiva de compreender.⁸⁹ É o verdadeiro “árbitro”, pois leva-nos a compreender o sentido que há nas coisas;⁹⁰ faz brotar novas fontes de erros através da filtração de

⁸⁸ Ao conceber a *interpretação* (explicitação do modo de ser-no-mundo) como oriunda da *compreensão prévia*, Heidegger inverteu a posição tradicional que considerava a interpretação como um processo para atingir a compreensão: «Interpretar não é tomar conhecimento do que já se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas na compreensão» (Heidegger, 2005:204), onde, o projectar da compreensão é abertura.

⁸⁹ «El tiempo ya no es primariamente un abismo que hubiera de ser salvado porque por sí mismo sería causa de división y lejanía, sino que es en realidad el fundamento que sustenta el acontecer en el que tiene sus raíces el presente. La distancia en el tiempo no es en consecuencia algo que tenga que ser superado. Este era más bien el presupuesto ingenuo del historicismo: que había que desplazarse al espíritu de la época, pensar en sus conceptos y representaciones en vez de en las propias, y que sólo así podría avanzarse en el sentido de una objetividad histórica. Por el contrario de lo que se trata es de reconocer la distancia en el tiempo como una posibilidad positiva y productiva del comprender. No es un abismo devorador, sino que está cubierto por la continuidad de la procedencia y de la tradición, a cuya luz se nos muestra todo lo transmitido» (Gadamer, 1977:367).

⁹⁰ «No es sólo que cada vez se vayan desconectando nuevas fuentes de error y filtrando así todas las posibles distorsiones del verdadero sentido, sino que constantemente aparecen nuevas fuentes de comprensión que hacen patentes relaciones de sentido insospechadas. La distancia en el tiempo que hace posible este filtraje no tiene una dimensión concluida, sino que ella misma está en constante movimiento

momentos que privam a compreensão do sentido verdadeiro e, também, tornam possíveis novos modos de compreensão ainda não revelados. Logo, só a distância permite «resolver a verdadeira questão crítica da hermenêutica, ou seja, distinguir os *verdadeiros* preconceitos, sob os quais *compreendemos*, dos *falsos* preconceitos que produzem os *mal-entendidos*» (Gadamer, 1977: 369).

Se assim é, então, a consciência hermenêutica não tem a sua consumação nem na certeza metodológica sobre si mesma, nem numa redução à recriação original duma obra do passado (romantismo e historicismo), mas sim na abertura experiencial que aquele que experimenta desencadeia em oposição àquele que está preso dogmaticamente. Trata-se de uma abertura dialéctico-ética que implica responsabilidade moral perante a simultaneidade, face ao *sentido comum* que nos possui enquanto intérpretes.

O significado de uma obra depende, como vimos, das questões que colocamos no presente. A compreensão começa aí onde a tradição nos interpela, aliás, essa é a condição de possibilidade da substituição dos nossos preconceitos. A essência da pergunta é abrir possibilidades de sentido: «as nossas considerações forçam-nos a admitir que, na compreensão, sempre ocorre algo como uma aplicação do texto a ser compreendido, a situação actual do intérprete» (Gadamer, 1977: 460). Neste contexto, a *aplicação* surge como outra categoria importante do panorama gadameriano da experiência hermenêutica. A aplicação é o próprio desempenho da interpretação na relação de um texto com o presente do seu intérprete. A compreensão e a interpretação juntam-se com a aplicação num processo unitário, distanciando-se, deste modo, da hermenêutica romântica, que considerava somente os dois primeiros momentos.⁹¹

Ao mostrar o diálogo entre o leitor que, na mira do texto, se compreende com o próprio texto, Gadamer demarca-se totalmente da mera reproduzibilidade, propondo,

y expansión. Junto al lado negativo del filtraje que opera la distancia en el tiempo aparece simultáneamente su aspecto positivo para la comprensión. No sólo ayuda a que vayan muriendo los prejuicios de naturaleza particular, sino que permite también que vayan apareciendo aquéllos que están en condiciones de guiar una comprensión correcta» (Gadamer, 1977:368-369).

⁹¹ Gadamer mostra-nos um exemplo da hermenêutica jurídica e da hermenêutica teológica: «tanto para la hermenéutica jurídica como para la teológica es constitutiva la tensión que existe entre el texto – de la ley o la revelación – por una parte, y el sentido que alcanza su aplicación al momento concreto de la interpretación, en el juicio o en la predicación, por otra. Una ley no pide ser entendida históricamente sino que la interpretación debe concretarla en su validez jurídica. Del mismo modo el texto de un mensaje religioso no desea ser comprendido como un documento histórico sino de manera que puede ejercer su efecto redentor. [...] Comprender es siempre también aplicar» (Gadamer, 1977: 380).

deste modo, uma aplicação produtiva, uma aplicação como tarefa hermenêutica fundamental. Uma aplicação que, distanciando da congenialidade romântica, se abre ao poder da veracidade do texto, à sua exigência superior, ao seu modo de dar a pensar o sentido da existência finita do homem no mundo. Nesta óptica, este hermeneuta considera que a *aplicação* não deve ser concebida como um momento último e eventual do fenómeno da compreensão, mas sim, como algo que o determina desde o princípio na sua totalidade. A *aplicação* não consiste em relacionar algo geral e prévio com uma situação particular, pois o intérprete que se confronta com o texto da tradição procura aplicá-lo a si mesmo, embora isto não significa que o texto transmitido seja compreendido pelo intérprete como algo de universal a ser posteriormente aplicado a uma situação particular.

Pelo contrário, o intérprete não pretende outra coisa que compreender esse geral, o texto, isto é, compreender o que diz a tradição e o que faz o sentido e o significado do texto. E para compreender isso ele não deve querer ignorar a si mesmo e a situação hermenêutica concreta, na qual se encontra. Está obrigado a relacionar o texto com essa situação, se é que quer entender algo nele (Gadamer, 1977: 396).

Deste modo, com Gadamer, conhecer já não se reduz à alteridade do conhecido, mas supõe conhecer o outro sob uma fusão de horizontes.

1.2. A relação entre a experiência e a leitura

a) A leitura como experiência hermenêutica (Gadamer e Ricœur)

(1) O texto: um modelo da acção humana

Procuramos, neste ponto, pensar a questão do *texto* enquanto principal modelo da *acção*, e a *acção* humana enquanto principal referente do texto. Para isso, tomaremos como pano de fundo a noção de texto, cuja interpretação é uma das principais tarefas da hermenêutica e, a partir daí, tentarmos dar voz a uma reflexão que delineia o lugar que o texto enquanto modelo da *acção* desencadeia na existência. Começaremos com uma

reflexão de carácter geral sobre esta problemática, de modo a, posteriormente, nos posicionarmos sobre a noção de *texto* e sobre a *acção sensata* considerada como um texto.

O texto, pela abertura que dispõe mediante as suas referências não ostensivas e pela diferença que traz sempre que nele tomamos a palavra (sempre que desencadeamos um discurso novo no seu discurso), representa um paradigma para a acção humana. Sempre que no texto tomamos a palavra – desencadeando a nossa experiência íntima de leitura, e, deste modo, aproximando-nos da vida e da alteridade às quais pertencemos (o texto da tradição) – o texto põe-nos na sua direcção. Por outras palavras, ao convocar-nos para a sua leitura *dando-nos* a palavra (*dom*, *promessa*), o texto direcciona-nos para a sua *indeterminação*, ou seja, para o interminável do seu dizer. Trata-se de um dizer que é um fazer, visto que a fusão do *nosso mundo* com o *mundo do texto* nos proporciona, enquanto leitores, o desenvolvimento da nossa existência singular e da nossa auto-compreensão. Nessa fusão de mundos algo acontece connosco: a transformação (formação e acção). O que aponta para um agir *na* e *com* a antecipação de sentido que nos possui: ser capaz de acolher, escutar e transcender mediante esse mundo possível que o texto nos proporciona; mediante um agir não determinável, não determinado por completo.

O texto abre o leitor ao porvir do seu *dizer*; um dizer que é, necessariamente, um *fazer* que se vai desenhando desde o mistério da nossa própria interioridade, transformando-nos em leitores afectados. Em leitores capazes de escutar, de sentir, de tocar e de amar a vida nas suas profundezas. De leitores conscientes do mundo, abertos e sensíveis à transformação. Enfim, de leitores cujo fim das suas leituras seja «deixar de ler e começar a viver de outro modo» (Bárcena, 2004: 145). A viver humanamente. A enriquecer a sua existência através do enriquecimento do seu cenário interior. Ler, quando se faz experiência, é agir: julgar, perguntar. Pois, a palavra como *dom* e como *promessa* jamais é uma palavra já interpretada. Tal como vimos com Paulo Freire, há uma relação de cumplicidade entre a palavra (o tomar a palavra), o mundo e a acção. Ambos participam do mesmo movimento: a palavra está para o mundo da mesma forma que está para a acção. As palavras não se limitam a designar as coisas do mundo; pois, ao dizê-las, as palavras também as transformam. As palavras são, neste sentido, construtoras do mundo. Fazedoras da realidade e de nós mesmos. Convocadoras da união entre os homens. Dizer a *palavra-mundo-acção* significa fazer uma (re)instituição

do mundo comum através da acção plural e consciente: tudo o que acontece connosco é uma questão de palavras.

O homem, capaz de dar a sua palavra, encontra-se pois revestido de uma dignidade profética. Perante o futuro desconhecido, a palavra formula uma antecipação: traça, entre a indecisão das circunstâncias, os primeiros contornos do futuro. No universo pessoal, o homem intervém com um poder de iniciativa criadora (Gusdorf, 1995: 106).

Estas considerações sobre a *palavra*, o *texto*, a *leitura*, o *mundo* e a *acção* (a desenvolver mais cuidadosamente neste ponto do nosso trabalho) revelam-se imprescindíveis para desencadear um pensamento sobre o *texto como modelo da acção*, isto é, como instância que nos ajuda a compreender a acção humana.

Assim como falamos no *dom* do texto ao despertar o leitor para o agir – ao lermos um texto agimos interiormente, tornando-nos responsáveis e atentos à escuta da sua linguagem (linguagem onde somos dito e onde podemos continuar a dizer) –, ao falarmos da acção humana, falamos de responsabilidade, ou seja, de um agir que inscreve a sua significação no porvir do tempo. De um agir que, tal como a leitura de um texto, não se pode dominar por completo, pois a experiência da leitura tem algo de incerto, de risco, de não dominável, mas também algo de aventura perante o desconhecido. Então, se se pode falar de uma ética da leitura, aqui entendida como *responsabilidade*, *atenção* e *amor* à linguagem, porque não falar, também, na responsabilidade, na atenção e no amor à acção? É claro que o agir comporta deliberação, riscos e incertezas. E eis um motivo para pensarmos antes de agir. As nossas acções não se dominam por completo. Por isso, para que possam perdurar com *textos intemporais* e que sejam reactualizados noutros contextos e situações, há que desencadeá-las tendo em consideração não só a nós mesmos, como o *outro*: o outro homem, o outro espaço, o outro tempo (o que nos antecede e o que há-de vir), a outra circunstância.

Para darmos voz a esta temática, tomaremos como ponto de referência essencial o livro *Du texte à l'action. Essais d'hermeneutique II* de Paul Ricœur e, principalmente, o capítulo dedicado ao “Modelo do texto: a acção sensata considerada como um texto”. O tema da acção comporta diversas âncoras de reflexão no pensamento do filósofo francês.⁹² Contudo, neste capítulo o nosso objectivo é pensar o *texto como modelo da*

⁹² Ricœur pensou uma *filosofia da acção* que não é constituída somente pela *ética* e pela *moral* ao agir, mas comporta também um *discurso da acção* que lhe é prévio; portanto, uma análise e uma descrição de

acção humana, ou seja, pensar – com Ricœur – até que ponto ao agirmos, desencadeando algo no mundo, as consequências do nosso agir são capazes de inscrever e perdurar como textos sempre abertos à leitura. De facto, se as acções são vistas como textos, as suas interpretações são vistas como leituras. A interiorização da pergunta “*o que é ler?*” tem aqui um sentido forte. Se ao lermos um texto nos situamos na dimensão do agir – do agir *com*, *a partir de* ou *contra* o mundo dado a pensar pelo seu autor –, ao lermos (re)actualizamos o passado, interrogamo-nos sobre *Quem somos*, sofremos os efeitos do poder estruturante do mundo que nos antecedeu e, pelo dom dessa palavra acolhida, anunciamos «o futuro desconhecido, [futuro onde] a palavra formula uma antecipação» (Gusdorf, 1995: 106). E aqui, a ficção e as várias narrações, ao despertarem a *imaginação criadora*, assumem um lugar preponderante na compreensão do agir. Pois os mundos propostos pelos vários textos que constituem a literatura, ao abolirem o carácter ostensivo da referência através da inscrição pela escrita, instauram um distanciamento da linguagem quotidiana, isto é, um *distanciamento do real consigo mesmo*. Escutemos as palavras de Ricœur a este respeito:

Uma narração, um conto, um poema não existem sem referente. Mas este referente está em ruptura com o da linguagem quotidiana; pela ficção, pela poesia, abrem-se novas possibilidades do ser-no-mundo, na realidade quotidiana; ficção e poesia visam o ser, já não sob a modalidade do ser-dado, mas sob a modalidade do poder-ser. [...] A realidade quotidiana é metamorfoseada graças ao que poderíamos chamar as variações imaginativas que a literatura opera no real (Ricœur, 1986:115).

A dimensão da *ficção* revela-se importante ao pensar a questão do texto e da sua leitura. Se a ficção é uma dimensão fundamental da referência dos vários textos que lemos, ela é, também, uma dimensão fundamental da subjectividade do leitor. Ler é ficcionar. Ler é imaginar. E «imaginar é fingir. É simular, é fazer *como se*. É dar por real o irreal, atribuir a realidade, talvez uma qualidade que ela não tem. É fingimento. É simulação, é um aparentar. Também é um jogo» (Bárcena, 200: 130).

Do mesmo modo que o escritor, o pintor, o músico – enfim, os vários artistas que esculpem a palavra e a realidade através do pensamento e da acção – o leitor, enquanto receptor, também imagina. (Re)cria-se a si mesmo e ao mundo onde vive e onde deseja continuar. Mais do que (re)criar, antecipa. Excita a sua imaginação. A

todos os discursos em que o ser humano *diz o seu agir e o seu fazer*. Pensamos então que as acções podem ser vistas como textos e as suas interpretações como leituras.

leitura é uma espécie de reescrita da obra. O leitor que experiencia o mundo pelas várias formas de *palavra-mundo* (literatura, pintura, escultura, música, entre outras) perde-se e (des)estabiliza-se: «leitor, eu só me encontro quando me perco. A leitura introduz-se nas variações imaginativas do *ego*. A metamorfose do mundo, segundo o jogo, é também a metamorfose lúdica do *ego* (Ricœur, 1986: 117).

Este jogo entre o perder-se para se (re)encontrar leva o leitor a um movimento de distanciamento e de regresso. Ou seja, de *desapropriação* como condição de *apropriação* de si mesmo e do mundo que deseja continuar. Do mundo onde sente, imagina e age: «O que certas ficções redescrevem é a acção humana ela mesma» (Ricœur, 1986: 222). Pois bem, a imaginação é «um jogo livre com possibilidades, num estado de não-compromisso em relação ao mundo da percepção ou da acção. É neste estado de não-compromisso que ensaiamos ideias novas, valores novos, novos modos de estar no mundo» (Ricœur, 1986: 220). Detendo-nos na relação entre a imaginação e a ficção, escutemos as palavras de Bárcena:

Imaginar é uma ficção, e como tal é um disfarce, e portanto é fazer passar pelo que não é. Imaginar é julgar. [...] O que inventamos – como o que fingimos – é também realidade. E a leitura é um acto que tem a ver com o fingimento: parece suspender o tempo do real transportando-nos para outros espaços e a vivência de outra modalidade de tempo (Bárcena, 2004: 131).

Compreende-se, assim, que os vários textos dados a pensar pela literatura, ao formar o espírito humano, podem educar para a acção humana no mundo. O homem configura-se a si mesmo e ao mundo na narrativa e pela narrativa. Por intermédio dos vários textos lidos, contados, vistos, dançados, isto é, pelo acolhimento da *palavra-mundo* nas suas diversas formas de manifestar o ser. Pois a palavra manifesta-se como *promessa*: ela não nos dá o real já pensado, mas abre campos de possibilidades para o nosso próprio pensar. Então, a nossa apropriação não se revela como um modo de agarrar as coisas; implica antes um momento de despojamento do nosso ego fechado em si mesmo. Com Bárcena diríamos que, mais do que *interpretar* o real, há que conceber a palavra como *erótica*: uma erótica onde a palavra prometida busca *ser vista, escutada, tocada*, ou seja, *busca comunicar o incomunicável*. Isto porque, mais do que ponderar, as palavras abrem caminhos. Fracturam a realidade tida como já interpretada, mediante uma promessa de abertura. Esta promessa comporta um chamamento à imaginação leitora. Ricœur, mesmo considerando a narração como um processo de *redescção* da realidade, como um processo cuja função heurística procede da estrutura narrativa,

enfim, como um processo em que a redescrição tem por referente a própria acção, mostra-nos ainda a limitação (a nível prático) da concepção da *narração* como redescrição:

Na medida em que a ficção se exerce nos limites de uma actividade mimética, o que ela redescrive é a acção *já aí* (*déjà là*). Redescrever é ainda descrever. Uma poética da acção pode ser algo diferente de uma reconstrução com valor descritivo. Pois, para além da sua função mimética tem uma função projectiva que pertence ao próprio dinamismo o agir (Ricoeur, 1986: 223-224).

Ao lermos um texto (qualquer que ele seja, põe exemplo uma obra de arte), o nosso acto de leitura não se reduz a uma perspectiva redescritiva. Isto porque a imaginação nos transporta para vários campos de possibilidades, para uma transgressão da realidade que quotidianamente vivemos. Ao lermos, inventamos inventando-nos. Imaginamos, fingimos e disfarçamos. O que inventamos *com* o texto, *a partir do* texto ou *contra* o texto é também realidade. É uma forma de distanciamento de nós mesmos e do mundo, com vista a uma reaproximação e uma reapreciação da vida na sua profundidade. Neste sentido, a leitura – sendo uma actividade que nos aproxima da vida, dando-nos a possibilidade de seguir narrando essa *travessia* existencial entre o *milagre* do nascimento e a inevitabilidade da morte – leva-nos a agir enquanto lemos, a ver com outros olhos o que somos e o que podemos ser. A agirmos mediante o desenrolar da nossa própria experiência singular. Experiência aberta, ou seja, experiência onde não sabemos realmente o que procuramos. A única coisa que sabemos inteiramente é que nos entregamos à leitura. O que pode acontecer é do domínio da imprevisibilidade. Essa experiência é (trans)formação de nós mesmos, diálogo e comunicação com o *outro* a que pertencemos e que nos une num desejo continuidade. União de várias singularidades, de singularidades que produzem a diferença (pluralidade) inerente à revolução do mundo e da cultura.

Pela leitura (trans)formamos a nossa identidade; alteramos as nossas formas de ir *sendo* no mundo. A leitura é acção, acolhimento do texto, hospitalidade da palavra que vem sendo dita no curso da cultura. Palavra que, ao ser tomada pelas diversas singularidades, faz irromper algo de novo no mundo já interpretado. Palavra que revoluciona o mundo. Portanto, palavra que significa *natalidade*, abertura, transgressão, *liberdade*, *acção* e *discurso*, *acontecimento*.

Neste contexto, a diferença característica de cada singularidade é condição de inovação e revolução do mundo pela acção e pelo discurso. A acção de cada

singularidade na sua própria diferença manifesta-se sob a forma de uma *acção plural*.

Vejamos uma passagem da obra *A condição humana* de Hannah Arendt:

A pluralidade humana, condição básica da acção e do discurso, tem o duplo aspecto de igualdade e diferença. Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus antepassados, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão na existir, os homens não precisariam do discurso ou da acção para se fazerem entender (Arendt, 2001: 224).

A pergunta pela leitura, pela palavra, pelo discurso e pela acção exige, cada vez mais, a sua interiorização e a sua vivência pelas diversas singularidades. Habitante dum tempo de riscos e de incertezas, da imprevisibilidade e do inesperado, dum tempo onde a compreensão parece não estar à altura das exigências humanas, dum tempo onde perdura uma *sociedade pluralista* (religiosa, política, moral e filosoficamente) – assim como afirma Ricœur numa entrevista com Anita Kechikian –, *cada* singularidade «conta apenas com a força da sua palavra» (1993: 71). O homem contemporâneo deve, então, (pre)ocupar com as suas formas de ler e de agir no mundo. Numa leitura que é acção e numa acção que é leitura. Deve consciencializar que o alcance das suas acções é objecto da leitura do outro que com ele experimenta o mundo. É na *esfera pública* da comunidade que, enquanto sujeito, *apareço* ao *outro* mediante uma relação sujeito-objecto onde o *outro* é objecto da minha “análise” subjectiva e, simultaneamente, eu sou objecto das suas “análises”. Envolvemo-nos no *espaço de aparência* onde o aparecer equivale à condição de *ser mais*; onde o individuo, mediante a acção, abre-se ao mundo deixando que este se abra a ele, humanizando assim o mundo.

Eu questiono o mundo ao mesmo tempo que sou questionado por ele.⁹³ As relações entre os homens e entre estes e o mundo são *leituras*. São expressas por enunciados (onde o homem diz o que pensa, o que faz, o que sente...), por gestos que criam o homem e criam o mundo. Transformando o mundo através da leitura que faz dele, o homem sofre o efeito da sua própria transformação. O mundo forma-o num processo histórico-cultural sempre *inacabado*, num processo aberto ao acolhimento de marcas deixadas por outras gerações, marcas essas sempre abertas à interpretação.

Estas notas sobre o *texto como modelo de compreensão da acção* revelam-se essenciais para pensarmos a contemporaneidade. O alcance e o limite dos nossos actos entram, cada vez mais, em desacordo com a noção de fronteira. Já não há fronteiras para

⁹³ Cf. Arendt, 2001: 249.

o agir, assim como não há fronteiras para o pensamento. É urgente consciencializarmos disso. Cada vez mais as preocupações são *nossas*. São de *todos*. De todos os sujeitos, de todos os povos e de todas as nações. Da humanidade. O agir deve, por isso mesmo, ser considerado como um gesto que, oferecendo potencialidade(s) de abertura ao mundo, seja realmente doador de sentidos, seja um palco de *conflitos de interpretações*. Um agir em que a experiência do outro seja inadiável, portanto, onde o sujeito da acção age pensando no *outro* que lhe é próximo e do *outro* que lhe é longínquo. Na *outridade* (o outro enquanto sujeito, ecossistema, tempo, circunstância). Comportando um *modelo textual* – aspecto que veremos mais atentamente nos dois últimos tópicos (“A noção de texto” e “O texto como modelo da acção”) –, o texto inscreve-se como *obra aberta*⁹⁴, como obra (re)instituidora do nosso mundo de experiências conjuntamente com o outro. Mas do outro que conhecemos e do outro que não conhecemos. Portanto, há que agir rumo ao (des)conhecido, assim como lemos rumo ao desconhecido. Rumo ao que há-de vir. Ou seja, há que pensar numa acção que perdura e que se repercute na história humana, no devir do tempo e do espaço. Uma acção (con)sentido e que jamais morre no acto do seu desabrochar: uma acção aberta a uma estética (e uma ética) da existência. A uma existência que é leitura. A uma leitura que é (po)ética. A uma vida bela na *intemporalidade*: se uma das tentativas de definição da obra de arte reside na sua intemporalidade, então, porque não tomarmos como vida bela uma vida em que o nosso agir seja um gesto de leituras intemporais? Por outras palavras: porque não tomarmos como vida bela uma existência onde a sua beleza e o seu estilo sejam a responsabilidade e o compromisso com o agir?

Há que procurar que a nossa acção seja fruto da liberdade e que essa liberdade seja aliada a um gesto inadiável de responsabilidade. Somos responsáveis pelo futuro longínquo da humanidade, para além do horizonte limitado das consequências previsíveis das nossas acções. Em *Le principe de responsabilité*, Hans Jonas ajuda-nos a pensar esta questão: o *princípio da responsabilidade* contribui para o fomento de uma cultura ética que reconcilia o ser humano com a natureza, preocupando-se com as gerações futuras, com a cidadania planetária e com a educação ambiental, aspectos fundamentais a serem pensados nas sociedades contemporâneas marcadas pela incerteza e pela vulnerabilidade. Neste contexto, considerando os conceitos de alteridade, de ética

⁹⁴ O conceito de *obra aberta* será esclarecido no desenrolar da nossa reflexão, sobretudo, no ponto “A acção sensata considerada como um texto”. Obra aberta significa obra com uma densidade hermeneuticamente infinita.

planetária, de moral, de ecossistema, Jonas sublinha a existência de uma multiplicidade de aspectos imprescindíveis a um pensamento aberto sobre a formação do ser humano e, consequentemente, à transformação das sociedades:

Age de forma a que os efeitos da tua acção sejam compatíveis com a permanência de uma vida autenticamente humana sobre a terra; Age de forma a que os efeitos da tua acção não sejam destruidores da possibilidade futura da vida, Não comprometas as condições da sobrevivência indefinida da humanidade sobre a terra; Inclua na tua escolha actual a integridade futura do homem como objecto secundário do teu valor (Jonas, 1993: 30-31).

O imperativo jonasiano é dirigido ao comportamento colectivo e social, diferente de qualquer comportamento de índole privado. É o futuro do homem que está em jogo nesta contemporaneidade atribulada. No entanto, não podemos ignorar que, embora desde o seu nascimento o homem se encontre marcado pelos *textos* que o precederam, existe um espaço para exercer a sua liberdade: somos marcados pelos efeitos das acções históricas que nos precederam e, simultaneamente, temos que nos responsabilizar para com os novos seres que nos sucederão no curso do tempo e do espaço. Agir consiste, então, em ser responsável comigo e com o *outro*. E aí manifesta-se a *ambiguidade da experiência humana* no mundo. Ao nascermos encontramos um mundo velho, um mundo repleto de regras, de instituições, de leis. Desta forma, nascemos já sofrendo consequências das acções daqueles que nos precederam; e, ao darmos continuidade à tradição, temos que dialogar com tais circunstâncias:

Do que se trata, ao percebermos como herdeiros, a saber, que o mundo já estava aí antes de nossa chegada e que continuará existindo após a nossa partida para outro lugar, é que podemos chegar a aceitar o facto de que os mortos podem discutir nossa palavra – e por isso os lemos – o mesmo que os que nos rodeiam e todavia nos acompanham. Lemos para aprender a ser mortais e finitos: para viver e para morrer. E também para renascer. Lemos e com esse simples acto contactamos com todos aqueles que nos precederam (Bárcena, 2004: 150-151).

Sob esta perspectiva, o homem não é o autor das suas acções e da história da sua própria vida. O homem é simplesmente co-autor, visto que há determinados aspectos da sua vida sobre os quais ele não tem absoluto domínio.⁹⁵ Portanto, como ser finito e

⁹⁵ Segundo H. Arendt, embora nos insiramos no mundo através do discurso (revelação do agente no acto) e da acção (irrupção de novos sentidos), ninguém é o autor da sua própria vida. *Somos sujeitos e não autores da nossa acção*; o narrador não pode ser o autor da narração. A acção é temporal, é a narração que a revela aos outros. A nossa força não reside necessariamente no que os outros fizeram da história, mas no que podemos fazer com o que a história potencialmente nos oferece. Neste sentido, a narração é uma luta contra o esquecimento. «A revelação da nossa identidade através do discurso e o estabelecimento de um novo início através da acção incidem sempre sobre uma teia já existente, e nela

situado, o homem não controla por completo, quer o que encontrou desde o seu primeiro grito existencial ao nascer, quer o que desencadeará após esse momento misterioso (o nascer), e que perdura (se forem acções dignas desse nome) depois da sua morte. Neste sentido, a pergunta *quem somos?* torna-se imprescindível. Para responder a essa interrogação inevitável, o indivíduo deve conhecer as histórias de que faz parte, pois a *identidade pessoal* constrói-se de forma narrativa, lendo as várias narrativas que nos expressam, que expressam a nossa tradição. Como vimos, com a hermenêutica gadameriana e ricœuriana, somos seres finitos e limitados que, ao estarmos inseridos numa dada tradição, temos necessariamente de seguir narrando as nossas raízes, recorrendo à história (singular ou da comunidade a que pertencemos), no sentido de sabermos *quem somos*. A consciência de si no momento presente é a consciência de *quem somos* neste preciso momento do nosso existir finito; ela

contém, portanto, alguma forma de consciência de quem fomos e de alguma forma de antecipação de quem seremos. O presente das nossas vidas e o presente da consciência de si estão sempre constituídos em operações de recollecção e projecção. Em operações activas da memória e da antecipação (Larrosa, 2003: 611).

A história da vida dos homens está enredada na história das sociedades; é construída e mediada no seio de práticas sociais determinadas. Por isso, qualquer esforço totalitário em desenraizar o homem do seu passado, resulta em violência activa, violência que sacrifica o pensar e o agir, que aniquila as vontades. Contudo, face a essa tentativa de mutilação do pensamento, da acção e da vontade, o homem afirma-se como sendo o único ser capaz de *resistir* à barbaridade. A história da humanidade é feita das lutas constantes do homem em criar condições para pronunciar a sua própria palavra, para ler o seu próprio mundo. De modo a não ser um homem desenraizado dos pressupostos que o antecedem e que o ajudam a projectar-se no tempo. É por isso mesmo que a leitura pertence à dimensão do passado, do presente e do futuro. Compreende-se, então, o valor da manifestação e da expressão de cada singularidade: a força da *palavramundo*.

imprimem as suas consequências imediatas. Juntos, iniciam um novo processo, que mais tarde emerge como a história singular da vida do recém-chegado, que afecta de modo singular a história da vida de todos aqueles com quem ele entra em contacto» (Arendt, 2001: 233).

Quantas *singularidades* e quantos *povos*⁹⁶, assombrados por um registo histórico totalitário, não puderam pronunciar a sua própria palavra? Quantos homens *atravessaram* esse mundo com vontade de experimentá-lo e de lê-lo, fazendo dessa leitura uma *experiência*? Que lugar para o texto (a literatura e as várias artes) no sentido de imortalizar a memória? Então, que sentido para a leitura e que lugar para uma textualidade formativa, uma textualidade capaz de *dar a palavra* e de enraizar o homem na sua identidade narrativa e cultural, enfim, uma textualidade que, não controlando as formas de ser e de dizer do sujeito, lhe permita entrar na palavra que em diversas circunstâncias os seus antepassados não puderam pronunciar? Qual o sentido de conceber o *texto* como um modelo para a acção humana? O que é, afinal, um texto?

(2) A noção de texto

O texto é, para mim, muito mais que um caso particular de comunicação inter-humana, ele é o paradigma da distanciação na comunicação; a este título, ele revela um aspecto fundamental da própria historicidade da experiência humana, a saber, que ela é uma comunicação na e pela distância.

Paul Ricœur, *Du texte à l'action*

Ricœur iniciou a sua reflexão sobre a noção de *texto* com o debate entre as duas atitudes essenciais a assumir diante de um texto: *explicar* e *interpretar*. Fazendo referência ao pensamento de Dilthey, a *explicação* e a *interpretação* constituíam alternativas excludentes. Na hermenêutica diltheiana predominava um dualismo entre

⁹⁶ No seu livro *Memória do mal, tentação do bem – uma análise do século XX*, Tzvetan Todorov pensa que «a escolha do que houve de mais importante neste século, daquilo a que permite por conseguinte, construir o seu sentido, depende da identidade de cada um. Para um africano, por exemplo, o acontecimento político decisivo é seguramente a colonização, seguida da descolonização. Mesmo para um europeu [...] a escolha é extremamente aberta. Alguns diriam que o acontecimento principal, a longo prazo, é o que designamos por “libertação das mulheres”: a sua entrada na vida pública [...]. Outros privilegiarão a redução drástica da mortalidade infantil, o prolongamento da vida nos países ocidentais, as convulsões demográficas. E outros ainda poderão pensar que o sentido do século é determinado pelos grandes avanços tecnológicos [...]. Ora, a apesar de o autor estar de acordo com estas várias posições, pensa que o acontecimento fulcral «foi o surgimento de um mal novo, de um regime político inédito, o totalitarismo, que, no seu apogeu, dominou uma boa parte do mundo; que hoje desapareceu da Europa, mas de modo algum de outros continentes; e cujas sequelas perduram entre nós» (Todorov, 2002: 12)

explicação e compreensão, o que levava a um entendimento dualístico entre o modo de ser da natureza e o modo de ser do espírito: «ou ‘explicais’, à maneira do sábio naturalista, ou ‘interpretais’, à maneira do historiador» (Ricœur, 1986: 142). Face a esta alternativa Ricœur teoriza o seu ponto de partida, propondo

mostrar que a noção de texto [...] exige uma renovação das duas noções de explicação e de interpretação e, graças a esta renovação, uma concepção menos antinómica da sua relação. Digamos já que a discussão será deliberadamente orientada para a procura de uma estreita complementaridade e reciprocidade entre explicação e interpretação (Ricœur, 1986: 142)

Ricœur destaca que a oposição inicial em Dilthey era fundamentalmente entre *explicar* e *compreender*, sendo a interpretação uma província da compreensão.⁹⁷ A hermenêutica romântica ficou prisioneira desta dicotomia entre *explicar* (paradigma das ciências naturais) e *compreender* (apreensão directa ou indirecta do psiquismo de outrem, aplicável às ciências humanas), dicotomia essa ontologicamente inexistente, e que, epistemologicamente, merece ser reformulada. Assim, ao conceber dialecticamente a explicação e a compreensão⁹⁸ — esses dois estádios diferentes de um único *arco hermenêutico* — Ricœur situa-se já no domínio da *interpretação*. Perguntar pela leitura é perguntar pelo confronto entre a explicação e a compreensão no sentido de dar um

⁹⁷ No seu livro *Introdução à hermenêutica*, Rui Magalhães afirma o facto de Dilthey considerar que às ciências da natureza compete explicar os factos, enquanto que às Ciências do Espírito compete compreendê-los, sendo a compreensão e a explicação diferentes quanto à sua natureza. Enquanto a explicação usa métodos intelectuais, a compreensão utiliza a cooperação de todas as forças do sujeito. Ou seja, enquanto os fenómenos físicos são conhecidos através do espaço e do tempo, pelas categorias lógicas e pela formalização, o humano é conhecido pelo humano. (Cf. Magalhães 2002: 36). Isto porque «Dilthey considera que existe uma relação de reciprocidade entre a compreensão de uma expressão e a experiência vivida, esboçando-se, deste modo, uma teoria da simpatia segundo a qual a compreensão do exterior decorre de uma conexão com a experiência do próprio sujeito. [...] O objecto das Ciências do Espírito é, assim, o conjunto das categorias da vida extraídas da vivência (o comum). Da análise da compreensão, extraímos o método das Ciências do Espírito porque compreender é reviver» (Magalhães, 2002: 37-38).

Em *Introdução às Ciências do Espírito* e, especificamente, no capítulo sobre a *autonomia das ciências do espírito relativamente às ciências da natureza*, Dilthey afirma: «el conjunto de las ciencias que tienen por objecto la realidad histórico-social lo abarcamos en esta obra bajo el título de “ciencias del espíritu”»; ciencias essas que constituem um todo em relação as ciencias da natureza. (Cf. Dilthey, 1944: 13). «La fundación honda de la posición autónoma de las ciencias del espíritu frente a las ciencias de la naturaleza, posición que constituye el centro de la construcción de las ciencias del espíritu que ofrece esta obra, se lleva a cabo en ella paso a paso al verificar se el análisis de la vivencia total del mundo espiritual en su carácter incomparable. Con toda la experiencia sensible acerca de la naturaleza» (Dilthey, 1944: 18).

⁹⁸ É possível referir-nos, neste momento, ao *círculo hermenêutico*, essa dialéctica entre explicação e compreensão, com o sentido de ultrapassar esta alternativa diltheyana explicar-compreender. Pois, o *círculo hermenêutico* é o círculo entre a maneira de ser-no-mundo que o sujeito possui enquanto leitor e a maneira-de-ser no mundo presente no *mundo da obra* que o leitor tem à sua disposição. Por outras palavras: a forma de o leitor habitar esse mundo de possibilidades que o texto propõe, oferecendo-lhe, através da *promessa* da palavra, a possibilidade de desenvolver a sua *imaginação criadora*, através da abertura ao mundo proporcionada pelas referências *não ostensivas*; mundo aberto que não se reduz à explicação estrutural.

rumo ao texto a ser interpretado, ou seja, pelo próprio esforço hermenêutico de explicitação do *modo de ser-no-mundo exposto diante do texto*.⁹⁹ Isto é, de nos *apropriarmos* do que antes nos era estranho. Pois pela *apropriação* (o objectivo de toda a hermenêutica), o sujeito leitor consiste em fazer seu (ipseidade) o que antes lhe parecia alheio e estranho (alteridade).¹⁰⁰ A *apropriação* torna-se, então, o acontecimento da interpretação, uma vez que, aí irrompe a possibilidade de auto-compreensão, através da qual a interpretação nos permite (re)descobrirmo-nos a nós mesmos através das acções dos outros de nós mesmos.

Tal como acontecia com a dialéctica explicar-compreender, fala-se, também, numa *dialéctica apropriação-distanciamento*. Numa dialéctica onde o leitor, ao tomar a palavra, actualiza o sentido do texto. Apropria-se desse sentido. Neste cenário, a leitura leva-nos ao movimento de (des)apropriação, onde, enquanto leitor, posso desapropriar-me de certos pressupostos do meu quotidiano, rumo a uma reapropriação mais elaborada que me permita compreender a realidade. Para isso, há que encontrar a distância desse *eu mesquinho* e imediato e conquistar a consciência de si mesmo, uma consciência enriquecida pela *mediação do texto*. Ou se quisermos, uma consciência enriquecida pelas várias formas de *palavra-mundo* expressas nas várias obras de cultura.

Estas considerações relativas à *apropriação* levam-nos a perceber a negação ricœuriana da exclusão recíproca entre explicação/compreensão em favor da sua dialéctica. Pois, a explicação e a compreensão, não sendo mais consideradas polaridades opostas, mas sim momentos necessários à interpretação, levam-nos a perceber que entre as *ciências naturais* e as *ciências humanas*, entre o sujeito e o mundo, há uma continuidade. A teoria do texto representa um importante ponto de partida para tratar este dualismo metodológico porque os seus procedimentos explicativos são estritamente semiológicos (domínio dos signos e símbolos linguísticos e não linguísticos) e não oriundos do campo das ciências naturais.

⁹⁹ Cf. Ricœur, 1986: 114.

¹⁰⁰ «L'appropriation est tout le contraire de la de la contemporanéité et de la congénialité ; elle est compréhension par la distance, compréhension à distance.[...] nous ne nous comprenons que par le grand détour des signes d'humanité déposés dans les œuvres de culture. [...] ce que finalement je m'approprie, c'est une proposition de monde ; celle-ci n'est pas derrière le texte, comme le serait une intention cachée, mais devant lui, comme ce que l'œuvre déploie, découvre, révèle. Dès lors, comprendre, c'est se comprendre devant le texte» (Ricœur, 1986: 116). Com Gadamer (*Verdade e método*, quando tratamos o *conceito de experiência*, nomeadamente, na sua crítica ao *subjectivismo da consciência estética kantiana*) o que está em evidência não é a subjectividade mas a metamorfose e a (des)estabilização que o sujeito sofre no *jogo*. O filósofo mostra isso através da noção de *jogo*.

É assim que Ricœur sublinha na teoria do texto um duplo movimento: da compreensão à explicação e da explicação à compreensão. Partindo da *compreensão* para a *explicação*, o filósofo afirma que «a compreensão faz apelo à explicação a partir do momento em que já não existe a situação de diálogo, em que o jogo das perguntas e das repostas permite verificar a interpretação em situação, enquanto ele se desenrola» (Ricœur, 1986: 165). Na situação dialógica há uma quase sobreposição do explicar e do compreender. (Como veremos posteriormente, essa situação já não acontece no domínio da escrita, uma vez que a escrita rompe o seu laço inicial com a intencionalidade do autor e com a situação comum aos interlocutores.) Partindo agora da *explicação* para a *compreensão*, Ricœur afirma que não há explicação que não se complemente pela compreensão: «a actividade de uma análise aparece, então, como um segmento num arco interpretativo que vai da compreensão ingénua à compreensão esclarecida, através da explicação» (Ricœur, 1986: 167). Desprendendo-se da herança das ciências naturais a que esteve submetida, a noção de explicação abriu-se a «modelos especificamente linguísticos» (Ricœur, 1986: 137). Daí poder-se afirmar que,

hoje, a explicação já não é um conceito proveniente das ciências da natureza e transferido para um domínio estranho, o dos monumentos escritos; ele provém da mesma esfera da linguagem, por transferência analógica, das pequenas unidades da língua (fonemas e lexemas) para as grandes unidades superiores à frase, tais como a narração, folclore mito (Ricœur, 1986: 151).

A abordagem da noção de *texto* supõe, para Ricœur, a consideração de algumas ideias essenciais. Através da análise estrutural da linguagem, mostra-nos a necessidade de pensar a *linguagem* como acontecimento (discurso),¹⁰¹ em vez de ficar preso à

¹⁰¹ Para fundamentar a distinção entre a *linguagem falada* e a *linguagem escrita*, Ricœur introduziu o conceito de *discurso*, uma vez que é enquanto discurso que a linguagem é ou falada ou escrita. Deste modo, para responder à questão *o que é o discurso?*, «nous ne demanderons pas la réponse aux logiciens, pas même aux tenants de l'analyse linguistique, mais aux linguistes eux-mêmes. Le discours est la contrepartie de ce que les linguistes appellent système ou code linguistique. Le discours est l'événement de langage. Si le signe (phonologique ou lexical) est l'unité de base du langage, la phrase est l'unité de base de la du discours. C'est pourquoi c'est la linguistique de la phrase qui sert de support à la théorie du discours en tant qu'événement» (Ricœur, 1986: 184). Ora, Ricœur, no seu ensaio *A função hermenêutica da distanciação*, abordou o problema da distanciação na hermenêutica. Inicialmente mostra aquilo que considera ser uma alternativa insustentável gerada pela problemática entre *distanciamento alienante* e *participação por pertença*, alternativa esta subjacente à obra *Verdade e método* de Gadamer: «ou bien nous pratiquons l'attitude méthodologique, mais nous perdons la densité ontologique de la réalité étudiée, ou bien nous pratiquons l'attitude de vérité, mais alors nous devons renoncer à l'objectivité des sciences humaines» (Ricœur, 1986: 101). A perspectiva ricœuriana consiste na ultrapassagem do que ele considera uma alternativa, introduzindo a problemática dominante do *texto* como noção positiva e produtora do distanciamento. Esta problemática foi organizada por Ricœur em torno de cinco temas: (1) a efectuação da linguagem como discurso; (2) a realização do discurso como obra estruturada; (3) a relação da fala com a escrita no discurso e nas obras de discurso; (4) a obra de discurso como projecção de um mundo;

questão da *língua* como sistemas de sinais.¹⁰² Portanto, a noção de *discurso* é aqui entendida como acontecimento de linguagem falada ou escrita. Na realização da linguagem como discurso (diferente da língua como sistema), «o discurso realiza-se sempre temporalmente e no presente»; é «auto-referencial»; refere sempre a qualquer coisa, «a um mundo que pretende descrever, exprimir, representar»; é no discurso que se trocam todas as mensagens, uma vez que, «só o discurso tem, não apenas um mundo, mas o outro, um interlocutor a quem se dirige» (Ricœur, 1986: 185). Ora, ainda neste capítulo veremos que essas características do discurso como acontecimento linguístico realizam-se de forma diferente na linguagem oral e na linguagem escrita. No entanto, ao aprofundar o carácter de *acontecimento* do discurso, o filósofo pensou, também, o seu par constitutivo: a *significação*, sublinhando que «se todo o discurso é efectuado como acontecimento é compreendido como significação» (Ricœur, 1986: 105). Não é o *acontecimento* que queremos compreender que é fugidio, mas é a *significação* que permanece. O discurso supera-se, enquanto acontecimento, na significação. Esse aspecto da teoria do texto tem grandes consequências para a acção humana: o sujeito que age consciente, voluntária, intencional e responsavelmente, compromete-se de forma tal com as transformações e com as leituras que faz do mundo que, entregando-se verdadeiramente, pensa no significado que permanece. Portanto, pensa no efeito que perdura do seu compromisso com o agir responsável. Do seu compromisso com o mundo e com a vida.

Outro aspecto importante levantado pela questão da relação entre o discurso falado e o discurso escrito é a instauração ricœuriana do *paradigma do texto*.¹⁰³ Como se sabe, a hermenêutica romântica considerou o diálogo como modelo para a operação hermenêutica, aplicando-o ao texto (Ricœur, 1986: 198-199). Ricœur inverte esta situação sem desvalorizar o discurso oral. O paradigma dialogal não é um bom paradigma para a leitura. Um bom paradigma para a leitura – isto é, um paradigma que

(5) o discurso e a obra como mediação da compreensão de si. O conjunto desses traços constitui os critérios da textualidade (Cf. Ricœur, 1986: 101-118).

¹⁰² Cf. Ricœur, 1986: 185.

¹⁰³ Na questão do *paradigma da interpretação textual*, Ricœur mostra-nos que a objectivação implicada no estatuto do discurso enquanto *texto* oferece uma resposta melhor ao problema posto por Dilthey. Uma resposta que assenta no carácter dialéctico e complementar entre explicação e compreensão, tal como é posta em evidência no *acto da leitura* (Cf. Ricœur, 1986: 198): «comme le montre le modèle de l'interprétation textuelle, la compréhension ne consiste pas dans la saisie immédiate d'une vie psychique étrangère ou dans l'identification émotionnelle avec une intention mentale. La compréhension est entièrement médiatisée par l'ensemble des procédures explicatives qu'elle précède et qu'elle accompagne» (Ricœur, 1986: 211).

conduz à *objectividade do texto* – é aquele que apresenta as seguintes características: a fixação da significação, a sua dissociação da intenção mental do autor, o desenvolvimento das referências não ostensivas, o leque universal dos seus destinatários.¹⁰⁴

Em primeiro lugar, considera que a escrita permite a fixação do sentido, permite fixar o discurso na temporalidade das nossas acções, configurando-o como obra. Ou seja, a escrita dá a pensar, escapando à situação do “aqui” e do “agora”. A escrita abre ao porvir do dizer. Então, através da leitura, o texto é resgatado do seu estranhamento cultural, produzindo uma nova proximidade que suprime e conserva a distância temporal, incluindo, deste modo, a alteridade na ipseidade. Incluindo os vários sujeitos na linguagem; na palavra enquanto significante do mundo de experiências de ser. Em segundo lugar, Ricœur reconhece que, «com o discurso escrito, a intenção do autor e a intenção do texto deixam de coincidir. Esta dissociação da significação verbal do texto e da intenção mental constitui a verdadeira aposta da inscrição do discurso» (Ricœur, 1986: 187). Importa mais o que diz o texto do que o que quis dizer o seu autor. O que mais interessa é o *mundo* que o texto nos põe à disposição e o nosso esforço hermenêutico de, pela leitura, sermos capazes de nos interpretar a nós mesmos, de transcender *a partir, com* ou *contra* o texto. O terceiro ponto, dirigido principalmente à ostensividade do discurso, mostra-nos que, se o discurso se refere ao mundo – a *um mundo* – isso varia conforme a fala e a escrita. O texto ultrapassa as referências ostensivas do discurso oral através da abertura a novos modos de ser-no-mundo para os quais ele nos encaminha, através da sua própria transcendência duma situação dialógica e comum. Contudo, esta situação não significa que o texto não tenha referência – porque seria sinal de confusão entre referência e mostração, mundo e situação –; o discurso sempre se refere a alguma coisa. Nunca é *sem mundo*. O último ponto mostra-nos que a escrita escapa aos limites do frente a frente subjectivo dos falantes, da sua própria visibilidade e abre-se a um leitor invisível e desconhecido; a todo aquele que saiba ler. Aqui, a fixação do texto pela escrita ganha a sua máxima expressão cultural, pessoal e social.

Cremos assim chegar ao momento de colocar com Ricœur a interrogação fundamental: em que medida é que se pode dizer que o objecto das ciências humanas se conforma com o paradigma do texto? É aqui que Ricœur movimentando-se no horizonte

¹⁰⁴ Cf. Ricœur, 1986: 199.

de pensamento de Max Weber, indaga em que medida é que a *acção sensata* tem as características de um texto. Ou seja, como compreender as ciências humanas a partir do paradigma textual? Os critérios de textualidade são, então, aplicados à *acção sensata*.

(3) A “*acção sensata*” considerada como um “*texto*”

A relação ricœuriana entre a teoria da acção e a teoria do texto tem importantes implicações na Antropologia Filosófica, uma vez que, a noção de *texto* é um interessante *modelo* para a acção humana e a acção humana é um bom *referente* para uma vasta categoria de textos. Daí que a leitura, como temos vindo a pensar, seja uma provocação para ser e agir de outra forma, um agir textual onde, passado, presente e futuro se confrontam estrategicamente, permitindo ao leitor *atravessar* os tempos mediante a sua entrega e o seu acolhimento da palavra. Pois estamos, enquanto *seres-no-mundo*, figurados nas várias narrativas.

Neste contexto, importa considerar a articulação desenvolvida por Ricœur entre os quatro *critérios de textualidade* e o conceito de *acção sensata*. O primeiro ponto, a *fixação da acção*, mostra-nos que a acção sensata só se torna objecto de ciência (e sem perder o seu carácter de significância) na condição de uma objectivação equivalente à fixação do discurso pela escrita. É graças a essa objectivação que a acção já não é uma espécie de transacção que continuaria a pertencer ao discurso da acção. Ela passa a constituir uma configuração que exige ser interpretada em função das suas conexões internas.

Do mesmo modo que a fixação pela escrita é tornada possível por uma dialéctica de exteriorização intencional, imanente ao próprio acto de discurso, uma dialéctica semelhante, no seio do processo de transacção, permite que a *significação* da acção se destaque do *acontecimento* da acção (Ricœur, 1986: 191).

Essa objectivação activada por Ricœur só é *possível* graças a alguns traços internos da acção que a aproximam dos actos de linguagem e que transformam o fazer num modo de enunciação. Efectivamente, uma acção oferece a estrutura de um *acto locucionário* pois tem um *conteúdo proposicional*, susceptível de ser (re) identificado como sendo o mesmo. Em segundo plano, este noema da acção não possui apenas um conteúdo proposicional como no acto locutório, mas comporta, também, *traços*

illocutórios semelhante aos actos completos de linguagem (influência searleana e austiniana). Cada tipologia da acção tem as suas regras constitutivas. À maneira de um acto de linguagem, uma acção pode ser identificada não só pelo seu *conteúdo proposicional*, mas também em função da sua *força ilocucionária*.¹⁰⁵

O segundo ponto, a *autonomização da acção*, mostra-nos que, ao separar-se do seu agente, a acção adquire uma autonomia semântica idêntica à do texto ao desligar-se do seu autor. Esta autonomização da acção humana constitui a dimensão social da acção humana no mundo. Uma acção é social «não apenas porque é a obra de vários agentes, de tal modo que o papel de cada um deles não se pode distinguir do papel dos outros, mas também porque os nossos actos nos escapam e têm efeitos que não tínhamos visado» (Ricœur, 1986: 193). A acção deixa marcas e sinais, podendo *inscrever-se* no curso das coisas, na temporalidade do nosso existir finito e ser arquivada ou documentada. De facto, o tempo social não é apenas uma coisa que foge, é, também, o elo de efeitos duradouros, de configurações persistentes. A acção humana deixa *rasto*, põe a sua *marca*, quando realmente contribui para a emergência de configurações, de modo a tornarem-se *documentos da acção humana* (Ricœur, 1986: 194). Neste sentido, as nossas acções tornam-se *instituições* que, como textos, podem ser lidas. Nesta óptica o filósofo interroga: «não se poderia dizer que a história constitui por si mesma o dossier da acção humana?» (Ricœur, 1986: 195). A história é uma *quasi-coisa* em que a acção humana, pondo a sua marca e deixando rasto, contribui para a possibilidade de *arquivos*. Vê-se então que, ao tornarem-se *instituições*, as significações das acções humanas já não coincidem com as intenções dos seus agentes. A significação é despsicologizada, pois a significação habita na própria obra. Obra essa que se tornou num mundo significante e refigurador.

O terceiro ponto, *pertinência e importância*, mostra-nos que, tal como acontece com um texto, numa acção a *importância* pode ultrapassar a pertinência da situação inicial. Este ponto é semelhante à maneira como um texto rompe os laços entre o discurso e toda a referência ostensiva. Pela emancipação do contexto situacional, o discurso pode desenvolver referências não ostensivas, ou seja, o discurso refere um “mundo” no sentido ontológico do dizer e do agir humanos. Do mesmo modo que o texto, uma acção *importante* (se for digna deste nome), transcende as condições sociais

¹⁰⁵ Cf. Ricœur, 1986: 193.

da sua produção, podendo (re)efectuar-se noutros contextos sociais: «a sua importância consiste na sua pertinência duradoura e, em alguns casos, na sua pertinência omnitemporal» (Ricœur, 1986: 196). Esta questão da *referência* e da *importância* tem implicações no que concerne a relação entre os fenómenos culturais e as condições sociais. Ricœur interroga-se: «não será uma característica fundamental das grandes obras de cultura o facto de ultrapassarem as condições da sua produção social, do mesmo modo que um texto desenvolve novas referências e constitui novos “mundos”?» (Ricœur, 1986: 196). Uma obra não reflecte somente o seu tempo, ela abre um mundo que transporta consigo no decorrer do tempo. E, aqui, regressa uma vez mais a questão: se uma das tentativas de definição da obra de arte é realizada a partir da sua intemporalidade, então, torna-se urgente inscrever as nossas acções como intemporais, como obras onde o seu valor seja uma (po)ética da existência.

Vimos, assim, as implicações que a *importância* e a *pertinência* trazem para as relações entre os fenómenos culturais e as suas condições sociais de produção. Este aspecto da importância da acção tem consequências na relação entre os fenómenos culturais, a política, as questões ambientais e ecológicas que diariamente nos tentam aprisionar. Enfim, em tudo o que fazemos. Ou seja, o importante é o desenho que a leitura da palavra-mundo, em cada texto, faz na interioridade de cada singularidade, tornando-o num *sujeito-outro*, num sujeito enriquecido. Num sujeito que se (trans)formando com o mundo que interpreta. Trata-se de uma leitura que tem como único *telos* a própria (des)estabilização do leitor. A sua própria metamorfose: um sujeito cujo fim das suas leituras seja «deixar de ler e começar a viver de outro modo» (Bárcena, 2004:145).

O último ponto que Ricœur nos dá a pensar é a consideração da acção humana como *obra aberta*. Enquanto texto, a acção humana é aberta a um leque infinito de leitores possíveis: «como um texto a acção humana é uma obra aberta cuja significação está “em suspenso”» (Ricœur, 1986: 197). *Obra aberta* porque, como uma obra de arte, o texto da acção humana é hermeneuticamente aberta. Portanto, como um texto, a acção nunca se acaba de interpretar. Abre sempre novas referências. Também a acção humana está aberta a quem quer que saiba ler. Neste contexto, se a significação de um determinado acontecimento é o sentido que é dado pelas interpretações posteriores, a interpretação dos contemporâneos não tem, neste processo, nenhum privilégio

particular. Todos estes pontos permitem-nos compreender de que modo o *texto* é uma boa referência de *leitura* para a acção humana.

Terminamos este capítulo com propostas de abertura através de um enunciado sugestivo apresentado por Tzvetan Todorov. Enunciado que, sem dúvida, pode representar esta problemática da *acção sensata considerada como um texto*:

Para mim o acontecimento fulcral [do século XX] foi o surgimento de um mal novo, de um regime político inédito, o totalitarismo, que, no seu apogeu, dominou uma boa parte do mundo; que hoje desapareceu da Europa, mas de modo algum de outros continentes; e cujas sequelas perduram entre nós (Todorov, 2002: 12).

Este enunciado é exemplo desta problemática, uma vez que é expressão de transformações e ameaças de anulação vital do humano, protagonizadas por acções malévolas contra a humanidade. Acções que, não sendo consideradas *importantes* nem *pertinentes*, continuam tendo consequências negativas a várias domínios da existência humana, restando ao homem contemporâneo a capacidade de resistir e continuar a ser-no-mundo mediante uma reflexão e uma acção eticamente responsável.

b) A experiência da leitura como experiência íntima de alteridade

Dois enunciados sugestivos da obra *Verdade e método* de Gadamer – «o ser que pode ser compreendido é linguagem», e «quem tem linguagem “tem” o mundo» (Gadamer, 1977:543-567) – servem de nota de abertura deste ponto da nossa reflexão. Isto porque a riqueza das relações entre as várias figuras da alteridade – os homens, a tradição que os une e o ecossistema onde coexistem – só se desvela mediante a *linguagem* que os constitui enquanto humanos, e que os une num *sentido comum*. O homem é linguagem; as suas relações com o mundo e com os outros são linguagem; tudo acontece na linguagem e na interpretação. A linguagem não é uma coisa no seio das várias coisas existentes. Ela é a condição de todas as coisas. Só pelo *dom* da linguagem podemos aceder ao mundo, pois é pela linguagem enquanto inquietação (diferente da sua instrumentalização) que o mundo e nós mesmos *somos*. A linguagem tem um *mundo* e tem um *outro*. As várias narrativas (históricas ou ficcionais) possuem esse *dom* de nos trazer a linguagem, a palavra do *quem somos*¹⁰⁶ (onde somos ditos e

¹⁰⁶ A obra de Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, conjuntamente com o contributo da sua obra *Du texte à l'action* (ver ponto anterior sobre a questão do texto), revela-se imprescindível, pois a sua preocupação

onde podemos continuar a dizer a nossa história). Então, a *leitura* como experiência de formação é uma *experiência linguística*, uma experiência que implica um movimento de (trans)formação do *sujeito-leitor*: um sujeito que se abre à alteridade dos textos pela fusão do seu horizonte com o do(s) texto(s) em questão. A fusão entre esses dois horizontes leva à (trans)formação do leitor e do mundo em que este vive, através da palavra e da acção. Uma (trans)formação que é, também, leitura, pois tudo o que acontece connosco pode ser considerado um texto aberto à interpretação.

Mas se cada homem é uma singularidade diferente das outras singularidades, como pode a nossa experiência íntima de leitura desencadear uma (trans)formação do mundo? E regressamos novamente à questão sobre a *experiência linguística*. A experiência da leitura é uma *experiência linguística*; uma experiência que nos introduz na universalidade da linguagem onde *somos* dito e onde, ininterruptamente, a palavra que tomamos pode continuar a dizer o mundo, a vida, a cultura. Mais do que descrever a realidade, a linguagem cria-a. Isto porque as várias narrativas, antes de serem fixadas pela escrita (ou por outras obras), já fazem parte da vida. Neste sentido, *narrar* – enquanto ligação da acção simbólica à esfera ética, no sentido de constituir a identidade das pessoas e das comunidades – faz com que os artistas da palavra (através da sua *imaginação criadora*)¹⁰⁷ se submetam ao exercício de um movimento complexo de *prefiguração, configuração e refiguração*.¹⁰⁸ Constituindo a tarefa do *leitor* na sua

com as questões *quem somos* e *como saber quem somos* parece-nos essencial para pensar a leitura como experiência íntima de alteridade.

¹⁰⁷ Em «A imaginação no discurso e na acção» presente na obra *Du texte à l'action*, Ricœur destaca o poder da narrativa ficcional em reescrever a acção humana, destacando a limitação da *redescrição*, uma vez que o que é reescrito é a acção humana já realizada na sua dimensão pré-figurada, isto é, no seu momento antes da configuração narrativa. A função projectiva da ficção (*ficção e poder fazer*) é assim pensada como complementar da lógica redescritiva mencionada (Cf. Ricœur, 1986: 224): «une poétique de l'action demande autre chose qu'une reconstruction à valeur descriptive. Or, par-delà sa fonction mimétique, même appliquée à l'action, l'imagination a une fonction projective qui appartient au dynamisme même de l'agir» (Ricœur, 1986: 223-224). E aí, o acto da leitura é uma mediação entre o tempo presente, passado e futuro exercido pela acção do texto. Contar a história de quem somos exige a memória do nosso passado, a atenção ao presente que vivemos e a expectativa de um futuro que se encontra fazendo-se.

¹⁰⁸ A vida humana nas comunidades é mais autêntica quando é interpretada em função das várias histórias contadas, dadas a conhecer e a ser através da ficção (contos, romances, drama ...). O que é configurado no texto é a própria acção humana (a própria situação vital); assim, ao lermos a nossa experiência no mundo do texto, regressamos à vida de forma reelaborada e interminável devido a *marcas* deixadas pelo acto de ler. A obra *Tempo e narrativa I* de Ricœur é imprescindível para compreender esta problemática inerente ao acto da leitura. A *refiguração* ricœuriana aproxima-se do conceito gadameriano de *aplicação*. Na *parte II* deste trabalho, relativamente ao *conceito de experiência*, analisamos este ponto. Afirma Ricœur em *Tempo e narrativa I*: «A *mimese III* marca a intercessão entre o mundo do texto e o mundo do leitor. A intercessão, pois, do mundo configurado pelo poema e do mundo no qual a acção efetiva exhibe-se e exhibe sua temporalidade específica. [...] O acto da leitura é assim o operador que conjuga *mimese III* e *mimese II*» (Ricœur, 1994: 110-118).

reescrita da obra pela sua experiência leitora, a *refiguração* é também fruto da sua imaginação criadora. Na ausência da acção leitora, o mundo dado a pensar pelo autor permanece um mundo sem o seu verdadeiro estatuto ontológico; estatuto sem o qual a leitura não atinge a amplitude do seu significado de refiguração. Sem a leitura activa a obra permanece no seu estado *configurador*, necessitando da refiguração enquanto dinamismo que leva o leitor a ser outro e a viver de outro modo.

O facto de os escritores, os poetas, ao esculpir a palavra, configurarem a realidade de outro modo, isto é, de uma forma mais elaborada do que o quotidiano vivido – fruto da sua experiência de leitura e da sua imaginação criadora –, isso não significa que o real esteja já pensado. Falta ainda o poder reconfigurador. Mas, então, quem é o principal actor? O leitor ou o autor? Parece-nos que é a *fusão* entre o mundo do leitor e o mundo da obra, isto é, a *interacção* de ambos sem supremacia de um sobre o outro.¹⁰⁹ Mas, por outro lado, parece-nos não restar dúvidas que os poemas, os romances, os quadros, as esculturas, as novelas, enfim, as várias obras dadas a pensar, não pertencem aos seus autores, mas sim a quem as toma, a quem as lê para *serem de outro modo*. De quem as faz suas, não para se apoderar delas numa espécie de narcisismo intelectual, mas sim para se desapropriar da sua ignorância e aprender a *ser* melhor e a *ver* de outro modo.¹¹⁰ Não é por acaso que Ricœur, nestas circunstâncias,

¹⁰⁹ Ao recordar uma conferência realizada por Jorge Luís Borges (nos Estados Unidos) sobre *arte poética*, na qual afirmava que a leitura se parecia ao sabor de uma maçã, Fernando Bárcena escreve: «el sabor no se encuentra en la manzana ni en la boca que muerde, sino en un *encuentro* entre ambas. No hay sabor sin boca dispuesta a morder y sin manzana disponible para ser mordida. A los besos se pasa igual: necesitan dos labios capaces de encontrarse en su trayectoria. Y lo mismo le pasa a la lectura; hace falta el libro y el lector apropiado: en ese encuentro estalla la lectura, y en ese encuentro renace de nuevo el mundo, renace el escritor que escribió el libro y se inventa la lectura de nuevo» (2004:143).

¹¹⁰ Na história da humanidade nem sempre se leu com responsabilidade ética. Se o homem é um ser bio-psico-socio-cultural, parece que em muitas circunstâncias foi reduzido ao biológico, à animalidade declarada, esquecendo-se que, mais do que uma identidade físico-biológica, o homem é a *sua palavra*, é o valor que a *palavra dada* pode desenhar no mundo do ser, do agir e do pensar. G. Steiner desafia-nos a pensar as Humanidades consciencializando-nos das acções que nos antecederam; acções que, como textos (depois da morte dos seus protagonistas), continuam marcando a humanidade inteira. Afirma Steiner: «nosotros llegamos después. Sabemos que un hombre puede leer a Goethe o a Rilke por la noche, que puede tocar a Bach o a Schubert, e ir por la mañana a su trabajo em Auschwitz. Decir que los lee sin entenderlos o que tiene mal oído, es una cretinez. [e interroga:] de qué modo repercute este conocimiento en la literatura y la sociedad, en la perspectiva casi axiomática desde la época de Platón a la de Matthew Arnold, de que la cultura es una fuerza humanizadora, de que las energías del espíritu son transferibles a las de la conducta? Además, no se trata solo de de que los vehículos convencionales de la civilización – las universidades, las artes, el mundo del libro – fueran incapaces de presentar una resistencia apropiada a la brutalidad política; a veces se levantaron para acogerla y para tributarle sus ceremonias y su apología? Por qué? Cuáles son los nexos, hasta ahora apenas conocidos, entre las pautas intelectuales, psicológicas, del alto saber literario y las tentaciones de lo inhumano?» (Steiner, 1994: 14). Ora, são imensas as interrogações importantes que Steiner levanta e que nos ajudam a retratar essa ambiguidade, no que diz respeito ao acto de ler: ler para ser melhor ou, em muitos casos, para ser ainda pior.

considera o *autor como morto* e a *obra como póstuma*. Aliás, o autor pode ser um outro para si mesmo, descentrando-se da autoria, sendo então, um leitor: o autor como leitor de si mesmo. Apenas enquanto leitor vai requalificando insistentemente a *sua* obra, reconfigurando-a numa dialéctica interminável. Isto porque o que ele pôs à disposição (isto é, o que ele deu a pensar) foi a vida da sua comunidade, do seu povo, do seu mundo antes da palavra escrita ou das pinceladas na tela.

A palavra que o leitor acolhe do texto é uma palavra cuja origem reside na acção humana antes da sua configuração narrativa, merecendo ser *tomada* pelas diversas singularidades. Se os artistas da palavra *configuram* o real através da sua criação artística – do reino do *como se*, do *fingere* (ficção) –, os leitores, ao acolherem a palavra *refiguradora* do texto (estética da recepção), também se criam a si mesmos (si mesmos como *outro*), criando o mundo e a palavra dos outros dele mesmo. Na verdade, o *texto* tem um *outro* e tem um mundo. Já vimos, com Gadamer, que a linguagem nos une enquanto humanos e enquanto pertencentes a um *sentido comum*. Então, o leitor que no texto toma a palavra torna-se num si mesmo enriquecido pelo mundo do texto enquanto convite a viver o mundo das experiências dos outros de nós mesmos. Nessa relação entre o *mesmo* (mundo do leitor) e o *outro* (mundo do texto), o leitor compreende o texto desde si mesmo e a si mesmo desde o texto.¹¹¹ Portanto, para compreender-me tenho de escutar o texto que diz *quem sou*; e para escutar o texto que diz *quem sou*, tenho de compreender-me. O encontro com o texto é o encontro comigo mesmo; ou seja, o *encontro* do mesmo e do outro. Do *si mesmo* como um *outro* e do *outro* como *si mesmo*.

¹¹¹ O *círculo hermenêutico* é o círculo entre a maneira de ser-no-mundo que o sujeito possui enquanto leitor e a maneira-de-ser no mundo presente no *mundo da obra* que o leitor tem à sua disposição. A leitura é a continuidade destas perspectivas através da imaginação criadora. Também, Ricœur nos mostra que não se deve confundir o *eu (je)*, isto é, a imediatez do sujeito, com o *si mesmo (soi)*, isto é, a reflexividade do sujeito sobre si próprio. Num mundo mediado por várias obras (e leituras), ou seja, a ipseidade. (Cf. Ricœur, 1990:11). Não é por acaso que no prefácio de *Soi-même comme un autre*, Ricœur delineia os objectivos principais da obra: «la première intention est de marquer la primat de la médiation réflexive sur la position immédiate du sujet, telle qu'elle s'exprime à la première personne du singulier: «je pense», «je suis»» (1990 : 11). A segunda intenção é «dissocier deux signification majeures de l'identité [...] selon que l'on entend par identique l'équivalent de l'*idem* ou de l'*ipse* latin. L'équivocité du terme «identique» sera au cœur de nos réflexions sur l'identité personnelle et l'identité narrative, en rapport avec un caractère majeur du soi, à savoir sa temporalité. [...] notre thèse constant sera que l'identité au sens d'*ipse* n'implique aucune assertion concernant un prétendu noyau non changeant de la personnalité» (Ricœur, 1990 :11-12). A terceira intenção de Ricœur, a identidade enquanto *ipse* «met en jeu une dialectique complémentaire de celle de l'*ipséité* et de la *mêmeté*, à savoir la dialectique du *soi* et de l'*autre que soi*» (Ricœur, 1990: 13). Ricœur quer mostrar-nos que a alteridade é constitutiva da ipseidade; pois, não se pode pensar a alteridade sem a ipseidade, assim como a ipseidade não existe sem a alteridade. Mesmidade e ipseidade são duas perspectivas constitutivas da identidade pessoal.

A experiência da leitura é, então, uma *experiência íntima de alteridade*. Conjuga, num único movimento, o mesmo e o outro, o estranho e o familiar: a alteridade se introduz na ipseidade. Não existe alteridade sem ipseidade e ipseidade sem alteridade: «a alteridade não se move desde o exterior da ipseidade, como para prevenir a sua derivação solipsista, mas sim, ela pertence ao teor de sentido e à constituição ontológica da ipseidade» (Ricœur, 1990: 367). Através da mediação pela leitura das várias obras o fazer seu (ipseidade) o outro (alteridade), algo muito importante acontece com o leitor enquanto sujeito da experiência: o leitor funciona como um *território de passagem* onde, a experiência da leitura, ao desencadear-se verdadeiramente, não o deixa inalterado. Ou o (trans)forma, ou o (de)forma, ou o (con)forma. Provoca *alterações* no seu ser, (des)estabilizando-o. O leitor desprende-se do seu ego e acolhe um *si mesmo* enriquecido pelo acolhimento do outro que lhe é constitutivo. Fala-se em *alteridade íntima* porque o outro é considerado como um eu, e o eu é considerado como um outro. Numa relação onde a busca de sentido que caracteriza a nossa situação vital é a busca do outro, o outro faz parte da constituição íntima da minha própria subjectividade: um outro que habita connosco o mundo e ao qual somos unidos pela mesma língua e cultura; um outro enquanto *tradição* que nos acolhe e nos permite *ir sendo* no curso do tempo, implicando a sede de nos (re)descobrirmos nessa *tradição* (identificando-nos para produzirmos diferença) criando, deste modo, condições de possibilidade de aproximação-diálogo com outros povos e outras tradições mediante uma *experiência intercultural*; um outro enquanto ecossistema que, contemporaneamente, tem sido incessantemente ameaçado de destruição.¹¹² Enfim, lemos rumo ao desconhecido, buscando o desconhecido de nós mesmos.

Lemos rumo ao desconhecido e a experiência da leitura é um acontecimento que nem sempre ocorre, pois a experiência da leitura escapa à lógica causa-efeito, não podendo ser regida por antecipação do seu resultado.¹¹³ A leitura é uma *experiência singular*, ela manifesta-se diferente em cada singularidade. Ela é igualmente um *acontecimento da pluralidade*, de uma pluralidade que não pode reduzir-se a um conceito porque o conceito estabelece as regras do semelhante e do diverso, aniquilando

¹¹² Em *Le principe responsabilité*, Hans Jonas desencadeou uma reflexão sobre esta problemática, pois é inadiável haver responsabilidade moral para com a *alteridade* do futuro dos homens; futuro esse que passa pelo mundo não humano (a própria natureza), descentrando-nos, então, de uma visão *ética antropocêntrica* através do próprio exercício da responsabilidade colectiva gerado pela relação homem/homem/natureza.

¹¹³ Cf, Larrosa, 2003: 40-41.

o dom da leitura (a possibilidade de nos interrogarmos sobre *Quem Somos*, produzindo, assim, a diferença inerente a uma revolução do mundo e da cultura. A comunidade linguística une-nos enquanto *singularidades plurais*. Pluralidade expressa pelo próprio *dom* da linguagem em afectar de forma diferente cada singularidade em si mesma, numa diferença que é repetição e numa repetição que é diferença.¹¹⁴ Essa dimensão da *multiplicidade dispersa e nómada* da leitura é anti-reducionista. A *experiência da leitura* é, então, *intransitiva*, visto que não é um caminho rumo a um objectivo (pré) visto, como tem acontecido com a motivação controladora da pedagogia.¹¹⁵

Enquanto experiência, *ler* é ler rumo ao desconhecido. Articula-se com a relação de busca de sentido inerente à nossa situação vital; busca de sentido que é, precisamente, busca do outro de nós mesmos. Do *outro* constituinte. A descoberta do outro leva-me a descobrir a minha identidade. A *identidade do sujeito* é *idem* e *ipse*, isto é, a história de *mim mesmo* é uma *multiplicidade* de vários outros;¹¹⁶ de um *eu plural*

¹¹⁴ Cf. Deleuze.(2000) *Diferença e Repetição*, Lisboa: Relógio d'Água.

¹¹⁵ Cf. Larrosa, 2003: 333-359.

¹¹⁶ Ricœur distancia-se da visão subjectiva cartesiana de pensar a identidade como mesmidade -*idem*. Por isso fala no *soi* (todas as pessoas gramaticais) e não meramente no *je*. Pensa o paradoxo da identidade pessoal. A *identidade pessoal* é para este autor um dos lugares de debate existentes entre a identidade-*idem* (mesmidade) e a identidade-*ipse* (ipseidade). Sabendo já que Ricœur não identifica ipseidade com mesmidade; que, também, não está interessado em identificar identidade pessoal e ipseidade; que considera fracassadas as soluções que ignoram a dimensão narrativa da identidade pessoal (Cf. 1990: 140), torna-se importante compreender a questão da dimensão temporal, isto é, a forma de permanência no tempo. É com esta questão de *permanência temporal* que o confronto entre estas duas formas de identidade melhor se evidencia. Considerando a mesmidade (mêmeté) como «un concept de relation et une relation de relation», Ricœur perspectiva-a sob quatro pontos. Primeiro, considera-a como identidade *numérica*, ou seja, como unicidade enquanto antónimo de pluralidade. Como exemplo, temos o facto de reconhecer uma coisa *n* vezes sempre o mesmo. No senso comum temos a tendência para entendermos deste modo a identidade, isto é, como *idem*. Em segundo lugar, considera a mesmidade como entidade *qualitativa*, ou semelhança extrema. Não se reduz à identidade numérica mas não é totalmente estranha a ela. Em terceiro lugar, considera a identidade como *continuidade ininterrupta* entre o primeiro e o último estágio de desenvolvimento daquele que consideramos o mesmo indivíduo. Em quarto lugar, surge a *permanência no tempo*, a semelhança e continuidade ininterrupta, uma invariante relacional. Como exemplo temos a invariância de um utensílio ou do código genético de um indivíduo biológico (Cf. Ricœur, 1990: 140-142). Ora, Ricœur, como já dissemos, não quer reduzir identidade à mesmidade. Isto é, a questão supõe saber se existe uma forma de permanência no tempo que responda à pergunta *Quem sou eu?* e não somente à pergunta *Que coisa sou eu*. Isto é, se há uma forma de identidade que tem haver com a pergunta *Quem?* (ipseidade) e não somente com a pergunta *Que coisa?* (mesmidade). É assim que, segundo Ricœur, ao falar de nós mesmos dispomos de dois modelos de permanência no tempo: o *carácter* e a *palavra dada*. No *carácter* a identidade-*idem* e a identidade-*ipse* quase se recobrem entre si; na *palavra dada* as duas instâncias não se confundem entre si. Pela *permanência do carácter* as duas instâncias não se distinguem, mas pela *palavra dada* ou mantida (fidelidade a si próprio na palavra) diferencia a permanência do si e a permanência do mesmo.

Na constituição da identidade pessoal é a identidade narrativa que mediatiza os dois pólos do carácter e da palavra dada (Ricœur, 1990: 143-150). Portanto, o *carácter* – conjunto de traços distintivos que permitem identificar um indivíduo como sendo o mesmo –, designa a mesmidade da pessoa, uma vez que acumula os quatro tipos de identidade acima enumerados. A mediação narrativa, pela sua dimensão temporal, permite precisar a ipseidade do si mesmo (manutenção da sua promessa e no compromisso da ipseidade como fidelidade a si como um outro), além da identidade do mesmo (constância a si mesmo ao longo do

que, encontrando-se “espalhado” nos outros (numa continuidade com passado), nada mais faz do que *(re)encontrar-se* na verdade narrativa que a existência vem contando. Por isso, a identidade pessoal, uma das questões mais importantes que subjaz à temática da leitura, constrói-se de forma narrativa, através da mediação literária e de outras obras culturais que lemos, contamos, ouvimos. De obras que nos incitam a acolher a *palavra*; palavra essa que vem *narrando* as experiências dos outros de nós mesmos; palavra que é também *nossa* porque a alteridade é constitutiva da ipseidade; palavra múltipla e plural porque antes de expressarmos já somos expressos na densidade ontológica dessa linguagem. Gadamer reconheceu que «não é a história que nos pertence, mas que somos nós que a ela pertencemos» (Gadamer, 1977: 344). Compreende-se, então, que se torna impossível saber *Quem somos* sem a mediação narrativa.

A compreensão de si é uma interpretação; a interpretação de si, por sua vez, encontra na narração, entre outros signos e símbolos, uma mediação privilegiada; esta última se vale tanto da história como da ficção, fazendo da história de uma vida uma história de ficção ou, se se prefere, uma ficção histórica, entrecruzando o estilo historiográfico das biografias com o estilo novelesco das autobiografias imaginárias. O que falta a esta apreensão intuitiva do problema da identidade narrativa é uma clara compreensão do que está em jogo na própria questão da identidade aplicada a pessoas e a comunidades (Ricoeur, 1990: 138).

Se a identidade dos indivíduos ou das comunidades se dá de forma narrativa – o que não se confunde com a identidade abstracta do mesmo –, as narrativas, sendo *grávidas de mundo* (para utilizar aqui a expressão de Paulo Freire), fazem do indivíduo um leitor e um escritor da sua *própria* existência, permitindo-lhe saber *quem é* (e não somente *o que é*), dando assim, continuidade à *sua* história de vida (ipseidade) e à *sua comunidade* (alteridade constitutiva da sua ipseidade): «não existe narração eticamente neutra. A literatura é um amplo laboratório onde se ensaiam valorações, juízos de aprovação ou de condenação, pelo que a narrativa serve de propedêutica à ética» (Ricoeur, 1990: 139).

Na sua dimensão histórica e temporal, ao construir a *identidade da personagem* (isto é, a sua *identidade narrativa*, construindo, simultaneamente, a identidade da própria história contada) a narrativa nada mais faz do que enriquecer a nossa ipseidade (nós mesmos) naquilo que somos (na nossa alteridade). No movimento desenvolvido pelo acto da leitura há uma transição da personagem ficcional para a nossa ipseidade

tempo). O compromisso com a palavra significa o compromisso com o outro homem e com o mundo onde coexistimos.

através da relação mimética acima referida: a narrativa marca-nos, atribuindo-nos uma identidade pessoal que é, também, uma identidade ética refiguradora da nossa vida. Neste sentido, ao acolher o texto (alteridade) – isto é, ao interpretar o texto da acção interpretando a si mesmo *com* (*ou contra*) os vários “eus plurais” que no desenrolar da leitura do texto vão agindo (implicando um movimento de (des)centração) – o leitor (ipseidade) vai-se tornando num si mesmo que (re)descobre e (re)constrói na sua identidade narrativa e cultural. Segundo Ricœur, o leitor vai-se tornando um *si mesmo* (sujeito da ética) a quem a narração atribui a sua identidade narrativa.¹¹⁷

Essa dialéctica da *ipseidade* e da *alteridade* tem uma importante expressão ético-moral. A *estima de si* e o *respeito de si* (ipseidade), desencadeados pela interpretação de si, implica *solicitude* para *com* o outro (alteridade). Ou seja, estimar-me a mim mesmo significa estimar a mim mesmo como outro (e o outro como mim mesmo), num gesto inadiável de respeito e de reciprocidade fundamental ao outro. Mas qual o sentido de tudo isso quando se fala na leitura? Na leitura do texto da acção (das várias narrativas) agimos *com* ou *contra* os personagens implicados no enredo. A leitura *com* ou *contra* personagens históricas ou ficcionais, contribui para esculpir a nossa *subjectividade plural*.

No espaço irreal da ficção não deixamos de explorar novas formas de avaliar acções e personagens. As experiências de pensamento que realizamos no grande laboratório do imaginário são também explorações espelhadas no reino do bem e do mal. Transvalorar, incluindo desvalorar, é também valorar. O juízo moral não é abolido, mas é submetido às variações imaginativas próprias da ficção (Ricœur, 1990: 194).

É essa relação entre o *mesmo/outro* e o seu desencadeamento no desenvolvimento da identidade do leitor e da comunidade à qual pertence que faz do leitor um *sujeito plural*. Um leitor aberto aos efeitos de traços marcantes da sua comunidade. Ao apresentarem o quotidiano de forma mais elaborada, as várias obras fazem do leitor um ser interrogante relativamente à situação da sua comunidade.

2. A leitura da experiência como leitura inacabada

¹¹⁷ Cf. Ricoeur, 1990: 209.

Se quisermos ler de facto, temos de ler o nosso próprio livro no texto que temos diante de nós; há que torná-lo pessoal, trazê-lo à nossa própria vida e pensamento, ao nosso juízo e acção pessoais.

Scholes, *Protocolos de leitura*

Pensar a *leitura da experiência* como *leitura inacabada* significa perguntar pelo verdadeiro significado do acto de ler enquanto experiência. Ou seja, perguntar em que circunstâncias o acto de ler se torna verdadeiramente experiência. É perguntar quando é que a nossa experiência de leitura (esse acto que dificilmente acontece) se torna leitura da nossa experiência. É também questionar sobre a finitude da experiência humana do (e no) mundo. Isto é, questionar sobre o facto de o ser humano nascer já num enredo complexo de histórias, de textos, de obras que o expressam e que, simultaneamente, não conhece; de histórias que antecedendo-o, exigem (re)conhecer-se e (re)descobrir-se nelas para saber acerca da sua identidade e, assim, poder contribuir pelo gesto de narrar uma vida responsável para si mesmo como um outro. Isto faz da leitura da nossa experiência a leitura do nosso próprio destino. A leitura é uma forma de o homem se jogar no mundo. A leitura é, como nos diz Heidegger, *a casa do ser*. A nossa habitação. Habitamos a palavra dos outros (nossos antepassados) porque essa palavra nos é constitutiva e imprescindível para jogarmos no mundo.

A leitura possui, então, o *dom* de pôr em questão a nossa própria estabilidade, a estabilidade do próprio texto e a da língua em que este é escrito. Mas esse movimento da ipseidade do leitor para a alteridade do texto e da alteridade do texto para a ipseidade do leitor – mediante esse *encontro arriscado* que visa a introdução da ipseidade na sua alteridade constitutiva – gera um abismo interminável. Um *abismo* entre o mesmo e o outro, um abismo que gera um *entre* constitutivo da experiência da leitura; um abismo que «põe violentamente em movimento tanto o texto como o leitor. Tanto o texto (“o que há de escutar”) como a leitura (“o que há de dizer”) padece violência» (Larrosa, 2003:50). Trata-se de um *abismo* porque *entre* esses dois mundos que se tendem a *fundir* (fecundidade) no acto da leitura há uma eternidade sem fim; uma eternidade que, na sua densidade ontológica, é impossível explicar cabalmente pois as palavras trazem consigo um lado obscuro, silencioso. Os textos que lemos antecedem-nos temporalmente; somos jogados no mundo destes textos. Eles dão-nos a palavra de modo a continuarmos lendo o ser inacabado que realmente *somos*. Neste sentido, jogar consiste em ser jogado; ou seja, ler consiste em ser lido:

A leitura tem duas faces e orienta-se para duas direcções distintas, uma das quais visa a fonte e contexto original dos sinais que se decifram, baseando-se a outra na situação textual da pessoa que procede à leitura. Pelo facto de a leitura constituir sempre matéria de, pelo menos, dois tempos, dois locais e duas consciências, a interpretação mantém-se infinitamente fascinante, difícil e essencial (Scholes, 1991:23).

Isto acontece porque o escritor, o pintor, o escultor, o poeta, enfim, os artesãos da palavra não conhecem os leitores das suas obras no momento em que esculpem a palavra. Por outro lado, os leitores que tomam a palavra no mundo dado a pensar nessas obras não estão presentes no momento da sua configuração. A leitura torna-se, então, numa tarefa difícil e arriscada. Uma tarefa na qual, ao perguntarmos pela forma como temos vindo a ser-no-mundo, nos sentimos perdidos numa imensidão sem fim. Numa imensidão onde o silêncio, a ruína, a contingência e a finitude são o verdadeiro estado da nossa leitura.

Mas *como ler*, verdadeiramente, neste cenário de perda, de desencontro, de procura indefinida que caracteriza o nosso acto da leitura? Será que é possível ler? O que significa ler? A leitura é da ordem do *impossível*. As palavras transmitem, simultaneamente, o que têm a dizer e o que têm a calar:

As palavras dos livros transmitem-nos um dizer e ao mesmo tempo a “crise” permanente da palavra transmite-nos um dizer impossível, a expressão de uma impossibilidade, de uma linguagem muda. [...] Como que nascida de um vazio, a palavra é o que se dá: o dom da palavra ou a palavra dada, a palavra como promessa. E o que comunica então – o dizer impossível – é o seu silêncio, o ponto do qual emerge, o seu nada (Bárcena, 2004: 132).

Esse abismo entre o outro e o mesmo – e essa dificuldade que provoca no acto da leitura – leva-nos a considerar um aspecto imprescindível quando se desencadeia um pensamento aberto sobre a leitura: que a actividade da leitura não se reduz a uma hermenêutica, no sentido tradicional da palavra. A dimensão do silêncio expressa por esse abismo é da ordem do não controlável. A hermenêutica tradicional – ao fazer da leitura um *exercício controlável e disciplinado*, tornando-o num *acontecimento controlado* (num *experimento*) e numa *acção planificada* – tirou ao acto de ler tudo o que ela poderia ter de *espontaneidade* e de abertura ao desconhecido.¹¹⁸ A ausência desta espontaneidade eminentemente constitutiva do acto da leitura (e da própria vida) leva a que o leitor submeta a sua leitura a um controlo e a uma submissão; a um

¹¹⁸ Cf. Bárcena, 2004: 138.

controlo e a uma submissão que faz da leitura uma serva de efeitos (pré)(de)terminados, negando tudo o que o acto de ler pudesse ter de imprevisível, de incerto, de risco, de abertura, de começo, de inacabamento, de transgressão, de surpresa, de aventura ao desconhecido; enfim, de experiência humana.

Quando lemos verdadeiramente, a dimensão da nossa experiência é superior à dimensão do próprio conteúdo a decifrar. O que descodificar numa obra se existe uma eternidade sem fim *entre* o seu mundo e o mundo do leitor? Que vale descodificar o conteúdo de uma obra se nada *nos acontece*? De facto, há que ler tirando o máximo partido da experiência da leitura porque o que as obras expressam é a *narração do quem somos*. O importante é aquilo que o leitor é capaz de *ser* e de fazer consigo mesmo depois da leitura da *palavramundo*. Sendo *grávida de mundo* (Freire), essa palavra pede para ser lida livremente, sem qualquer espécie de gramática dada de antemão. Sendo repleta de experiências de ser, essa palavra expõe-se para dar à luz aos leitores que desejam entregar-se a essa liberdade de criação do mundo e de *si* mesmo. A palavra é, então, *iniciadora*, porque o *começo* «não sabe o que inicia e o seu nome é delírio. [...] Nada se pode prever, nada sabe o que sucederá depois: estamos nas mãos do puro acontecer no regime da acção e da palavra criadoras» (Bárcena, 2004: 11-12). Ou seja, o importante é o desenho que a escuta da palavra-mundo (*palavra grávida de mundo*) proporciona ao leitor: experiência e *começo*.

O leitor não tem de ser, necessariamente, um comentador perfeito da obra. Ler é muito mais do que realizar qualquer espécie de comentário. Vimos relativamente às *práticas da leitura* que o acto de ler não se reduz a uma competência e capacidade de descodificar. Que lugar restaria, então, para aqueles que não decifram a palavra escrita? Ora, qualquer ser humano é capaz de ler o mundo, de contar uma história da sua vida, de sentir-se afectado ao presenciar o som de uma sinfonia; ao escutar as palavras de um poema. Então, o que significa ler? A experiência da leitura é um *acontecimento* que tem lugar em raras ocasiões: que é um acontecimento *singular, plural, múltiplo*: uma *experiência intransitiva*:

É esse jogo, aberto, não finalizado e indefinido, o que faz com que a experiência da leitura possa ir mais longe do que a “leitura” de um texto a partir do sistema formal no qual está construído. Se só é experiência o que (nos) acontece e o que (nos) forma ou (nos) transforma, a experiência que fazemos ao ler um texto é outra coisa que decifrar o seu código (Larrosa, 2003: 42).

Se ler um texto é o que *com, contra* ou *a partir do texto* somos capazes de fazer connosco mesmos, não é menos verdade que, para que algo nos aconteça e nos ameace na nossa própria morada, seja necessário sermos *leitores ex-postos* (sujeitos da experiência). De leitores abertos e apaixonados. Apaixonados porque – como nos diz Larrosa (2003:96-97) – a *experiência é uma paixão*, porque a experiência é o que *nos passa (nos acontece)* e o *sujeito da experiência* é o *território de passagem*, de trânsito. O sujeito da experiência – o leitor – existe de forma *finita, singular, imanente e contingente*. O sujeito passional é, então, um sujeito que assume a sua própria fragilidade existencial, a sua própria mortalidade; tem a consciência de que, enquanto leitor, não possui o objecto amado (o livro, a obra, o texto), mas é por este possuído. Tem a consciência que está sendo *jogado* (Gadamer) no mundo da obra que diz *o quem ele é*. Pois possuímos e somos possuídos pela palavra. O leitor apaixonado é estrangeiro de si mesmo, dominado pelo outro de *si*. O texto lê o leitor. (Re)escreve-o. Interroga-o. Chama ao leitor para acolher a palavra *prometida*, para rescrever essa palavra no texto da sua vida, *irrompendo* novas formas de ver o mundo e os outros de *si* que com ele habitam o mundo. O texto (com)*promete* o leitor, coloca-o em questão, (des)estabilizando-o, (trans)formando-o, (trans)tornando-o, metamorfoseando-o em direcção incontrolável.

O *dom* da palavra obriga o leitor a calar. Calar para escutar a *verdade* e poder dizer de novo numa palavra que é *início, natalidade e boa vinda*, numa palavra que se afirma como um contínuo (re)nascimento; isto é, uma forma de inquietação e uma *erótica* que rompe e que transgride mediante uma linguagem que enfrenta o desconhecido. Uma linguagem que é *início, natalidade, promessa, rompimento, fractura e transgressão*. Uma palavra que nada mais oferece ao leitor do que propostas de mundo, de modo a ser e a tornar-se uma outra pessoa: tornando-se *com* os outros através da *palavra dada*, da palavra como *acontecimento singular e plural*. Palavra que nos abre ao mundo como seres inacabados.

Esse abismo existente entre a leitura e a obra é um abismo que violenta o leitor, a obra e a língua em que a obra é escrita; um abismo que torna a leitura – como nos diz Fernando Bárcena (2004:134) – num acto *impossível* em que a única coisa que sabemos é que algo pode *acontecer connosco: o acontecimento da palavra*. A palavra grávida de mundo dá à *luz* o sujeito leitor:

Alcançar o impossível é uma espécie de *milagre*. Esse ir em direcção ao impossível – falar e escutar o silêncio – é o ponto onde tudo parece começar: alcançar o inimaginável e renascer a partir desse vazio em busca de outra coisa. Desejar o impossível é permanecer-se impassível e admirado perante o milagre do próprio renascimento: ver-se a si mesmo nascer. Uma leitura impossível é, pois, um ler renascido, é a leitura que se cria a si mesma, ou o que é o mesmo: a leitura que não se fabrica, aquela que não segue normas ou regras fixas previamente dadas. Essa leitura impossível não consiste no que se fabrica ao ler, trata-se de um ler em que o leitor se inventa a partir de um encontro que requer tanto de um livro como de um leitor num momento apropriado. Nesse encontro, o leitor renasce e sente directamente esse mundo que lê (Bárcena, 2004: 149).

A leitura torna-se num acontecimento da existência, um acontecimento do pensar, um acontecimento que provoca (alter)acções na subjectividade do leitor. Pois a experiência da leitura, ao desencadear-se verdadeiramente, deixa sequelas e vestígios no ser do leitor. Este transforma-se num sujeito marcado, num sujeito perdido, num sujeito em que a sua perda é a sua própria vitória: ser de outro modo, consciencializando-se da sua finitude. Conceber a leitura como decifração – seja ela de um livro ou de uma obra de arte qualquer – distancia-nos da vida, sem hipótese de regresso; gera um distanciamento sem qualquer espécie de aproximação à vida no sentido proustiano, ricœuriano, gadameriano. Gera um distanciamento paralisante no aquém da vida, um “cair” sem possibilidade de se “levantar”. Um distanciamento que não nos põe verdadeiramente em questão.

Ao decifrar o silêncio e o segredo das obras – o seu lado invisível e incomunicável – nada mais fazemos do que negar a nossa própria finitude, a nossa própria mortalidade, a nossa própria contingência. A finitude não significa aquilo que está condenado a um fim, mas a possibilidade de um *novo começo* anunciado pelo romper da palavra. Logo, a tentativa de decifração do significado supõe anulação do desejo e da sede de (re)encontro e de escuta do que o *mundo da obra* tem a nos dizer noutras circunstâncias vitais. Nessas circunstâncias, nada acontece com ele enquanto leitor aberto à vida que poderia ser. O *leitor aberto* à vida não lê para saber mais e melhor que os outros; não lê para aumentar o número de livros lidos. Lê, sim, para *ser*. Para escutar, ver e sentir. Ler, como diz Fernando Bárcena, é uma *erótica*:

O encontro com a palavra e com o livro não é só um encontro baseado na interpretação, mas uma espécie de *erótica*. Porque na linguagem, a erótica é algo assim como a suspensão da comunicação como fim natural da palavra. No erótico a palavra procura ser escutada, ser vista, ser tocada. Procura comunicar o incomunicável: que o leitor veja, que

olhe, que escute, que toque o que existe e sinta então a vida (Bárcena, 2004: 133).

Se a leitura (principalmente a literária) tem um valor terapêutico (Proust), isto é, se ela se *revela* como uma forma (arte) de viver – uma *est(ética) da existência* – não é de estranhar que ela seja uma experiência que não avisa quando chega. Ler como viver. Pode-se afirmar que não sabemos ler, assim como não sabemos viver. O que aprendemos com as nossas *experiências da finitude* são os próprios limites de ser homem (Gadamer). Não há uma forma prévia que nos explique como (re)*agir* perante a imprevisibilidade da nossa existência contingente. Também a leitura da nossa existência não se reduz a uma questão de método; nem mesmo a um conceito. A experiência da leitura – enquanto *experiência estética, histórica e linguística* – ultrapassa uma redução conceptual, metódica, e científica.

Sendo assim, descodificar os segredos do texto (da obra) significa debilitar o sentido da nossa existência. Ao obrigar o texto a responder todas as suas questões – na tentativa de alcançar o seu significado último – decifrar desencontra-se da verdadeira interpretação. Pois, interpretar, mais do que *dizer* o mundo, refere-se ao *querer dizer* o mundo, a uma proposta de mundo que o texto nos *dá* quando entregamos verdadeiramente à sua indeterminação. O que o texto (a obra) quer dizer é da ordem do *indizível* por parte do leitor. Este silêncio e essa obscuridade eminentemente presentes no texto são a condição do próprio questionamento, um verdadeiro chamamento à escuta da palavra. Logo, não existem interpretações precisas, embora existam umas mais plausíveis do que outras. Pergunta Fernando Bárcena: «*Quem nos garante a verdade de um significado estético?*» (2004:128). Ora, cremos que temos *horizontes* de sentido, embora jamais captemos integralmente o sentido de um texto ou de uma obra. Neste contexto, encontrar o sentido de um texto ou de uma obra de arte significaria afirmar uma realização definitiva do homem. O homem deixaria de interrogar-se sobre o sentido da sua existência. A sua experiência de leitura tornar-se-ia uma experiência acabada. As obras deixariam de ser consideradas obras abertas, isto é, as suas interpretações deixariam de ser infinitas. (Ricoeur, Eco). As obras são hermeneuticamente infinitas. Enquanto que a interpretação visa um inacabamento, a decifração visa um acabamento, isto é, a própria morte do texto enquanto fonte de vida que poderia ser para o leitor que o acolhe. Não é de estranhar que cada vez que visitamos uma mesma obra, vemo-la de uma outra forma. Lemo-nos nela de forma diferente. Em muitas circunstâncias da nossa vida deparemos com acontecimentos onde

nos sentimos como personagens de algum livro já lido, isto é, sentimos uma sensação de que tudo já havia acontecido na leitura da *palavra dada* a pensar numa dada obra. Noutras circunstâncias, *falta-nos a palavra* certa para nomear certas experiências que nos acontecem.

É preciso deixar cada impressão, cada gérmen de sentimento amadurecer em si, no obscuro, no inexprimível, no inconsciente – essas regiões fechadas ao entendimento. Espere com humildade e paciência a alvorada de uma nova claridade (Rilke, 2000: 29-30).

Não procure, por enquanto, respostas que não lhe podem ser dadas, porque não saberia ainda pô-las em prática, vivê-las. E trata-se, precisamente, de *viver tudo*. De momento, viva apenas as suas interrogações. Talvez que, simplesmente vivendo-as, acabe um dia por penetrar insensivelmente nas respostas (Rilke, 2000: 36-37).

A palavra revela-se, então, como poética, *pondo-nos* numa direcção imprevisível: ela é *acontecimento*. Sempre que a nossa leitura se torna experiência aberta, encontramos vestígios da vida nas várias obras que lemos; lemos a nossa *experiência singular* (o nosso texto interior) no mundo que é (re)(a)presentado pelas obras; num mundo de experiências narradas – *experiência plural* – que, sendo uma configuração narrativa das experiências das comunidades, das culturas dos povos e das várias *línguas* onde existimos (*experiência linguística*), contribui para a constituição narrativa do próprio leitor.

Nesse sentido, a leitura da nossa experiência é inacabada: *ao reescrevermos os textos das obras dentro dos textos das nossas vidas* o que realmente fazemos é ler a nossa experiência singular (mas também plural), no mundo do texto (da obra) que diz o *quem somos*. A nossa experiência da leitura torna-se, então, leitura da nossa experiência porque lemos a nossa vida na obra; acolhemos a palavra como *acontecimento*, *natalidade*, *começo*. O acontecimento é o que nos acontece, uma experiência que tem sentido no nosso ser, que abre sentido e possibilidades de *novos inícios*.

Parte III

A leitura como experiência de formação

Poderíamos definir *Bildung* como o processo temporal pelo que algo (seja um indivíduo, uma cultura ou uma obra de arte) alcança a sua própria forma. Sua estrutura básica é um movimento de ida e volta que contém um momento de saída de si. O ponto de partida é sempre o próprio, o cotidiano, o familiar ou o conhecido que se divide e se separa de si mesmo para ir rumo ao alheio, ao estranho ou ao desconhecido e regressar depois, formado ou transformado, ao lugar de origem. O essencial dessa viagem de ida e volta é que constitui uma autêntica experiência. E a experiência não é outra coisa que esse encontro do mesmo com uma alteridade que o resiste, que o põe em questão e que o transforma. Por isso a *Bildung* não é uma mera anexação mecânica e apropriadora do outro, mas sim, implica um devir outro do mesmo e, no limite, uma autêntica metamorfose.

Jorge Larrosa, *La experiencia de la lectura*

1. Transformação da forma: configuração estética da aprendizagem do mundo

1.1. Notas sobre a formação como leitura

Como se chega a ser o que se é.

Nietzsche, *Ecce Homo*

Pensar a *formação como leitura* e a *leitura como formação* exige pensar a forma como o conceito de formação vem se desdobrando no decurso do tempo. Tendo a ver com *formar* (com *forma*), formação revela-se como um conjunto de acções e procedimentos que configuram algo, que atribuem uma forma a algo. Não sendo nova, a discussão sobre esta noção remonta à ideia platónica de essência (onde as ideias e formas são consideradas modelos e “realidades verdadeiras”), passando pela ideia aristotélica de forma (essência que se distingue da matéria mas que juntamente com ela se enforma ou configura algo), até algumas teses que concebem a forma como uma essência dada aos seres e que provém de algum poder exterior a eles. Esta última é a expressão nítida de (com)formação do ser humano, uma vez que a sua forma, sendo dada de antemão, aniquila a liberdade de criação de si enquanto valor nobre da condição humana.

Se em *educação* lidamos com seres humanos (*preparando-se* para o devir da vida), a reflexão sobre a ideia de formação afigura-se como uma reflexão sobre o destino do homem no mundo. Classicamente, *formar* significava, por um lado, *dar forma*, desenvolver um conjunto de disposições preexistentes e, por outro lado, levar o homem até a *com-formidade* em relação a um *modelo ideal* do que é “ser humano”, fixado e assegurado de antemão.¹¹⁹ As operações pedagógicas destinavam-se a controlar a experiência da leitura: reduzindo o espaço em que ela pudesse produzir-se como

¹¹⁹ Cf. Larrosa, 1999:12; 2003: 32.

acontecimento da existência, impossibilitando o seu *dom* de *experiência linguística* (experiência plural), prevendo o que ela pudesse ter de risco, de começo, de transgressão, de aventura face ao desconhecido. Submetida ao cânone tradicional, o conceito de formação não oferecia ao ser humano condições para aceder criativamente à tradição que o antecipa (Gadamer), de modo a continuar (re)lendo e (re)escrevendo a sua história mediante um *constante início*. Se a leitura possui o *dom* de nos introduzir na linguagem, questionando-nos e permitindo-nos questionar, a pedagogia tradicional – ao acreditar que o sentido do texto estava nas coisas que representa, nas ideias que transmite, na vontade do leitor que o constrói, no próprio contexto histórico-cultural – ameaçava a própria ideia de leitura de si e do mundo.

Por outro lado, a moderna ciência (outro factor de conformação) que se inicia com Bacon e que encontra o seu lado mais denso em Descartes, é um exemplo dessa desconfiança na experiência, tendo como consequência imediata a submissão da experiência (inclusive a própria experiência da vida) a um cariz metódico e seguro como legislava a racionalidade científica da época, afectando a ideia de formação enquanto construção do humano. Aliás, as marcas dessa racionalidade totalitária moderna, sabemos-lo bem com Gadamer, continuam rescrevendo efeitos na nossa contemporaneidade educativa, restando-nos a necessidade de reler esse contexto (conhecendo os seus efeitos negativos), no sentido de interpretar a educação nos limites daquilo que é a nossa contemporaneidade. De facto, a história do pensamento pedagógico manifestou-se, por um lado, como história da desconfiança na experiência não controlada da literatura e, por outro lado, como invenção de mecanismos para prever seus perigos. É o que reconhece Jorge Larrosa:

Em alguns casos, a literatura tem que ser expulsa ou, pelo menos, submetida a um rigoroso controlo. A expulsão platónica dos poetas [...] seria talvez o exemplo inaugural e privilegiado. [...] Mas também o itinerário cartesiano em direcção à razão, por fim emancipada de todo o pré-juízo, realiza-se justamente mediante o desprendimento de todo o saber livresco adquirido. Descartes, que se confessou apaixonado pela poesia durante a sua juventude, constrói o seu método distanciando-se explicitamente da literatura e, em geral, das humanidades, como modo legítimo de acesso ao conhecimento ou à virtude. [...] Rousseau determinou que a única leitura do seu *Emílio* fosse o *Robinson Crusoe*. Pelo menos enquanto Emílio não estivesse suficientemente maduro para se entregar, sem riscos, à literatura (Larrosa, 2003: 203-4).

Um grande paradoxo encontrado nestes textos de Rousseau e Descartes – aliás, reconhecido por Larrosa (2003: 350-351) – é o facto de que para se formar é necessário

viajar e ler, mas para viajar e ler sem perigo há que estar formado. Daí que toda a viagem de formação tem de estar tutelada por quem já viajou e sabe viajar, e toda a leitura tem de estar dirigida por quem já leu e sabe ler. Se o fim da educação é ler e viajar sem perigo (através do controlo da experiência), as viagens e as leituras tornam-se desnecessárias para o homem educado, uma vez que, tendo já lido e viajado, a sua formação já está realizada, e as leituras e as viagens já não serão mais experiência de formação.¹²⁰ Este paradoxo constitui um dos riscos fundamentais da educação contemporânea, segundo Larrosa: a expropriação da experiência e o seu cancelamento como estrutura irrecusável da formação. Pois, na nossa contemporaneidade com traços eminentemente pragmatistas, em que os homens parecem (pre)ocupar-se mais com o fabricar, com o *saber fazer* e não com o *saber ser*, a formação (enquanto intempestividade) precisa de ser pensada como um devir formativo sempre inacabado. Um devir formativo onde a educação se (pre)ocupa, verdadeiramente, com o facto de no mundo nascerem diariamente seres humanos potencialmente (re)(i)novadores do encontrado – *língua, lugar* – no sentido de transmitir as possibilidades neles contidos. A

¹²⁰ A *República* de Platão contém vários ataques à poesia (de Homero, dos trágicos e à poesia lírica) em nome da fundação de uma cidade racional baseada na justiça. Segundo Platão, para o próprio bem da cidade racional, os poetas e os administradores das suas obras, que educavam a Grécia não têm lugar, merecem ser expulsos da arte pedagógica. Nos livros II e III e, principalmente, no livro X, este filósofo condena a poesia:

«- Como explicas isso?

– Aqui entre nós - visto que não ireis denunciar-me aos poetas trágicos e aos outros imitadores – todas as obras deste género arruinam, creio eu, o espírito que as escutam, quando não têm o antídoto, isto é, o conhecimento do que elas são realmente» (*Rep.* X).

«Ora aceitaremos como princípio que todos os poetas, a começar por Homero, são simples imitadores das aparências da virtude e dos outros e dos outros assuntos de que tratam, mas que, quanto à verdade, não a atingem [...]» (*Rep.*, X).

Outro exemplo importante é a filosofia cartesiana. A dúvida metódica cartesiana é uma instância que submete toda a fonte de experiência, de conhecimento e de moral aos ditames da razão. Aliás, a primeira parte (parte autobiográfica) de uma das obras mais importantes de Descartes, o *Discurso do Método*, narra a desconfiança de Descartes relativamente a toda a aprendizagem que tinha desencadeado pela experiência dos livros. Escutemos uma passagem desta obra: «Alimentei das letras desde a minha infância, e porque me tinham persuadido de que, por meio delas, se pode adquirir um conhecimento claro e seguro, de tudo quanto é útil à vida, tinha um enorme desejo de as aprender. Mas, logo que terminei este ciclo de estudos, no termo do qual é costume ser-se acolhido na categoria na categoria dos doutos, mudei completamente de opinião [...] Foi por isso que, mal a idade me permitiu sair da sujeição dos meus preceptores, deixei completamente o estudo das letras. E resolvendo-me a não procurar mais outra ciência senão a que pudesse descobrir em mim próprio, ou então no grande livro do mundo, empreguei o resto da minha juventude a viajar, a ver cortes e exércitos, ...» (Descartes, 1993:42-47). Os livros e as viagens são para Descartes o prólogo da sua obra e, simultaneamente, têm de ser interrompidos para que a obra seja possível. No fundo, o que faz Descartes é um gesto violento de condenação e abolição da biblioteca e do mundo que produziu a sua própria obra (Cf. Larrosa, 2003: 335). Rousseau, por seu lado, concebe a educação como uma possibilidade de resistência a tudo o que há de ambíguo, de sedutor e de perigo nos livros e nas viagens, sendo que, só depois de educado é que Emílio pode viajar e ler sem nenhum temor de perder-se. É principalmente no livro V, no capítulo intitulado «Viagens», que Rousseau nos demonstra esse aspecto. (Cf. Rousseau, 1995, Livro V).

expressão e a manifestação da liberdade de começo e de transformação entra em desacordo, com esta visão (pré)dadora de *forma* aos seres humanos os esquemas (pre)dutores, com qualquer organização performativa.¹²¹

Contrariando esta visão (pré)dadora de *forma* aos seres humanos, torna-se fundamental conceber a ideia de formação sem planos dados *a priori* (ou seja, sem a ideia de essências ou de formas que determinam o real), desenvolvendo estratégias para não cancelar a experiência como estrutura indispensável á formação humana. Como pensar, diante destes posicionamentos e dos vários discursos que os expressam, a forma humana? Há uma forma humana? Há uma essência ou uma natureza humana? Ou dever-se-á considerar antes uma condição humana que historicamente se vai construindo? O que é a formação humana? O humano tem, necessariamente, de ser formado? Se sim, em que consiste a formação humana? Qual é a relação entre leitura e formação humana? A leitura pode mesmo formar? Quando é que a experiência de leitura é uma experiência de (trans)formação?

É neste sentido aberto e inacabado que Larrosa nos desafia a pensar a formação do humano:

A minha aposta seria pensar a formação sem ter uma ideia “prescritiva” de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. Algo assim como um devir plural e criativo, sem padrão nem projecto, sem uma ideia prescritiva do seu itinerário e sem uma ideia normativa, autoritária e excludente do seu resultado, disso a que os clássicos chamavam “humanidade” ou “ser plenamente humano” (Larrosa, 1999: 12).

Pretendemos, então, pensar criticamente a ideia de formação como uma *ideia intempestiva*¹²² que possa abrir algo de novo relativamente a essa tensão existente entre a educação tecnocientífica dominante e as formas dogmáticas e neoconservadoras de reivindicar a velha educação humanística.¹²³

¹²¹ Cf. Bárcena, 2006: 205.

¹²² Veremos com Nietzsche, no capítulo sobre «Leitura, arte e vida», a não existência de um caminho seguro dado de antemão que o sujeito teria de seguir sem desvios para *chegar a ser o que se é*. Para conquistar a forma – para *chegar a ser o que se é* – temos que ser artistas de nós mesmos, temos de nos (re)inventarmos tal como um artista que cria uma obra de arte. A educação é, então, uma arte que ajuda o sujeito a *chegar a si mesmo*, mediante as suas possibilidades.

¹²³ A crise da formação humanística e o triunfo da educação tecnocientífica supuseram o descrédito da biblioteca como espaço privilegiado de formação. A pergunta pela leitura não é uma pergunta pedagógica essencial; logo, problematizar a leitura fora dos cânones psico-cognitivos habituais «es algo in-actual y, por tanto, intempestivo». Ora, Larrosa não desenha um pensamento restaurador da velha educação humanística, isto é, a defesa da reintrodução das humanidades no currículo ou a restauração dos velhos

Concebida como *leitura da existência*, a *formação* implica uma relação produtora de sentido onde tudo o que acontece conosco pode ser considerado um *texto* aberto à interpretação e onde o sujeito se torna um ser aberto à (trans)formação, um ser capaz de se pôr à escuta, um ser sensível à imprevisibilidade, um ser capaz de se desprender de si mesmo e abrir-se aos outros, enfim, num ser que *aparece* aos outros, de modo que estes possam *aparecer-lhe*. Esse despojamento de si e da sua própria cultura afirma-se como forma de o sujeito se aproximar dele mesmo, do mundo e de outras narrativas culturais, mediante uma experiência de alteridade. Ora, é essa experiência de ida e de volta, de distanciamento e de regresso, do mesmo e do outro, de introdução da *ipseidade* (do mesmo) na sua alteridade constitutiva (no outro de si) que constitui a verdadeira ideia de formação (*Bildung*, *Paideia*), como intentamos pensar. Aliás, uma ideia de formação que – distanciando-se das posturas essencialistas (ideia de essências ou de formas determinantes) manifestas nos vários discursos pedagógicos e seus ideais de construção do homem – se afirma indispensável à constituição histórica do homem. O homem é um ser histórico e pertence à história antes de pertencer a qualquer categoria social.

Poderíamos definir *Bildung* como o processo temporal pelo qual algo (seja um indivíduo, uma cultura ou uma obra de arte) alcança a sua própria forma. A sua estrutura básica é um movimento de ida e volta que contém um momento de saída de si. O ponto de partida é sempre o próprio, o quotidiano, o familiar ou o conhecido que se divide e se separa de si mesmo para ir rumo ao alheio, ao estranho ou ao desconhecido e regressar depois, formado ou transformado, ao lugar de origem. O essencial dessa viagem de ida e volta é que constitui uma autêntica experiência. E a experiência não é outra coisa senão esse encontro do mesmo com uma alteridade que lhe resiste, que o põe questão e que o transforma. Por isso a *Bildung* não é uma mera anexação mecânica e apropriadora do outro, mas implica um devir outro do mesmo e, no limite, uma autêntica metamorfose (Larrosa, 2003: 445).

Os textos (as obras) oferecem-nos potencialidades de formação porque são palavras ricas em experiências – *palavra-mundo*, *palavras grávidas de mundo* – ou seja, são palavras que, mediante uma configuração do real, expressam a singularidade dos indivíduos, dos povos e das comunidades. Portanto, são palavras que, enquanto experiência narrada, se instauram como *promessa de forma*: como o começo de uma nova narrativa, de uma nova maneira de compreender e de se relacionar com mundo.

ideais de educação. Quer sim, pensar a ideia de educação como intempestividade de modo a que o sujeito se torne *naquilo que ele é* e não no *que ele é programado ser* de antemão. (Cf. Larrosa, 2003: 31).

Formar desenha-se de acordo com o jogo singularidade-pluralidade-abertura inscrito em cada indivíduo. Cada singularidade é, enquanto produto e produtor (artista/criador) de um *sentido comum*, possuidor de um *dom* natural produtor da diferença inerente à revolução do mundo e das culturas.¹²⁴ Revolução que se desencadeia desde a própria subjectividade do indivíduo, passando pela sua própria cultura e pelo próprio mundo como um texto aberto à interpretação.

Como se pode constatar, o *leitor aberto* é aquele que regressa a si mesmo, que encontra a sua *forma* a partir da sua alteridade constitutiva. É aquele que, para se *tornar naquilo que é* – uma vez que «nascemos humanos mas isso não é suficiente, [e por isso] temos que conseguir sê-lo» (Savater, 1997: 23) pela educação – vive o primado da *relação* enquanto característica essencial da constituição do humano. É mediante essa relação em que a ipseidade se (re)conhece/(re)descobre na sua alteridade constitutiva que se (trans)forma em sujeito aberto. (Trans)forma-se num sujeito que, ao reconhecer-se numa dada identidade narrativa e cultural, segue narrando e (re)escrevendo a *sua* história (que é também a dos outros de si), a história do mundo e da vida com outro olhar, com outro sentir, com outro sabor, com outro pulsar. A nossa (re)escrita do mundo e da vida não segue nenhum modelo prescritivo ou normativo, ou seja, não segue nenhuma *forma* aprioristicamente dada; sendo agentes que nos (trans)formamos com o mundo, sentimos que a vida é intempestiva. A relação entre a leitura e a formação afirma-se, então, como um pilar da construção de um mundo em que o agir pode ser considerado como um texto aberto à interpretação. O essencial não é o que fazemos (ou procuramos fazer) com aquilo que lemos, mas sim o acontecimento da leitura em nós enquanto leitores afectados (*afectos*) que somos. O acontecimento chega repentinamente: «a forma do acontecimento é a forma de um instante, e por isso não admite cópias nem reproduções. É o singular puro» (Bárcena, 2004: 82). Por isso

¹²⁴ «El tema de la educación también sería ahora otro: el de la formación del *sensus communis*, que se nutre no de lo verdadero sino de lo verosímil. Lo que a nosotros nos interesa aquí es lo siguiente: *sensus communis* no significa en este caso evidentemente solo cierta capacidad general sita en todos los hombres, sino al mismo tiempo el sentido que funda la comunidad. Lo que orienta la voluntad humana no es, en opinión de Vico, la generalidad abstracta de la razón, sino la generalidad concreta que representa la comunidad de un grupo, de un pueblo, de una nación o del género humano en su conjunto. La formación de tal sentido común sería, pues, de importancia decisiva para la vida» (Gadamer, 1977:50).

A partir do pensamento de Vico, isto é, do reconhecimento dos limites da ciência moderna que vinha ganhando terreno desde Bacon, Gadamer propõe-nos um conceito de *sentido comum* que, desvinculando do teor conceptual, lógico e unidimensional, abre ao devir formativo da tradição. Só assim a experiência educativa será uma experiência hermenêutica, uma experiência em que múltiplos pontos de vista se fundem. A formação (*Bildung*) torna-se, então, num acontecimento da existência, onde com-formamos, trans-formamos, ou ainda, *tomamos forma* pelo *dom* daquilo que nos acontece verdadeiramente.

mesmo, a leitura desvia de qualquer género de cânone. A leitura torna-se, então, formação (relaciona-se com a subjectividade do leitor), e a formação – ao abrir-nos ao mundo permitindo-nos ler (ver, ouvir, sentir melhor) – torna-se ela mesma leitura e (re)escrita da existência. Pensar a *leitura como formação* supõe

tentar pensar essa misteriosa actividade que é a leitura como algo que tem a ver com aquilo que nos faz tornar naquilo que somos. E para mim, a questão da formação está magistralmente enunciada no subtítulo de *Ecce Homo* de Nietzsche: *Wie man wird, was man ist, como se chega a ser o que se é* (Larrosa, 2003: 26).

Pensar a leitura como formação supõe cancelar essa fronteira entre o que sabemos e o que somos, entre o que se passa (e que podemos conhecer) e o que se passa connosco (como algo a que devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos) (Larrosa, 2003: 29).

Na *leitura como formação* é mais importante a relação que estabelecemos com o texto (a escuta) do que o próprio texto. Só neste sentido seremos discípulos de Zaratustra: aqueles que não buscam a verdade, mas sim a si mesmos. Na leitura como experiência de formação deixamo-nos afectar (afectos) pela vivência que o texto nos *dá* através da sua abertura: trazemos para a nossa vida uma alteridade que nos interpela, transformando-nos em escritores e leitores na nossa existência; (re)escrevendo a vida (autobiografando-nos), fazendo obra mediante fracturas e transgressão dos modelos imobilizantes no interior dos quais quotidianamente vivemos. Transformando-se pela leitura, os sujeitos abrem-se à transformação do mundo, à sua própria configuração estética.

1.2. Promessa de forma: uma aprendizagem do mundo

O nascer e o morrer são as fronteiras,
fronteiras que não rompem o meu desejo
nem acabam a minha angústia.

Octávio Paz, *Libertad bajo palabra*

Hannah Arendt procurou, ao longo da sua obra, pensar a relação entre a *infância* e a *formação*, considerando como a principal tarefa da educação o acto de formar – pela força transgressora da palavra e da acção – seres humanos capazes de instaurar novos começos no mundo que existiu antes do seu nascimento e que continuará existindo depois da sua morte. Entre o *milagre* do nascimento e a inevitabilidade da morte existe uma cadeia de *novidades* e de *inícios* que ocorrem em espaços e tempos de tensão e de luta, de alegria e de tristeza, de amor e de desejo; enfim, uma complexidade de sentimentos, de vontades que, interferindo nas nossas opções de vida, rompem com qualquer conduta normalizada. A vida humana – enquanto relação entre o contínuo e o descontínuo, o começo e o descomeço, os pequenos horizontes de certezas e a imensidão das surpresas, o presente e o ausente (entre o passado e o futuro) – jamais se submete a qualquer código pré-existente e normativo da sua realização. Ela instaura-se, pelo contrário, como movimento de busca interminável e indeterminado, como arte e como promessa, onde a *natalidade* – a *infância* enquanto *experiência inicial*, *iniciante* e de *liberdade* – se manifesta como categoria ontológica essencial. O ser humano chega ao mundo pelo nascimento, isto é, quotidianamente nascem no mundo seres humanos, garantias indeléveis da salvação e renovação desse mesmo mundo. Para Hannah Arendt é através das *palavras* e dos *actos* que os homens se inserem e permanecem no *mundo comum* – uma inserção não orientada nem pela necessidade nem pela utilidade, mas entendida como sendo um segundo nascimento.¹²⁵ Um segundo nascimento no qual a categoria ontológica da *natalidade* (diferente da mortalidade) coincide não só com a

¹²⁵ Cf. Arendt, 2001: 224-225.

facticidade do nascimento biológico do homem, mas, poético-simbolicamente, afigura-se como *começo* de algo novo no mundo, através da acção e do discurso enquanto instâncias indissociáveis.¹²⁶ O nascimento poético-simbólico – nascimento biográfico – confirma o nascimento biológico, ou seja, transforma-o existencialmente como experiência vivida, como experiência da liberdade, do começo, do agir: como a oportunidade merecida pelo mundo. Neste contexto, uma educação que se preocupa apenas com o nascimento fáctico – e não com o nascimento da palavra (*infans*) – não está interessada em romper a continuidade do tempo e, assim, dar continuidade a uma *tradição* que nos antecipa por intermédio de um gesto de convivência entre os humanos. *Nascemos já humanos, mas temos que chegar a sê-lo* porque a humanidade plena não se reduz ao biológico.¹²⁷ No texto sobre «A crise na educação», ao reflectir sobre a crise da educação americana, Arendt considerou a educação uma das actividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, uma actividade que jamais será estática, uma vez que é diariamente renova pelo nascimento de novos seres. Neste sentido, a categoria ontológica da *natalidade* possui o dom de transgredir a *forma dada*, pelo que, ao *tomar a palavra* o recém-chegado introduz-se na linguagem e na tradição, criando oportunidades, desencadeando uma *promessa de forma*.

Numa época marcada por um discurso educativo moralizador, edificante e ideológico, a *filosofia da natalidade* arendtiana comporta uma forma muito especial de pensar a educação contemporânea.¹²⁸ Existindo (resistindo) num mundo constantemente ameaçado pelos *efeitos históricos* totalitários do passado e do presente,¹²⁹ ao homem contemporâneo resta-lhe um pensamento de resistência e de responsabilidade moral, de

¹²⁶ «A vida sem discurso e sem acção está literalmente morta para o mundo; deixa de ser uma vida humana, uma vez que já não é vivida entre os homens. É com palavras e actos que inserimos no mundo humano; e essa inserção é como que um segundo nascimento. [...] De qualquer modo, desacompanhada do discurso, a acção perderia não só o seu carácter revelador como, e pelo mesmo motivo, o seu sujeito, por assim dizer; em vez de homens que agem teríamos robôs mecânicos a realizar coisas que seriam humanamente incompreensíveis ...» (Arendt, 2001:225-227).

¹²⁷ «Há uma importante verdade antropológica insinuada nesse emprego da palavra “humano”. Nós, os seres humanos, nascemos já sendo-o, mas só o seremos, completamente, *depois*. [...] Há que nascer para o humano, mas só chegamos a sê-lo plenamente quando os demais nos *contagiam* com a sua humanidade e com a nossa cumplicidade» (Savater, 1997: 23-24).

¹²⁸ Cf. Pombo (2000). Quatro textos excêntricos – Hannah Arendt, Eric Weil, Bertrand Russell, Ortega y Gasset, Relógio D`Água: Lisboa.

¹²⁹ É o que reconhece o filósofo, historiador e crítico francês Tzvetan Todorov: «Para mim o acontecimento fulcral [do século XX] foi o surgimento de um mal novo, de um regime político inédito, o totalitarismo, que, no seu apogeu, dominou uma boa parte do mundo; que hoje desapareceu da Europa, mas de modo algum de outros continentes; e cujas sequelas perduram entre nós» (2002: 12). «Depois de introduzido na História, o mal não desaparece com a eliminação do seu autor original. Ainda hoje, quer os crimes de Hitler quer a violência da guerra da Argélia contribuem para a propagação do mal» (Todorov, 2002: 202).

modo a seguir narrando a sua travessia existencial (intervalo) entre o passado (o que já não é) e o futuro (o que ainda não é). Um pensamento de resistência que, ao desencadear-se verdadeiramente se instaure como (trans)formação, (r)evolução e fractura face à constelação de incertezas que caracterizam a contemporaneidade. Num mundo onde a continuidade das tradições comporta várias ameaçadas, num mundo onde a aprendizagem do pensar e da reconciliação é cada vez mais numa necessidade fundamental, torna-se urgente desencadearmos um pensamento do *começo*. Um pensamento do começo que é por excelência um pensamento político. Nas palavras de Bárcena:

Pensar a nossa condição contemporânea requer uma modalidade de pensamento que é, em si mesma, política. O que nos resta é aprender a viver e a movermos nessa fenda, nessa situação inédita que não tínhamos previsto. Trata-se, portanto, de aprender a instaurar novos começos, porque a história tem muitos começos e nenhum fim. A cada ser humano o mundo oferece-se como uma espécie de regaço. De uma geração à outra transmite-se *um* mundo ou, o que é igual, as possibilidades de fazer mundo dentro do Mundo. O transmitido forma parte de um *pacto geracional*; transmite-se o que já estava – corpo, língua, lugar – e, ao mesmo tempo, transmitem-se as possibilidades contidas num corpo, numa língua, num lugar. Transmite-se a possibilidade de um começo, a expressão de uma liberdade. (Bárcena, 2006: 205).

Se o recém-chegado ao mundo possui um poder especial de (trans)formar o mundo pela força da palavra que se vai aprendendo – visto que ele ainda não sabe nomear o mundo (*infans*) – no intervalo entre o que ele encontrou (o seu passado e sua tradição) e o que ele pode ser *com* os outros (o anunciar do futuro), torna-se fundamental enfrentar dois compromissos essenciais: protegê-lo do mundo e proteger o mundo dele mesmo. Não sendo culpado do estado do mundo encontrado – mundo que, de certa forma, passará a ser responsável com o deambular do tempo – o recém-chegado merece ser introduzido dignamente na linguagem e na tradição, de modo a ser um autêntico *leitor e escritor da existência*. Este aspecto foi pensado por Arendt na sua análise das consequências da *crise moderna da educação*, crise essa entendida como uma crise da autoridade e da tradição.¹³⁰ Ao rejeitar a distinção entre a *esfera pública* e

¹³⁰ Cf. Arendt, 2001: 50-51.

Segundo Arendt, mesmo que sejamos sempre tentados a pensar que estamos perante problemas específicos delimitados por fronteiras históricas e nacionais, o que acontece é que essa crença se revela falsa na nossa época: «pelo contrário, podemos tomar como regra geral da nossa época que tudo o que pode acontecer num país pode também, num futuro previsível acontecer em qualquer outro país» (Arendt, 2001: 22).

a *esfera privada*, introduzindo entre estas a *esfera do social* (na qual o público se transforma em privado e vice-versa), a sociedade moderna nada mais fez do que perturbar as crianças enquanto fontes de inovação do mundo. Ao (con)fundir o que pode ser exibido aos outros com aquilo que pertence à intimidade do seio familiar, o que realmente fazemos é aniquilar a *promessa do novo* que o recém-chegado traz consigo aniquilando, conseqüentemente, o dom de começar uma nova narrativa, uma nova maneira de compreender e de se relacionar com mundo: a própria aprendizagem do mundo. Não sendo um ser acabado, mas um ser em estado de devir (e logo o próprio objecto da educação), a criança possui um duplo aspecto:

Ela é nova num mundo que lhe é estranho, e ela está em devir. Ela é um novo ser humano e está a caminho de devir um ser humano. Este duplo aspecto nem é evidente nem se aplica às formas da vida animal. Corresponde a um duplo modo de relação – a relação ao mundo, por um lado, e, por outro lado, a relação à vida. A criança partilha o estado de devir com todos os seres vivos. Se se considera a vida e a sua evolução, a criança é um ser humano em devir, tal como o gatinho é um gato em devir. Mas a criança só é nova em relação a um mundo que já existiu antes dela, que continuará depois da sua morte e no qual ela deve passar a sua vida (Arendt, 2000, 37-38).

Se a criança é um ser em processo de formação – isto é, um *infans* em busca de forma e promissora de forma, mediante o seu *dom* de começo – convém tratá-la conforme o seu estatuto de *recém-chegado*, respeitando a categoria ontológica da *natalidade*. Se o recém-chegado fosse considerado somente uma criatura viva, ainda não desenvolvida (negando o seu dom de começar algo novo no mundo), «a educação seria unicamente uma das funções da vida; pois, consistiria apenas na manutenção da vida e naquelas tarefas de ensino e prática de vida que todos os animais assumem em relação aos seus filhos» (Arendt, 2000: 38). A criança é um recém-chegado *aprendendo* a ser-no-mundo, isto é, *formando-se* e buscando forma, de modo a (en)formar e (trans)formar o mundo e ser por este (trans)formado mediante uma relação onde a ipseidade se introduz na sua alteridade. Daí que a sua educação seja uma actividade responsável pela articulação entre o passado que diz *quem* ela foi (seja este passado feliz ou não) e o futuro anunciador (o que há-de-vir). Ou seja, a educação do recém-chegado deve ser responsável pelo *começo* de algo novo no mundo; a sua formação é assim entendida como criação de condições para a leitura e a escrita da sua existência singular, existência onde cada *singularidade* é condição da *pluralidade* e da diferença. Portanto, a formação do novo ser deve levar em consideração o seu poder transgressor, uma vez que este poder (palavra e acção) é condição de possibilidade da transformação

do informe e do estável. De transformação da forma. Deste modo, mais importante do que a concepção (e nascimento) de um novo ser é criar condições de possibilidade para *introduzi-lo no mundo, na linguagem*, ou seja, é responsabilizar-se por esse poder inédito, essa *esperança*, este *dom de começo* que ele traz consigo, de modo a que ela possa ser responsável por nós enquanto seres já educados por um mundo mais antigo.

Introduzir os mais novos na linguagem, no texto do mundo e no mundo dos vários textos que vêm sendo pronunciados no decurso do tempo, deixando-lhe dizer de novo o mundo, significa *dar a palavra* e fazer escutar (fazer falar *quem* ainda não fala) a verdade num gesto de amor, respeito, atenção, delicadeza, confiança e responsabilidade face à *linguagem*. Ora, se é imprescindível dar a palavra (tradição) aos mais novos, permitindo-lhe (re)(i)novar o mundo, torna-se simultaneamente importante protegê-los contra o próprio mundo e proteger o mundo deles:

A criança tem necessidade de ser especialmente protegida e cuidada para evitar que o mundo a possa destruir. Mas, por outro lado, esse mundo tem necessidade de uma protecção, que o impeça de ser devastado e destruído pela vaga de recém-chegados que, sobre si, se espalha a cada nova geração (Arendt, 2000: 38).

Para ser protegida de tudo o que há no mundo já interpretado, o lugar natural do recém-chegado deve ser a *vida familiar privada* – lugar também importante para adulto – uma vez que o espaço privado familiar gera protecção. O recém-chegado aprende a emergir (a ser) desde a segurança da escuridão, de modo a orientar-se para a luz da existência pública. Aliás, o auge do social, ao confundir a *vida privada* com *esfera pública*, trouxe consigo a própria perda do *mundo comum* e a impossibilidade da educação em seguir o seu objectivo de «ensinar às crianças o que o mundo é [em vez de] iniciá-las na arte de viver» (Arendt, 2001: 51). A recuperação da noção de *privado* não é sinónimo de ensimesmamento, mas preparação (maturação) para a entrada na *esfera pública*. Daí que a escola seja considerada por Arendt como «a instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo, de forma a tornar possível a transição da família para o mundo» (2000: 42). Ou seja, não sendo o mundo mas representante dele, a escola revela-se como uma instituição mediadora entre a obscuridade da vida familiar e a claridade da esfera pública da comunidade, cabendo aos adultos a responsabilidade pela criança, isto é, pelo seu amadurecimento saudável e pela sua inserção no mundo. Por outro lado, o educador é responsável pelo mundo, isto é, por ajudar a criança – esse novo ser que chega ao mundo pelo nascimento – a

caminhar nesta fase transitória da vida humana. Isto porque a criança é um ser em devir, em busca de forma e prometendo forma. A escola tem então, a nosso ver, o estatuto de casa da palavra e o professor a missão de orientar os recém-chegados nesta travessia da vida. Esse *cuidado* para com o recém-chegado é a experiência mais rica de alteridade: *cuidar* dele significa, também, *cuidar* de nós (os mais velhos); ao (re)(i)novar, ao (des)estabilizar, ao transgredir tudo aquilo que é estável – ao revolucionar o mundo velho já interpretado – ele (re)cria e (re)(de)(trans)forma o mundo: eis o poder duma geração bem formada.

No pensamento de Arendt, delineia-se uma interessante relação entre a educação e a política, tendo presente a responsabilidade para com a alteridade do novo-ser. Contra o conservadorismo que insiste em pensar a política a partir da educação, isto é, que faz da educação um acto político por excelência e contra a pedagogia de inspiração rousseauiana que considera a educação uma forma de transformar o mundo, Arendt concebe a educação como algo afastado da política, uma vez que, na política «se lida sempre com pessoas já educadas» (2000:26), isto é, com adultos, adultos que esforçando-se em persuadir os seus semelhantes, correm o risco de falhar. Alicerçar, neste sentido, a política na educação – característica de várias utopias políticas – gera uma relação assimétrica, uma relação de superioridade do professor em relação ao jovem aluno que se encontra em formação (uma espécie de *intervenção ditatorial* baseada na superioridade do professor).¹³¹ Politizar a educação, criando uma nova ordem política, é negar ao recém-chegado em *processo* de formação a sua própria condição de cidadania e a sua possibilidade de (re)(i)novação do mundo. Enfim, é negar não só ao recém-chegado, mas ao próprio mundo a que este passará a *pertencer* após o seu primeiro grito existencial de nascimento – nascimento biológico e, seguidamente, da palavra – a esperança de (trans)formação.¹³² É justamente nesta óptica que Arendt considerou ser a essência da educação «a natalidade, [isto é,] o facto de os seres humanos *nascere*m no mundo» (2001:23). A nova geração traz a *esperança* sempre

¹³¹ Para Arendt, qualquer pessoa incapaz de assumir a responsabilidade colectiva pelo mundo não deveria ter filhos nem tomar parte na educação: «no caso da educação a responsabilidade pelo mundo toma forma de autoridade. A autoridade do educador e as competências do professor não são a mesma coisa. Ainda que não haja autoridade sem uma certa competência, esta, por mais elevada que seja, não poderá jamais, por si só, engendrar a autoridade. A competência do professor consiste em conhecer o mundo e em ser capaz de transmitir esse conhecimento aos outros. Mas a sua autoridade funda-se no seu papel de responsável pelo mundo. Face à criança, é um pouco como se ele fosse um representante dos habitantes adultos do mundo que lhe apontaria as coisas dizendo: «eis aqui o nosso mundo!» (Arendt, 2001:43).

¹³² O conceito de *pertença* toma-se aqui no sentido gadameriano e ricœuriano.

consigo, sendo assim decisivo preservar o que há de novo na criança. A *educação* deverá ser *conservadora*, pois ela tem como tarefa a preservação do novo (a instauração da *autoridade* educativa enquanto tarefa que jamais deve ser realizada pela política):

A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens. A educação é também o lugar em que se decide se se ama suficientemente as nossas crianças para as não expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum (Arendt, 2000: 53).

A educação é uma promessa de novos começos (começos que iniciam o indeterminado), uma promessa de forma, uma abertura ao mundo e a vida, um gesto intenso que se desenha *entre o dar e o tomar a palavra*, isto é, uma criação de condições para a leitura e a escrita da existência concreta mediante uma aprendizagem do escutar, do sentir, do nomear, do pensar. Uma aprendizagem da palavra-mundo, da palavra como expressão, comunicação, silêncio, escuta, pensamento, sentimento; uma aprendizagem da palavra como (po)ética, como arte; da palavra que deambula em direcção a um acontecimento cuja aparição é imprevisível. Uma palavra que dá forma à nossa experiência singular no e com o mundo: uma palavra que, ao tentar nomear a nossa experiência – experiência sempre despida de palavras – desencadeia-se como uma aprendizagem do (po)ético, da imaginação, da criação, da liberdade, do começo. Tentar nomear o indizível e o desconhecido é um exercício interior e criador, um exercício (po)ético e estético, um exercício do pensar, um movimento de (trans)formação da forma dada de antemão, uma abertura à existência concreta.

Compreendemos, deste modo, a importância de pensar a educação como acontecimento da existência: sob a figura da infância, do nascimento da palavra-mundo-acção, da busca e da promessa de forma. De pensar a infância como *criação de sentido* e como um *estado inicial* que, ao *buscar a sua forma*, fractura a realidade. Nela, a experiência inicial transforma-se, simultaneamente, em experiência *iniciante*, em experiência do começo. Pois, se todo o nascimento é uma maneira de começar, todo o acto de renascimento é uma actualização do antigo sob o signo da surpresa trazida pelo novo início: «Trata-se, pois, no começo, de actualizar o antigo sobre o signo da novidade. Por isso se renasce desde o já sido para projectar-se no que se anuncia como porvir. Nesse projectar-se, nesse caminhar adiante, nasce-se, advém-se, e também se

procura chegar. Advém o sentido» (Bárcena, 2004: 41). Aquele que nasce, a partir da sua alteridade genuína, desencadeia um movimento de busca de forma, um movimento de formação que se desenha entre o dar e o receber a palavra, mediante uma relação de (des)começo, uma metamorfose: uma aprendizagem do mundo que desestabiliza os sentidos pré-dados. Trata-se de uma aprendizagem da finitude: uma aprendizagem onde – entre o passado e o futuro que há-de-vir – se manifesta um tempo do devir, um tempo em que as palavras e as coisas oferecem condições de possibilidade da (re)invenção de si mesmo e do mundo. Se o mundo não nos é dado de antemão, a nossa aprendizagem tem que ser uma aprendizagem da prova, do com-provar (do latim: *experiri*), uma aprendizagem sem índice de certezas sob pena do abandono ilusório da nossa finitude.

O nosso encontro com as palavras e com as coisas do mundo não se manifesta sob nenhuma espécie de certeza, mas sim como promessa de forma. Promessa que se revela como um pequeno sinal de segurança orientada em direcção ao porvir e não a incerteza do futuro:

Assim como a compreensão permite uma espécie de reconciliação com o passado, as promessas dão segurança ao futuro. Pois, dada a nossa finitude, a palavra que promete nunca é uma promessa definitiva e infinita. [...] Toda a promessa é frágil, pois, a sua fragilidade torna-nos humanos (Bárcena, 2004: 51).

Assumir a nossa fragilidade é assumir a vontade de viver uma *vida como obra de arte* e como *busca de forma*, uma *estética da existência*. Uma estética e uma ética do existir porque *dá forma e transforma* a nossa conduta.

1.3. Leitura, arte e vida: a leitura como experiência e a experiência como leitura (Nietzsche)

De tudo o que se escreve só amo aquilo que é escrito com o próprio sangue. Escreve com o teu sangue e ficarás sabendo que o sangue é espírito

Nietzsche, *Assim falou Zaratustra*

Em *Assim falou Zaratustra*, especificamente no capítulo intitulado «Ler e escrever», Friedrich Nietzsche dá-nos a pensar a *leitura como arte* – como *criação do sujeito leitor*. Escrita em tom aforístico, esta obra não se destina ao leitor viciado em decodificar o silêncio dos textos, mas sim ao leitor que revele vontade de sentir, de viver, de escutar. Os discípulos de Zaratustra, sabemo-lo bem com Nietzsche, não buscam a verdade, mas sim a si mesmos; isto é, os livros convidam o leitor a caminhar (des)continuamente ao mais alto de si mesmo.

Se em *Ecce Homo*, sobretudo quando conta a história de *Zaratustra*, Nietzsche considera que «talvez devesse considerar-se todo o *Zaratustra* como uma obra musical», pelo que esta obra «supunha um renascimento da arte de ouvir» (1997, 99), não é de estranhar que a postura do leitor nietzscheano seja uma atitude de escuta. Essa ideia nietzschiana é sublinhada por Cifuentes quando este concebe qualquer tentativa de escrita sobre *Assim falou Zaratustra* como um modo de contar uma experiência particular: a experiência de pensar com a mão e com os pés de Zaratustra, transitando por entre os seus aforismos. Neste sentido, a escrita aforística que Nietzsche nos legou, exige, também, uma leitura da entrega total, uma leitura do (des)começo e do questionamento do lado mais recôndito do nosso ser. Na sua qualidade de palavra-símbolo, isto é, de palavra que dança e que faz dançar ao ritmo da própria densidade vital, o aforismo nietzscheano convida o leitor empenhado a escutar, a ouvir a vida na sua profundidade: na dor, no sofrimento e, sobretudo, na sua vontade de afirmação. *Assim falou Zaratustra* tem origem na própria experiência dolorosa (a doença) vivida por Nietzsche, mas uma experiência que, mesmo sendo dolorosa, não impede que a

alegria e a vontade de viver se manifestem no seio da dor. Desde que a doença se apoderou do seu corpo, Nietzsche meditou profundamente sobre «o vínculo entre estados fisiológicos e pensamento», construindo, assim, um pensamento «a partir da afirmação da vida, da multiplicidade no seu perpétuo devir constituinte, mas também da ausência de sentido e da carência de um significado último da existência inteira que a dor assola» (Cifuentes, 2003: 183). O carácter trágico da filosofia nietzscheana leva-nos a compreender que a existência não tem um sentido único e direccionado que possamos conhecer, mas sim, que ela é (des)começo, metamorfose; que a experiência do sofrimento e da dor aumenta as nossas capacidades sensíveis.

Centremos a nossa atenção na questão da *leitura* exigida pela escrita aforística nietzscheana; uma escrita apresentada em forma de enigmas, uma escrita repleta de palavras-símbolos, visando, por isso mesmo, desestabilizar todo o estável, tudo o que visa uma identidade conceptual determinada e determinante. No seu discurso intitulado “Ler e escrever” (primeira parte de *Assim falou Zaratustra*), Nietzsche deu-nos a pensar o valor da profundidade do existir; o valor de viver o mundo por dentro da vida exigida pelo próprio acto da escrita e da leitura; precisamente quando afirma que ama somente aquilo que é escrito com o próprio *sangue*, uma vez que o sangue é espírito. Nesse texto, Nietzsche convida o leitor a viver densamente a escrita e a leitura, a viver a leitura com uma densidade que obriga o leitor a ver melhor a vida, a *criar-se* a si mesmo desde as possibilidades que a vida lhe oferece. Pela leitura de *Assim falou Zaratustra*, compreende-se que Nietzsche o *escreveu com a própria vida*, isto é, com o pulsar de todas as possibilidades que essa unicidade harmónica corpo/espírito lhe ofereceu, enfim, com o pensamento que busca afirmar a vida e com a vida que busca activar o pensamento. Escutemos algumas máximas do pensamento de Nietzsche, dadas a ler em *Assim falou Zaratustra*:

De tudo o que se escreve só amo aquilo que é escrito com o próprio sangue. Escreve com o teu sangue e ficarás sabendo que sangue é espírito

Não é fácil compreender um sangue estranho: odeio os preguiçosos que lêem.

Aquele que escreve em letras de sangue e em máximas não pretende ser lido, mas aprendido de cor.

Nas montanhas o caminho mais curto segue pelos cumes, mas, para o seguires, é necessário que tenhas boas pernas. As máximas devem ser cumes e aqueles a quem se fala devem ser grandes e bem desenvolvidos (Nietzsche, 1999:36).

Escrever (ou ler) com *sangue* é escrever (ou ler) com o pulsar da própria vida, com o timbre da nossa finitude, entendida como possibilidade de (re)invenção, (re)criação constante de nós mesmos. Há que ler com o nosso próprio suor (transpirando com, contra ou a partir da densidade vital das palavras) e não aceitar qualquer ideia (pré)dadora do sentido do texto que lemos. Essa forma nietzscheana de encarar a leitura rompe com certas tendências do leitor moderno, tendências que, contemporaneamente, continuamos exageradamente activando. O leitor moderno, vivendo embriagado numa *dificuldade* e numa *pobreza de experiência* (Benjamin, 1992:28), não faz da sua leitura mais do que um meio para adquirir conhecimento ou um ócio (um passatempo), um gesto de egoísmo desenfreado. Ao esforçar-se por se apropriar da verdade dos textos – decodificando os seus silêncios e os seus segredos, em vez de desencadear um movimento de (des)apropriação do seu ego (pondo-se a si mesmo em questão, perguntando-se pelo si mesmo) – o leitor esquece o sofrimento, o *sangue* e a luta travada por aquele que desencadeou o movimento da escrita. Esse movimento exige, também, *sangue* e suor no desencadeamento do seu par constitutivo: a leitura. Porém, se a leitura exige esforço, abertura de *espírito* e entrega, podemos compreender a posição de Nietzsche, principalmente quando afirma não ser fácil compreender *sangue estranho* e, também, quando afirma odiar os *preguiçosos* (os *ociosos*) que lêem (1999: 36). Mais do que um ócio ou um meio para adquirir conhecimento (vício característico do leitor moderno), a leitura é algo que põe em questão a nossa identidade, isto é, a leitura é algo que pergunta ao leitor *quem ele é* verdadeiramente; «quando nos adivinha recorrendo as suas páginas, Nietzsche sente na obrigação de perguntar quem somos» (Larrosa, 2003: 364). Nietzsche sabe que a possibilidade da leitura não depende somente da tarefa árdua da arte filológica, mas sobretudo tem a ver com o *ser do leitor* que vive o texto desde a sua interioridade e que se deixe afectar (*afectos*) pelo questionamento exibido no texto.¹³³ No prefácio de *Aurora*, Nietzsche provoca o seu leitor quando exige para a leitura da sua obra «leitores

¹³³ «Leer bien significa arriesgarse a mucho. Es dejar vulnerable nuestra identidad, nuestra posesión de nosotros mismos. En las primeras etapas de la epilepsia se presenta un sueño característico (Dostoievski habla de él). De alguna forma nos sentimos liberados del propio cuerpo; al mirar hacia atrás, nos vemos y sentimos un terror súbito, enloquecedor; otra presencia está introduciéndose en nuestra persona y no hay camino de vuelta. Al sentir tal terror la mente ansía un brusco despertar. Así debiera ser cuando tomamos en nuestras manos una grande obra de literatura o de filosofía, de imaginación o de doctrina. Puede llegar a poseernos tan completamente que, durante un tiempo, nos tengamos miedo, nos reconocamos imperfectamente. Quien ha leído *La metamorfosis* de Kafka y pueda mirarse impávido al espejo será capaz, técnicamente, de leer la letra impresa pero es un analfabeto en el único sentido de cuenta» (Steiner, 1994:26)

e filólogos perfeitos», leitores capazes de «ler lentamente, com profundidade, com cuidado e precauções, com dedos e com olhos delicados» (Nietzsche, 1948: 27), isto é, leitores que, como as vacas, saibam «a arte de ruminar» (Nietzsche, 1999: 267).

A leitura não é sinónimo da compreensão do significado oculto de um livro (ou de um texto), mas uma *arte de ruminar* expressa pela vivência que o livro proporciona ao leitor que coloca no indeterminado do seu caminho. Não sendo somente a inteligência, mas a totalidade da vida do leitor que entra em jogo no acto da leitura (vemo-lo nas *Práticas da Leitura*), o leitor tanto pode compreender o que está sendo dito num livro e permanecer inalterado, como pode não compreender o que está sendo dito e sofrer alterações, tal como acontece com o camponês quando escuta um poema. O facto de o leitor não compreender um livro não significa que deva abandoná-lo ou desprezá-lo: não há, segundo Nietzsche, um sentido próprio do texto, mas a apropriação da *força* deste por outra força a favor ou contra; a relação da força com a força é a *vontade*, mas uma vontade que não se assemelha ao desejo de domínio como comandava os valores estabelecidos, trata-se de uma *vontade de poder* que consiste em *criar e dar*.¹³⁴

A manifestação dessa vontade de *criar* é, enquanto *promessa*, uma verdadeira luta; luta que corre nas veias, visando a própria (trans)formação do leitor que *quer* perguntar pelo si mesmo, no sentido de chegar ao mais alto do seu ser. As *máximas morais* não devem, assim, funcionar como um “veneno” trajado com roupagens de sedução, minimizando, pelo seu disfarce, o *dom* de pôr em questão aqueles que a eles se entregam com todas as suas *forças*. Pelo contrário, as máximas morais, tal como são concebidas por Nietzsche, exigem um esforço hermenêutico que, ao não se reduzir à interpretação controlada, se abre-se à espontaneidade do leitor capaz de *dançar*, isto é, ao leitor cuja sua interpretação é uma verdadeira possibilidade de novos começos, verdadeira promessa de forma: uma arte de criação do leitor que desde o texto se busca a si mesmo, ininterruptamente.

O aforismo que Nietzsche nos dá a ler chama um leitor capaz de bailar entre as linhas.¹³⁵ Ler a escrita aforística nietzscheana é ler a própria vida desde a sua

¹³⁴ Em *Nietzsche*, Deleuze reconhece «a natureza da vontade de poder como princípio plástico de todas as nossas avaliações, como princípio escondido para a criação de novos valores não reconhecidos» (1994, 22).

¹³⁵ Nietzsche não utiliza este género literário para expressar um conteúdo filosófico pensado de antemão. Este estilo que podemos qualificar como *fragmentário* é o próprio pensamento. Desencadeia-se numa

(des)estabilização e desde a sua busca constante de sentido. Nietzsche escreveu com *sangue*: com toda as possibilidades (as boas e as dolorosas) que a vida lhe ofereceu. Ler a sua escrita é, também, uma aventura do próprio pensamento que procura unir-se com a vida; do pensamento que *busca* afirmar a vida e da vida que *busca* activar o próprio pensamento, sendo então os livros (e a leitura) um guia que ajudam o leitor a abrir fendas no seio da penumbra, isto é, a (des)estabilizar tudo, principalmente numa época em que a leitura como experiência (a experiência do livro e da arte) é cada vez mais difícil; numa época em que o caminho fácil parece substituir o lado mais intempestivo da vida; numa época na qual os homens tendem a reduzir tudo a um saber fabricar, não dando espaço e tempo a *criação* de si mesmo pelo acto tão nobre, tão subtil, tão delicada, tão rigorosa que é a leitura.

A leitura é uma arte que exige lentidão e descomprometimento com qualquer fim antecipado. A leitura é algo que se *vive* e se *escuta* desde a nossa interioridade, como uma forma de vivência e de aproximação constante da vida; por isso mesmo, a interpretação é uma tarefa árdua na qual o leitor tem de *escalar altas montanhas* e onde os caminhos se tornam-se penosos e o ar difícil de respirar. Mas como reagir perante o desespero de não compreender? Se queremos realmente ser leitores nietzscheanos temos de perceber que o desespero de não compreender é o passo essencial para a alegria do compreender, ou seja, esse desespero deve ser encarado como *espera*, como uma forma de dar tempo e espaço para que uma nova luz se manifeste desde as suas forças.

É preciso deixar cada impressão, cada gérmen de sentimento amadurecer em si, no obscuro, no inexprimível, no inconsciente – essas regiões fechadas ao entendimento. Espere com humildade e paciência a alvorada de uma nova claridade. [...] Não procure, por enquanto, respostas que não lhe podem ser dadas, porque não saberia ainda pô-las em prática, vivê-las. E trata-se, precisamente, de *viver tudo*. De momento, viva apenas as suas interrogações. Talvez que, simplesmente vivendo-as, acabe um dia por penetrar insensivelmente nas respostas (Rilke, 2000: 29-30; 36-37).

Esse tempo da espera (sem saber o que se espera) e de amadurecimento (sem saber o caminho para tal) faz do sujeito um leitor perdido; um leitor cuja perda é a sua condição de (re)encontro e de novas possibilidades de existir.

confiança na palavra, para seguir o próprio movimento do real. Mas, ao mesmo tempo, busca ferir, abrir, provocar um choque no leitor, não como uma ânsia da escrita, mas para produzir uma abertura de pensamento (Cf. Cifuentes, 2003: 187).

Nietzsche, com o desencadeamento da sua crítica radical à metafísica e com a especificidade da sua escrita, exigiu-nos uma leitura diferente, *uma atitude diferente de pensar e perante o pensar*.

Esta exigência de pensar diferente – às vezes contra o próprio Nietzsche – constitui uma das dimensões essenciais da sua radicalidade crítica. Entre as muitas coisas que Nietzsche seguramente foi, uma das mais importantes é, sem dúvida, a de mestre da leitura. [...] O problema da leitura de Nietzsche está na natureza dos seus conceitos e no modo como os utiliza para destruir todas as formas de identidade. Em Nietzsche, o conceito não sintetiza, não solidifica, mas abre pluralidades (Magalhães, 2002: 83).

Em Nietzsche, o conceito exige uma leitura transgressora de tudo o que se relaciona com as noções de estabilidade e de determinação. Retomemos esta máxima nietzscheana: «Aquele que escreve em letras de sangue e em máximas não pretende ser lido, mas aprendido de cor» (Nietzsche, 1999: 36). O leitor que Nietzsche provoca é um leitor que se deixa afectar pela densidade vital das palavras, um leitor que se deixa ferir profundamente pela vivência desencadeada *com* ou *contra* o texto. Pois as *máximas*, enquanto formas de inquietação, obrigam o leitor a interrogar e a interrogar-se em direcção indeterminada. Nos livros lemos o nosso próprio texto interior com a força de todas as nossas disposições anímicas mais profundas, ainda que grande parte dessas forças permanecem inconscientes. Nietzsche não está preocupado com as competências do leitor em ler os seus livros ou em localizar as ideias que apresenta. Interessa-lhe antes que o leitor se torne num artista de si mesmo (*criador* de si mesmo) a partir (ou contra) daquilo que é lido; isto é, que o leitor aspire a chegar ao mais alto de si mesmo. Para isso é importante pôr em acção a *arte de ruminar* o fragmento, desejar pensar e aplicar a arte da interpretação. As *máximas* são como *cumes* agudos capazes de afectar e ferir a sensibilidade daqueles a quem se dirigem; a saber, *homens fortes e com boas pernas*, isto é, homens com personalidade suficientemente forte e, portanto, capazes de saltar de cume em cume: homens capazes de escalar as mais altas montanhas e chegar a altura em que os caminhos se tornam difíceis e o ar difícil de respirar. O aforismo é o próprio movimento do pensamento que se quer afirmar; é interpretação, isto é, elaboração permanente de pensamento e de sentido.

Centremo-nos na ideia da leitura como *a arte de ruminar* (Nietzsche, 1999: 267), como o movimento interior que ajuda cada um a *tornar-se naquilo que ele é* (Nietzsche, 1999: 235). Com a linguagem fisiológica utilizada em *Ecce homo*, Nietzsche convida o leitor a esquecer temporariamente o lido de modo a dar o tempo

suficiente ao metabolismo; pois, diferente dos doentes que sofrem de algum *desarranjo intestinal* (Nietzsche, 1997: 45) e com tendência a tornarem-se obesos devido a uma *alimentação deficiente* (Nietzsche, 1997: 42), o leitor deve, como as vacas, dominar a arte de ruminar, de modo a que as tripas fiquem limpas e saudáveis, pondo em acto um metabolismo mais rápido e mais saudável. *Ler bem* implica, então, uma boa relação entre o ritmo do metabolismo e «a agilidade ou o embaraço dos pés do espírito; o próprio espírito nada mais é que uma forma deste metabolismo» (Nietzsche, 1997: 45).

A aprendizagem da leitura deve jogar-se neste contexto, uma vez que vivemos numa época que se (pre)ocupa mais com a extensão das bibliografias e na quantidade de livros lidos do que o ensino da arte de ver, de escutar, de esperar, de ruminar, de criar, numa palavra: da arte de ler. A crise da leitura referida hodiernamente deve ser entendida como a crise da própria experiência (Benjamin, Larrosa, Bárcena) pois, embora nunca tenham existido tantos livros e tanto acesso às várias redes de bibliotecas, nunca tenham existido tantos museus e serviços educativos a eles ligados, permitindo aos mais novos ter contacto com a arte (de forma desequilibrada a nível do planeta), o ser humano está cada vez mais pobre em experiências. Sob esta perspectiva, torna-se fundamental ensinarmos a «ler com prazer e com temperança, assimilar o essencial e esquecer o resto, tomar a leitura como algo que aumenta a própria força (e evitar o que a debilita), dedicar-lhe o tempo justo (e não converte-la na actividade essencial). [...] Educar o sentido do gosto é formar um critério de eleição suficientemente delicado para aceitar o que é bom e *separar* o resto» (Larrosa, 2003: 381). Se os leitores que Nietzsche exige como discípulos de Zarathustra devem buscar-se a si mesmos e não nenhuma espécie de verdade, *ler bem* (e aprender a ler) não se reduz a um método: é saber rir, dançar, procurar e explorar o nosso próprio caminho. Então, a tarefa do mestre da leitura é mostrar ao seu discípulo que a leitura é uma arte que exige liberdade, sensibilidade, entrega, *sangue*, espera, espírito de sacrifício, de modo que ele possa seguir o seu estilo singular (que é um estilo de vida), a sua curiosidade e a sua força; para que ele possa criar condições de possibilidade para a leitura e a escrita da sua existência singular. Uma aprendizagem da leitura assim pensada significa ler rumo ao desconhecido; quer dizer, o mundo e o homem afirmam-se como abertura, como exegese não definitiva, como verdadeiras obras abertas.

Ler a vida pela palavra significante, significa bailar entre as palavras e entre as linhas com atitude de abertura, de entrega total. É curioso que quando nos entregamos,

verdadeiramente, à leitura sentimos que o chamamento a que Nietzsche convida o seu leitor está chegando. É a própria forma como defrontamos as páginas do livro. As páginas da vida. A força do texto que nos apela. É a própria forma como buscamos interminavelmente (e sem direcção pré-meditada) o alvorecer do nosso próprio caminho. Caminho irreduzível ao asfixiamento do(s) método(s). Caminho (des)contínuo e fragmentário como a própria vida. De repente, entramos no jogo do texto. Posicionamo-nos *com* ou *contra* ele, *com* ou *contra* a sua palavra, de modo a transformarmos a nossa própria palavra, o nosso próprio texto interior. O que importa é a nossa relação com as palavras que lemos. Nesse jogo interminável, *eu* e o texto enriquecemos mutuamente. (Re)nascemos. (Trans)formo-me. E (re)escrevo de novo a partir da lesão interior que ele provocou em mim.

No fundo, esse é o convite Nietzsche: com a força simbólica das palavras bailamos entre as coisas numa tentativa de (re)invenção constante de nós mesmos, mediante uma atitude (po)ética e mediante uma estética da existência; mas de uma estética onde nos criamos com o *dom* da linguagem que nos chama a bailar: «Queres procurar o caminho que leva a ti próprio?» (Nietzsche, 1999: 59). Bailar com a força simbólica das palavras é seguir a mobilidade das coisas com a própria mobilidade das palavras. Trata-se de uma arte de criação e de busca de si mesmo mediante um devir constante, um devir criativo e plural (sem projecto prévio) gerado pela *força* da palavra que chama o leitor; um leitor com vontade de acolher essa palavra, fazendo dela uma possibilidade de existir. O leitor deve ser capaz de pensar dançando entre as possibilidades de começos que as páginas da vida escritas nos livros lhe oferecem, transgredindo pela sua força todos os conceitos rígidos e doadores de verdades eternas. Afirma Nietzsche, precisamente no final de «Ler e escrever»:

Eu só queria acreditar num deus que soubesse dançar. Agora sinto-me leve, voo, vejo-me por debaixo de mim, agora um deus dança em mim (Nietzsche, 1999:37).

O verdadeiro leitor é aquele que é capaz de pensar dançando. Distanciando-se da hierarquização dos sentidos característica da metafísica tradicional, o leitor aquele que lê com o corpo, isto é, com os ouvidos, com o olfacto, com o gosto, com o tacto, com a visão. Numa palavra, com a vida.

2. A singularidade da leitura do mundo: a voz de um olhar cabo-verdiano

I



Resistência, 1981 - Kiki Lima

Se a preocupação essencial do nosso trabalho é pensar a leitura como experiência humana, isto é, a *leitura como experiência de formação* do ser humano, torna-se uma fundamental pensar aqui a nossa *experiência singular* de leitura, isto é, a ideia de *palavramundo* enquanto forma de expressão e de encontro de várias singularidades; de singularidades que, *pertencendo* a um determinado *sentido comum*, manifestam o desejo de continuar narrando a sua existência concreta. É assim que, *pertencendo* a uma *identidade cultural e narrativa* – a cabo-verdiana – *identidade narrativa* entendida como instância imprescindível à construção da *identidade pessoal* do povo cabo-verdiano e a da sua comunidade,¹³⁶ no sentido de *(re)criar* o seu espírito

¹³⁶ Ao procurarmos pensar a *leitura como experiência de formação* em Cabo Verde, vários traços essenciais nos confrontam. O povo cabo-verdiano é fruto dum caldeamento cultural, isto é, da fusão entre europeus e africanos, principalmente, portugueses (colonizadores e primeiros senhores das ilhas) e guineenses (escravos negros). Estes povos com valores culturais diferentes, cruzando-se devido a condicionalismos de várias ordens, viriam, mediante uma luta de contrários, a ser a origem de um povo

de “sujeito colectivo”, compreende-se o quão fascinante é lermos e caminharmos *com* vozes singulares da cultura cabo-verdiana, *com* vozes daqueles que, mediante o poder e a força das suas palavras (das suas leituras), das suas acções, da sua criação artística vêm *desenhando* o amplo movimento de *(re)(con)figuração* da voz do povo cabo-verdiano no curso da história.¹³⁷ Por outras palavras, pretendemos caminhar com as vozes daqueles que fizeram (e que fazem) da literatura e das outras formas de expressão uma afirmação de *resistência* e de libertação da vida do povo cabo-verdiano de todos os modos de submissão (negação da palavra, e aí o verdadeiro sentido de *palavramundo*), como também, um modo de resistência perante o insondável mistério da natureza: a escassez do pão para saciar a fome devido à insuficiência daquilo a que alguns gregos denominavam de princípio primordial (a água), ou para sermos mais específicos, a chuva. Ambas as formas de resistência (a da escassez do pão e a da palavra) provocaram uma luta sem tréguas para a sobrevivência do povo ilhéu, luta essa que inscreveu nele,

novos, uma nova língua (o *Crioulo* de Cabo Verde), uma nova cultura mestiça no seio do Atlântico, a qual, mais tarde, segundo o antropólogo cabo-verdiano Mesquitela Lima, devido a condições adversas geoclimáticas, à insularidade e ao *abandono* (consciente ou inconsciente) pelas autoridades coloniais, «contribuiu eficazmente para o aparecimento de uma cultura *sui generis* – a cultura crioula cabo-verdiana – que possui hoje todo um conjunto de valores individualizados que a distinguem não só da África continental, das Américas, mas também da Europa e das próprias culturas crioulas das Antilhas – viria a fazer do povo dessas ilhas um povo com identidade própria, um povo de *vocação universalista* e culturalmente aberta a situações diferentes» (Lima, 1981:21). As condições de insularidade, do isolamento, dos dramas cíclicos de estiagens fizeram da população dessas ilhas seres emigrantes e de *vocação universalista*; homens e mulheres que nasceram de emigrantes (viajantes) que, ao chegarem nessas ilhas, não encontraram ninguém. O facto de o povo cabo-verdiano ter desde sempre viajado para todas as latitudes do planeta, devido aos condicionamentos referidos, motivou uma vasta obra literária, nas quais se encontra narrada a memória colectiva do povo de Cabo-Verde. Essa diáspora, com mais de um século de existência, é fruto do drama da seca e das fomes que assolaram o povo cabo-verdiano, originando uma enorme comunidade cabo-verdiana espalhada pelo globo, uma comunidade muitíssimo maior do que a existente no espaço geográfico das ilhas. Com isto tudo, queremos afirmar que pensar a *leitura como experiência de formação* em Cabo Verde implica sabermos que Cabo Verde é uma *nação diaspORIZADA*, ela não se resume ao espaço geográfico das ilhas e, havendo uma alteridade indefinida subjacente ao *povo cabo-verdiano*.

Se a leitura é uma forma de o homem se enraizar na sua identidade cultural e narrativa, desenvolvendo o *sentimento de pertença*, e sendo o povo cabo-verdiano um povo espalhado pelo globo, a leitura de todas as formas de narrativas e artes torna-se fundamental para que o cabo-verdiano possa saber *quem foi, quem é a partir do quem foi e quem será* com o devir do tempo. Embora a *leitura* não resolva os problemas da humanidade, ela consciencializa-nos deles, criando condições de possibilidade para a pergunta sobre a identidade em devir dos povos e das comunidades, num mundo onde cada vez mais existem conflitos étnicos-raciais, onde muitos se sentem desterrados e sem orientação.

¹³⁷ Não pretendemos circunscrever nenhum período específico da literatura cabo-verdiana, a saber, o chamado período *Pré-claridoso*, *Claridoso* e *Pós-claridoso*, nem tampouco, envolvermo-nos com as polémicas geradas em torno desta problemática. O objectivo deste trabalho é pensar a *leitura como experiência de formação do humano*, dedicando um capítulo (escrito com alma crioula) a este povo que nunca deixou de lutar perante as adversidades, procurando uma forma de afirmar a vida: o povo Cabo-Verdiano. A nossa leitura desta condição de se ser cabo-verdiano centrou-se na leitura de uma pintura – *Resistência* – do pintor Kiki Lima, por esta ser uma outra forma de *Palavramundo*, e para não ficarmos presos apenas à leitura da palavra literatura. No entanto, essa pintura relaciona-se com a nossa literatura. Ler as nossas obras (de qualquer época) é ler o que fomos e o que seremos a partir do que fomos. A *experiência da leitura é da dimensão do presente, do passado e do futuro*.

desde sempre, um destino migratório para várias latitudes do planeta.¹³⁸ Primeiramente, no segundo quartel do séc. XIX, para a América do Norte (onde existe ainda hoje mais cabo-verdianos do que dentro de Cabo Verde), para as roças de São Tomé e Príncipe (memória trágica da emigração cabo-verdiana, reescrevendo, ainda hoje, efeitos dramáticos) e para Portugal (a metrópole), situação espelhada nas nossas narrativas históricas e ficcionais. Desse ambiente desolador, expresso pelas estiagens (e pelas suas respectivas consequências: as mortandades) e também pela falta de uma gramática da criação e da fraternidade, nasce uma enorme criatividade artística no povo das ilhas, desse povo que a certa altura foi abandonado à sua sorte no seio do atlântico, a meio caminho entre o Norte e o Sul (aspecto que na literatura, enquanto forma de fazer frente ao intolerável e ao insuportável, se afigurou como uma luta contra o medo, contra a dor e contra o sofrimento desse povo que, apesar dos condicionamentos naturais e dos condicionamentos político-ideológicos referidos (experiência de povo colonizado), soube resistir para sobreviver, soube afirmar a vida pela força do pensamento e da acção. É neste contexto que em 1936 surgiu o movimento estético-literário *Claridade*, um movimento artístico modernista que surgiu do sentimento de uma *necessidade fundamental*: a (pre)ocupação do povo cabo-verdiano com os problemas reais da sua terra. O lema desse movimento artístico ficou conhecido como *finka pé na tchon* (*fincar os pés no chão das ilhas*: ver o quadro *Resistencia* de Kiki Lima), um autêntico grito de autonomia literária, onde o discurso literário cabo-verdiano, deixando a matriz do discurso literário português, passaria a *pertencer* à realidade social das ilhas. Esse constituiu um gesto de *aprofundamento*¹³⁹ do sentimento de *pertença* à identidade

¹³⁸ A cultura da emigração do povo cabo-verdiano não diz respeito apenas ao emigrante que parte (*Hora-di-bai*), mas, também, aos cabo-verdianos que ficam, aspecto espelhado na literatura oral e escrita e em outras criações artísticas, como, por exemplo a música. A emigração é um factor de mudanças sociais em cabo-verde, tanto material como criativamente; ela arrasta outras visões do mundo. Assim como afirma o sociólogo e historiador cabo-verdiano António Correia e Silva, «é interessante verificar que a própria cultura popular possui representações mentais de valências contraditórias em relação ao fenómeno de emigração. Por um lado, existem destinos *eldorados* e destinos *calvários*: “Merca” é um dos exemplos do primeiro caso e S. Tomé do segundo. Num a emigração é a vida gloriosa (ainda que laboriosa), de enriquecimento e de libertação, noutros é o caminho (longe=penoso) de empobrecimento e cativoiro». (Silva, 1998:32).

¹³⁹ A literatura das ilhas não se reduz ao *movimento Claridoso*. Todavia, este movimento artístico é profundamente importante por ser um movimento revolucionário que marca um antes e um depois na literatura cabo-verdiana (o acontecimento mais marcante da cultura cabo-verdiana); e, pensamos existir uma íntima relação com a pintura “*Resistência*” do artista plástico Kiki Lima. Se é verdade que, de uma maneira geral, «aqueles poetas e pensadores [os anteriores a 1936, os estudantes do Seminário de S.Nicolau] não deixaram transparecer na sua literatura o real social cabo-verdiano e continuaram a usar as formas clássicas rígidas, é igualmente verdade que tiveram o mérito de criar as condições necessárias para o surgimento de uma verdadeira literatura nacional [...] É de se perfilhar uma concepção unicista da literatura cabo-verdiana, entendendo que os poetas e os prosadores anteriores ao movimento chamado da

cultural e narrativa cabo-verdiana, na qual o Crioulo¹⁴⁰ (a nossa língua de berço) ia, cada vez mais, *sendo* valorizado como património. Deste modo, a ideia gadameriana de que «o ser que pode ser compreendido é linguagem», e que «quem tem linguagem “tem” o mundo» (Gadamer, 1977:543-567) manifesta o seu verdadeiro sentido: o homem é linguagem; as suas relações com o mundo e com os outros são linguagem.¹⁴¹ Neste sentido, o crioulo é a nossa identidade, a “casa do ser cabo-verdiano”. Do mesmo modo que nasceu o mestiço (novo povo) na sociedade cabo-verdiana, nasceu com ele a sua língua, o Crioulo; ou seja, nasceu um mundo fruto do caldeamento de outros mundos. É em Crioulo (quer em Cabo Verde quer na diáspora) que o povo ilhéu exprime os seus estados de alma: o sofrimento, a dor, a tristeza, a angústia, a saudade, o amor, a alegria, os anseios, a esperança, o anedótico, o humor; enfim, é em Crioulo que o cabo-verdiano exprime o *seu ser cabo-verdiano*. Mais do que meio de comunicação, a língua é a alma de um povo, é o elemento fundamental de estruturação do pensamento, da leitura e da percepção do mundo. A linguagem é um *dom*, existimos nela e com ela; o seu poder ultrapassa-nos.

No fundo, o importante a extrair de tudo isso é o facto de que a escrita – falando aqui principalmente do brilhantismo da obra de ficção – ter desempenhado uma *missão revolucionária* enquanto condição de possibilidade do povo cabo-verdiano construir-se

“Claridade” se podem ser considerados como fazendo parte da mesma literatura» (Semedo, 1995: 17-19). Ora, esse movimento modernista crioulo viria a processar-se em dois momentos distintos, a saber, o da *libertação formal* impulsionada pela revista portuguesa Presença e o da *sintonização com as realidades locais*, comandado pelo exemplo do Realismo Nordeste Brasileiro, sobretudo, da geração de 1930 (Cf. Semedo, 1995: 33); aliás, o facto de *acolhermos* o modelo brasileiro, devido a condicionantes semelhantes aos vividos no Brasil (secas, estiagens, fomes) e também devido ao contacto com dois grupos de línguas diferentes no Brasil (as línguas ameríndias e as africanas levadas pelos escravos), demonstra uma autêntica manifestação desse espírito de alteridade e de busca inscrita na forma de ser e de estar do povo Cabo-verdiano. É assim que, as obras que nasceram dessa *necessidade vital* fizeram diferença com os valores anteriores, passando-se a interpretar a própria realidade vivida pelo povo islenho, surgindo assim, três romances: *Chiquinho* (1947) de Baltazar Lopes; *Chuva Braba* (1956) e *Os Flagelados do Vento Leste* (1960) de Manuel Lopes; os três primeiros livros de poesia *Arquipélago* (1935), *Ambiente* (1941) e *Caderno de um Ilhéu* (1956) de Jorge Barbosa.

¹⁴⁰ Isto não significa que antes dos *claridosos* não houvesse algum esforço de valorização da língua *Crioula*: «Mas reparemos que, com o decorrer do tempo, a literatura dos pré-claridosos caminhava para o conhecimento e contacto com a terra e com o homem cabo-verdiano. Não podemos deixar de atribuir este sentido ao livro de canções e de mornas escritas por Eugénio Tavares no último período da sua vida. Lembremo-nos, também, que o Folclore Cabo-Verdiano, por Pedro Monteiro Cardoso, é formado pelas primeiras investigações válidas sobre a cultura popular em Cabo Verde» (Gonçalves, 1998: 118).

¹⁴¹ Afirmar o Crioulo como a nossa identidade não significa desvalorizar o Português (nossa língua oficial e hoje património nacional); a melhor herança que os portugueses nos deixaram, segundo Amílcar Cabral. O Português une os cabo-verdianos com o povo da CPLP e do Mundo, mediante um encontro narrativo, como espaço de trocas de experiências; constitui uma forma de *universalidade concreta*, pois mundos, no seu amalgamar com as línguas dos africanos nasceu um povo novo e uma língua nova: o *Crioulo de Cabo Verde*.

como ser digno de palavra e de acção, um autêntico gesto resistência e de *libertação colectiva* desse povo islenho. Fazendo da escrita uma forma de resistência e espelhando, então, nos seus textos a realidade vivida no arquipélago, a literatura de ficção e a obra poética funcionaram como forma de (re)descrever e de (re)pensar novos campos de possibilidades para a liberdade do povo ilhéu. De facto, «esse poder da literatura, essa perceptividade especificamente literária, é um poder real: um poder de vida, criador de vida. [...] O escritor é um ser de percepções, é aquele que percepção possíveis existências ou existenciáveis, novas possibilidades de existência, novas dimensões da existencialidade humana» (Dias, 2004: 36-37). Sabemos, com Proust, que a literatura (e a leitura) é uma forma de o homem se aproximar da vida: é a *escultura de um mundo possível*. Ou seja, a arte, sendo criação de nós mesmos e do mundo, abre-nos às forças do ser; logo, criação entende-se

no sentido de exploração, descoberta, de um plano da realidade só pela arte apreensível. Ela produz ser, um suplemento de ser, ela é, como pretende Heidegger, produção, “produção de verdade”, via de expressão do ser (e não do sujeito criador) inapropriável por outras vias, ciência e filosofia. A arte cria ser, é criação ontológica, e é de cada vez por esse seu poder, pela realidade por si criada e que por consequência só existe na arte, que ela deve ser julgada (Dias, 2004: 63-64).

Esse poder criador da obra de ficção, que tem sido uma realidade em Cabo Verde, juntamente com outras formas de arte que vão conquistando o seu espaço, expressam o espírito criativo e inventivo do povo ilhéu. A nossa literatura, anterior e posterior a *Claridade*, mas também a nossa música, são exemplos disso. A arte (principalmente a obra de arte literária) foi sempre a forma do cabo-verdiano se manifestar, contestar, *resistir*. Numa palavra: pensar. Um pensar que é sentir, ver, viver desde o outro e com o outro, *buscando* e *construindo* a nossa identidade cultural: um *pensarviver*, em suma, um *pensarser*. Como afirma Deleuze, «o estilo, num grande escritor, é sempre também um estilo de vida, de maneira nenhuma, qualquer coisa de pessoal, mas a invenção de uma possibilidade de vida, de um modo de existência» (2003:139). Ora, é justamente um estilo de vida que os escritores cabo-verdianos criaram e criam: deram e dão a pensar a realidade quotidiana colectiva de modo mais elaborada, porém, expressão de uma *experiência plural* de leitura que nos diferencia no âmago da diversidade cultural: uma autêntica gramática da criação (política, ontológica, ética, estética). Sublinha-se, assim, o lugar primordial da literatura e de todas as outras formas de expressão de sentido, enquanto movimento de (trans)formação (*Bildung*) do

povo cabo-verdiano. Não é por acaso que Gadamer coloca o acento na escrita enquanto algo fundamentalmente *estranho* e *estimulante* para a compreensão, uma vez que, na óptica deste hermeneuta, não há nada que represente uma *marca tão pura do espírito e que esteja vinculado ao espírito* que compreende como *esse poder misterioso que a escrita nos dispõe*.¹⁴² Assim, na decifração e interpretação ocorre um milagre: transformar um sentido morto, estranho, num sentido familiar e vivo. Aliás, Ricœur é outro hermeneuta que reconheceu o lugar fundamental que uma hermenêutica da ficção orientada para a formação pessoal do sujeito pode desempenhar; ideia essa imprescindível na formação do povo cabo-verdiano, uma vez que a escrita de ficção em Cabo Verde sempre espelhou a realidade social das nossas ilhas.

Ambas [arte e filosofia], pois, como formas de resistência e de liberdade da vida de tudo que a prende, a limita, lhe impõe finalidades transcendentais, ou então, impossibilidades presentes. E, com efeito, ou o pensamento, a vontade de escrever ou de criar, constituem apenas sublimes paixões inúteis [...]. Pensar, criar, só pode acontecer nesse plano em que é já indiferente dizer ou não dizer eu, que sou eu ou que não sou eu que pense. Porque sou eu mas quando já não sei quem é eu, quem em mim ou que outro em mim pensa, quando me deixo arrastar para um devir-outro onde a minha identidade subjectiva (o “eu social” de que falava Proust, para o opor ao eu do criador) se perde ou se torna irrelevante (Dias: 2004-205).

O artista é um ser singular que pensa uma pluralidade de seres, de sons, de cores, de odores, de movimentos; isto é, a sua singularidade dissolve-se na pluralidade exposta pelo seu *sentido comum*. Sentido comum que, na óptica gadameriana, não se resume a uma capacidade existente em todos os homens; é, simultaneamente, um *sentido fundante da comunidade*, um sentido que não se identifica com a generalidade abstracta da razão, mas se constitui como uma generalidade concreta que representa a comunidade de um grupo, de um povo, de uma nação ou do género humano no seu conjunto.¹⁴³ Uma vez que a *formação* desse *sentido comum* (*Bildung*) funciona como um sopro vital para qualquer povo, torna-se inadiável ler as várias narrativas históricas e ficcionais, como também, qualquer forma de arte que *nos* expressa, que dizem *quem é* o povo cabo-verdiano. Assim se compreende que desencadear a nossa experiência da leitura, enquanto pertencentes à identidade cultural e narrativa cabo-verdiana, é, simultaneamente, desencadear uma *experiência plural e múltipla*, caminhar com o *mundo das várias obras* dadas a pensar pelas diversas singularidades crioulas. Isto é,

¹⁴² Cf. Gadamer, 1977:216-217.

¹⁴³ Cf. Gadamer, 1977:50.

entregarmo-nos às várias formas de *palavramundo* que nasceram da criação dos nossos poetas, dos nossos escritores, dos nossos músicos, dos nossos pintores, dos nossos escultores, em diferentes contextos da nossa história. É caminhar com todas as categorias de *palavramundo* que expressam a nossa *singularidade plural*, sermos sensíveis ao nosso património cultural. Qual o cabo-verdiano que nunca se sentiu afectado (*affectus*) perante o significado estético de uma obra, ao se entregar à escuta de uma bela morna, escrita, por exemplo, por Eugénio Tavares e cantada por um dos nossos grandes compositores? Ou mesmo ao ler uma passagem de *Os flagelados do vento leste* de Manuel Lopes? Ou ainda, ao ler a *Proposição* de Corsino Fortes enquanto espelho de toda a temática do seu poema *Pão e fonema*? Ou então, ao ler passagens de *O testamento do Senhor Napumoceno* de Germano Almeida? E, porque são infinitos os exemplos, perguntamos qual o cabo-verdiano que não se sentiria afectado ao ler o que fomos (e o que somos) através do quadro *Resistência* de Kiki Lima?

A experiência da leitura não se reduz nem a uma forma de adquirir conhecimentos, nem a um exercício cultural, nem a um exercício pedagógico e nem a um ócio; ela é algo que põe em questão a subjectividade do leitor, (des)estabilizando-o e permitindo-lhe questionar e questionar-se de modo a abrir-se ao mundo, ser capaz de (re)escrever de novo o (e no) mundo, ser capaz de se criar a *si* mesmo criando a sua cultura. Tudo isso só tem sentido se qualquer povo ler os seus escritores, os seus poetas, as suas obras de artes plásticas e outras artes, a sua historiografia. Portanto, no caso dos cabo-verdianos torna-se fundamental ler os *nossos* para podermos ler os *outros* mediante uma experiência rica de alteridade, de trocas, de encontro narrativo. Aliás, num mundo multicultural em que hoje se vive – e onde se torna cada vez mais urgente cada povo (e cada singularidade) levantar a pergunta acerca da sua identidade em devir – torna-se essencial fazer da leitura uma forma de se *jogar* no mundo. Então, sendo o povo cabo-verdiano um povo espalhado por todas as latitudes do Planeta, onde, como nos diz o poeta Corsino Fortes, o cabo-verdiano,

ta rolâ na África
ta rolâ n'Iropa
ta rola na Merca
ta rolâ na mapa
ta rolâ na munde (1980, 37)

e, sendo Cabo Verde um país onde diversas influências diariamente nos cercam (vindas desde a imigração ao turismo), torna-se fundamental cultivar cada vez mais o

sentimento de pertença conseguido, principalmente, pela leitura e pelo conhecimento da nossa identidade (principalmente pelos mais novos). Esse é o primeiro passo para solidificarmos a nossa vocação antiga de *acolhimento* e de *hospitalidade* – utilizando uma palavra crioula: *Morabeza*. Ler o que nos pertence, de modo a sabermos *quem somos* e como, através do que fomos no passado, podemos ser no curso temporal.

A experiência da leitura torna-se, então, *experiencia histórica, linguística e estética*, isto é, torna-se uma experiência que, no mesmo movimento pelo qual insere o povo cabo-verdiano na sua herança cultural, singularizando-o e permitindo-lhe desenvolver o seu sentimento de *pertença*, *cria* nele condições de possibilidade de abertura de pensamento e de acção ao porvir do tempo enquanto alteridade desconhecida.

É nesta linha de pensamento aqui traçado que pensaremos a pintura *Resistência*¹⁴⁴ (ano 1981) do pintor cabo-verdiano Kiki Lima (2003, 21), um quadro que, no seu estatuto ontológico, *(re)(a)presenta* o rosto da identidade cultural e narrativa cabo-verdiana: a sua forma de resistência para a (sobre)vivência (o resistir para existir), o que está intimamente ligado a nossa literatura, uma vez que a escrita literária em Cabo Verde sempre foi uma forma de resistir à crueza da existência.

II

Manifestando-se como um gesto de criação e de leitura da singularidade do mundo cabo-verdiano – de um mundo que se diferencia no âmago da própria experiência cultural –, a obra *Resistência* de Kiki Lima apresenta-se-nos como o rosto da identidade do povo cabo-verdiano na sua forma genuína de ser e de estar perante a vida: a forma como o povo cabo-verdiano vem, desenfreadamente, enfrentando as contingências do mundo para assim afirmar a sua existência singular. Resistir para sobreviver, eis a densidade que o *mundo* desta obra nos dá a pensar. Sendo elaborado

¹⁴⁴ Este belo quadro do pintor, poeta e músico cabo-verdiano Kiki Lima consta no seu livro intitulado *Kiki Lima*, onde este artista apresenta a simplicidade do homem ilhéu e as formas de resistência para a sobrevivência que sempre caracterizaram o homem ilhéu. Pinta o povo na sua maneira de ser e de estar: a simplicidade do homem nas festas, na alegria e na tristeza; o *Hora-di-bai* (emigração) e o seu dilema “Ter que partir, querendo ficar” e o “Ter que ficar, querendo partir”; o aspecto árido da paisagem e a ausência de chuva (o que impulsiona a emigração); nas palavras do poeta Eugénio Tavares, «Malditos estes anos de seca! / Mete dó/ o silencio triste/ da terra abandonada/ esmagada/ sob o peso do sol penetrante! / [...] De dentro das casas/ nem fio tenuíssimo/ de fumo subindo .../ pobres enxadas/ que não servem mais! / esquecidas nos cantos dos quintais/ cobertas/ de poeira e de estrume...» (1989, 83).

distintamente em diversas tradições culturais e religiosas, ao implicar intrinsecamente a acção, o conceito de resistência apresenta-se como um conceito político, histórico e filosoficamente plural. Apesar de ser um conceito essencialmente contestável, a resistência implica uma relação do sujeito com o mundo que não se baseia em qualquer modo de categorização lógica, mas num pulsar irruptivo, afectivo e singular.¹⁴⁵ Também em Cabo Verde, o significado atribuído a resistência é polissémico, uma vez que a experiência de resistência do povo ilhéu se manifesta de forma profundamente diversa desde o seu nascimento. Contudo, importa sublinhar que a questão nuclear do presente trabalho é *pensar a leitura como experiência de formação*, pelo que, não pretendemos desenvolver aqui uma reflexão sobre a resistência enquanto temática nas diferentes formas de criação artística em Cabo Verde.

As narrativas históricas e ficcionais mostram-nos essa complexidade da resistência do povo cabo-verdiano no palco da história, tornando-se então, importante descrever alguns traços concretos (que estão relacionados com o quadro a ser lido) sobre esta problemática. É resistência o *enfrentamento* dos europeus e dos africanos perante uma nova realidade (durante séculos), sofrendo mudanças profundas nos seus modelos culturais, aspecto esse bem traduzido pela voz do poeta Jorge Barbosa no seu poema *Povo*:

Conflito numa alma só
De duas almas contrárias
Buscando-se, almagamando-se
Numa secular fusão;

conflito num sangue só
do sangue forte africano
com o sangue aventureiro
dos homens da Expansão;

conflito num ser somente
de dois pólos em contacto
na insistente projecção
de muitas gerações...

N'alma do povo ficou
esta ansiedade profunda
- qualquer coisa de indeciso
entre o clima tropical
e o espelho de Portugal...
(1989, 71).

¹⁴⁵ Cf. Vilela, 2005: 240.

Dessa fecundidade entre *duas almas contrárias* resultou a cabo-verdianidade: um novo povo, uma nova língua; língua essa que, por sua vez, teve de resistir perante a língua do colonizador e as línguas africanas para se afirmar como berço da identidade cultural do povo cabo-verdiano. A forma como o povo cabo-verdiano enfrentou a dureza e a realidade das secas e das fomes, tendo de lutar, tenaz e teimosamente, para sobreviver (tendo obrigatoriamente de seguir o caminho da emigração, ou quando já não conseguia resistir, entregar-se ao destino da morte), é outro modo de resistência do cabo-verdiano. Ligado a este cenário das secas e das fomes, é também resistência o *alimento simbólico* introduzido no arquipélago – o milho – esse cereal cuja ausência (devido às secas) foi, no passado, expressão de fome e de sofrimento. Pela resistência gerada em torno do milho, ele tornou-se um alimento com um papel importante na *simbolização da identidade cultural do povo cabo-verdiano*, uma vez que, marcado pela aridez e pela inospitalidade da terra, o povo ilhéu teve de inventar formas de sobreviver. À volta do milho uma cultura material muito dispersa: são as *actividades agrícolas*, a *enxada* enquanto instrumento dinamizador para a busca do pão e cordão umbilical que liga o povo cabo-verdiano com a terra. A enxada representa o povo cabo-verdiano (ver *Resistência de Kiki Lima*): são os *ritos* ligados directa ou indirectamente à vida agrícola (os ritos do casamento, os ritos fúnebres, as festas religiosas), condicionados pela obtenção ou não de colheita; é o *modo de preparação dos alimentos*, e também, o seu consumo, onde se destaca o artesanato utilitário (olaria, cestaria) que surgiu ligado à cultura do milho. Simbólico ainda é o *pilão*. Transplantado de África para Cabo Verde, o pilão é um elemento simbólico e sinónimo da História de Cabo-verde (indício das origens do povo cabo-verdiano). O pilão e o milho são comuns a todas as ilhas do arquipélago. Para além dos objectos utilitários que giram à volta do pilão e do milho destaca-se a culinária como aspecto identitário do povo cabo-verdiano: a *cachupa* (prato feito de milho e confeccionado em todas as ilhas) e que mesmo na diáspora é um factor de união dos cabo-verdianos, juntamente com a música (*morna, coladeira, funaná, batuque*) e o *Crioulo*. Conforme nos diz o poeta e ensaísta cabo-verdiano José Luís Almada,

um breve excurso pela história de Cabo Verdiana demonstra-nos [que] a ausência do milho significou desde sempre a morte de todos os cíclicos da vida do Cabo-Verdiano e, quantas vezes, a sua morte, enquanto entidade física e espiritual (Almada,1998: 73).

É mediante estes traços característicos da singularidade do povo cabo-verdiano que se pode, em termos concretos, falar da *resistência* em Cabo Verde. Os condicionamentos naturais acima referidos conjugaram-se com os condicionamentos político-ideológicos (colonização), restando ao povo cabo-verdiano a força da resistência. Originário do latim do latim *resistere*, o conceito *resistência* remete aos termos “parar”, “não avançar”, mas também “enfrentar”, “opôr-se a algo ou a alguém”. Contudo, essa forma de manter-se *em pé* e de *dizer não* enquanto forma de resistir não se (con)funde com nenhuma espécie de rebelião enquanto começo da guerra, nem com a figura do insurgimento enquanto estratégia de ataque, nem ainda com nenhuma espécie de revolta como gesto contra a autoridade, nem mesmo com a figura da revolução. A resistência, pelo contrário, está mais próxima da figura da insubmissão e da recusa à servidão. A própria existência é resistência. Destaca-se aí o poder da criação artística enquanto gesto de resistir.¹⁴⁶ Como temos vindo a afirmar é isto que aconteceu (acontece) em Cabo Verde: a força da palavra literária (e doutras formas de expressão) criar condições de abertura a novas promessas no espírito do povo cabo-verdiano.

Parece-nos que é neste percurso, aqui resumidamente traçado, que a obra plástica *Resistência* se enquadra no horizonte da vida do povo ilhéu. Vários pormenores dessa obra chamam a nossa atenção: um ambiente inóspito e desolador marcado pela seca, onde a aridez da paisagem exhibe o calor intenso da terra seca. Tudo mostra tratar-se de um ambiente de seca prolongada: o chão rasga-se num gesto intenso de calor, restando somente pedras sequiosas inscritas na aridez da paisagem. Mas, simultaneamente, aparece inscrito nesse ambiente inóspito e desolador, um povo escreve com a sua *enxada* (símbolo da resistência, da busca do pão) a sua coragem em afirmar a vida apesar das situações-limite. Ora, é o povo cabo-verdiano lutando (resistindo) contra os condicionamentos naturais (a estiagem) que o agredem física e espiritualmente. Parece que a aridez da paisagem se espelha no aspecto físico do homem: são os braços tensos e magros como o cabo da sua enxada (enxada como ligação do cabo-verdiano à terra), é a cor das suas vestes. Parece que o homem está “secando” juntamente com a terra. Mas, apesar do aspecto magro, os seus abdominais e todo o seu corpo (corpo como testemunho onde o sofrimento se inscreve) estão numa

¹⁴⁶ Cf. Eugénia Vilela (2004) *Silêncios Tangíveis. Corpo, resistência e Testemunho nos espaços contemporâneos de abandono*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

postura rígida, tenazmente resistindo: é a resistência pela sobrevivência. Por outro lado, a imagem exhibe os pés do homem, tenaz e teimosamente, *fincados na terra*. Significa o lema da *literatura claridosa*: *finka pé na tchon* (*fincar os pés no chão das ilhas*); ou seja, pensar os problemas reais da nossa terra. A sua cabeça encurvada para o chão é uma atitude de pensador comprometido com a existência, isto é, de um homem que manifesta – no seio do sofrimento causado pela estiagem (testemunhado pelo seu corpo) e pela ausência de condições para pronunciar o seu mundo singular –, uma atitude de resistência. Ou seja, a existência singular torna-se resistência; instaura-se a vontade de criar a sua vida, enunciando novas promessas de ser. Apesar do aspecto acastanhado (sinal de seca e aridez) inscritas, quer no corpo do homem quer no corpo da paisagem, aparece um pouco de verde nas suas costas: é a esperança, a vontade de afirmar a vida, são os redutos de leitura de *seu* mundo e de acção que se estão *criando*. O verde da árvore no seio da aridez e o verde do horizonte são, também eles, símbolo da vitalidade que resiste á todas as intempéries.

Em jeito de síntese, encerramos este capítulo com notas de abertura: qual é o verdadeiro sentido de lermos o nosso passado? Poderíamos dar a este capítulo o título *(re)descobrir e (re)construir pela leitura do quadro Resistência de Kiki Lima*. Se a resistência de ontem não é a de hoje, visto que no mundo da *crioulidade* surgiu várias transformações, é importante fazer da *tradição* uma forma de liberdade. Ao lermos as temáticas que marcaram o nosso passado, o que aprendemos é a (re)conhecer o espírito de resistência que sempre marcou o cabo-verdiano. A leitura pertence à dimensão do presente, do passado e do futuro; não ler o passado significa viver sem os pressupostos que nos antecedem. Pressupostos imprescindíveis à projecção do nosso ser na temporalidade das acções humanas. O importante não é ficar preso aos ritmos do passado, mas sim caminhar num movimento desenhado pelo devir. Este espírito de resistência que nos marcou enquanto cabo-verdianos continuará sempre connosco; com outras formas de expressar a força de afirmar a vida. Quem é capaz de conhecer o seu povo sem ler o seu passado? A consciência de si no momento presente é a consciência de *quem somos* neste preciso momento do nosso existir finito; ela «contém, portanto, alguma forma de consciência de quem fomos e de alguma forma de antecipação de quem seremos. O presente das nossas vidas e o presente da consciência de si estão sempre constituídos em operações de recollecção e projecção. Em operações activas da memória e da antecipação» (Larrosa, 2003: 611). Então, a educação em Cabo Verde tem

o empenhamento de formar o povo cabo-verdiano através de um forte empenhamento histórico-subjectivo, no qual a leitura construída por cada subjectividade (subjectividade plural) a partir da sua realidade identitária em aberto, seja um exercício da acção hermenêutico. Só um exercício hermenêutico clama a emergência de um sujeito consciente da interpretação, criação e (trans)formação de si e da sua cultura.

Bibliografia Geral

- AGOSTINHO, S. (1999) *Confissões*, Braga: Livraria A.I.
- ALMADA, J. (1998) «O papel do milho na simbolização da identidade cultural do Cabo-verdiano», in VEIGA, Manuel (coord) *Cabo Verde. Insularidade e literatura* (pp.64-80).
- ANDRADE, M. (1980) *Antologia temática de poesia africana. O canto armado*. Vol. II, Praia: Instituto Caboverdiano do Livro.
- ARENDT, H. (2001) *A condição humana*. Trad. de Roberto Raposo, Lisboa: Relógio D'Água, [1958].
- ARGUELLES, J. (2003). *Qué leen los que no leen?* Barcelona, México, Buenos Aires: Paidós.
- ARISTÓTELES (s/d) *Da alma*. Trad. de Carlos Humberto Gomes, Lisboa: Edições 70.
- BARCENA, F. (2006) *Una filosofía de la natalidad*. Herder: Barcelona.
- BARCENA, F. (2004) *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo*. Herder: Barcelona.
- BARBOSA, J. (1989) *Poesias I*. Praia: Cabo Verde: ICL.
- BARTHES, R; COMPAGNON, A. (1987) «Leitura», in *Enciclopédia Einaudi*, 11-Oral / escrito. Argumentação. Trad. de Teresa Coelho, Lisboa: INCM.
- BEARDSLEY, M. C. (1990) *Estética. Historia y fundamentos*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- BENJAMIN, W. (1992) *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Trad. (AAVV), Lisboa: Relógio D'Água.
- BOLLMANN, S. (2007). *Mulheres que lêem são perigosas*. Trad. de Maria Filomena Duarte, (s/l): Quetzal Editores.
- BLANCHOT, M. (1984) *O livro por vir*. Trad.de Maria Regina Louro, Lisboa: Relógio D'Água
- BLEICHER, J. (1980) *Hermenêutica contemporânea*. Lisboa: Edições 70.

CALVINO, I. (2000) *Se numa noite de inverno um viajante*. Trad. de José Colaço Barreiros, Lisboa: Editorial Teorema.

CARVALHO, A.D. (coord) (2006). *Dicionário de Filosofia da educação*. Porto Editora, Porto.

CARVALHO, A.D (org) (2004) *Problemáticas filosóficas da educação*. Porto: Edições Afrontamento.

CARVALHO, A.D; VILELA, E.; PEREIRA, P.; COUTO, J. (coord) (1998) *Diversidade e identidade – 1ª Conferência Internacional de Filosofia da educação*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto: Porto.

COLLI, G. (2000) *Escritos sobre Nietzsche*. Trad. de Maria Filomena Molder, Lisboa: Relógio D'Água.

CHARTIER, R; CAVALLO, G. (1998) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Trad. de (AAVV), Madrid: Taurus.

CHARTIER, R; CAVALLO, G. (dir) (1997) *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris : Seuil.

CHARTIER, R. (1997) *A ordem dos livros*. Trad. de Leonor Graça, Lisboa: Vega.

CHARTIER, R. (1992) *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Trad. de Claudia Ferrari, Barcelona: Editorial Gedisa.

CHARTIER, R. (1988) *A história cultural. Entre práticas e representações*. Trad. de Maria Manuela Galhardo, Lisboa: DIFEL.

CHARTIER, R. (1986) «As práticas da escrita», in Ariès, Philippe & Duby, Georges (Org), *Histoire de la vie privée*. Vol 3, Paris: Seuil.

CHARTIER, R. (dir), (1985) *Pratiques de la lecture*. Marseille. Editions Rivages .

DELEUZE, G. (2003) *Conversações*. Trad. de Miguel Serras Pereira, Lisboa: Edições Fim de Século.

DELEUZE, G. (1994) *Nietzsche*. Trad.de Alberto Campos, Lisboa : Edições 70.

DELEUZE, G. (1971) *Proust et les signes*. Paris : Presses Universitaires de France.

DESCARTES, R. (1993) *Discurso do método*. Trad. de João Gama, Lisboa: Edições 70.

DIAS, S. (2004) *Questões de estilo. Arte e Filosofia*. Coimbra: Pé de Página Editores.

DILTHEY, W. (1951) *Psicología y teoría del conocimiento*. Trad. de Eugenio Imaz, México: Fondo de la Cultura Económica.

DILTHEY, W. (1949) *Introducción a las ciencias del espíritu*. Trad. de Eugenio Imaz, México: Fondo de la Cultura Económica.

ECO, U. (2003) *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Trad. de Ana Falcão Bastos & Luís Leitão, Lisboa: Editorial Presença.

ECO, U. (1989) *Obra aberta*. Trad. de João Rodrigo Narciso Furtado, Lisboa: DIFEL.

ESTEBAN, O. J. (2002) *Memoria, hermenéutica y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

FERREIRA, M. (1986) *50 Poetas africanos*. Lisboa: Plátano Editora.

FILHO, J. LOPES. (2003) *Introdução à cultura cabo-verdiana*. Cabo Verde: Instituto Superior da Educação.

FILHO, J. LOPES. (1998) *Vozes da cultura cabo-verdiana. Cabo Verde visto por cabo-verdianos*, Lisboa: Ulmeiro.

FURTADO, J. (2000) *Os livros e as leituras. Novas ecologias da informação*. Lisboa: Ed. Livros e Leituras.

FREIRE, P. (2000) *A importância do acto de ler*. São Paulo: Cortez Editora.

FREIRE, P. (1996) *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1992) *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P & FAUNDEZ, A. (1985) *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1980) *Conscientização. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Editora Moraes.

FREIRE, P. (1979) *Educação e mudança*. Trad. de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin, Rio de Janeiro: Paz e terra.

FREIRE, P. (1975) *Pedagogia do oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.

GADAMER, H. G. (2001) *Elogio da teoria*. Trad. de João Tiago Proença, Lisboa: Edições 70.

GADAMER, H. J. (1999) *Verdade e método. Traços de uma hermenêutica Filosófica*. Trad. de Flávio Paulo Meurer, Ed. Vozes: Petrópolis.

GADAMER, H. G. (1977) *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Trad. de Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito, Salamanca: Ediciones Sígueme.

GONÇALVES, A. Aurélio (1998) *Ensaaios e outros escritos*. Praia, Cabo Verde: Instituto Camões, Centro Cultural Português.

GUSDORF, G. (1995) *A palavra*. Trad. de José Freire Colaço, Lisboa: Edições 70.

GUSDORF, G. (1967) *Professores para Quê?* Trad. de João Bérnard & António Ramos, : Lisboa: Livraria Moraes Editora.

HEIDEGGER, M. (2005) *Ser e tempo*. Trad de Marcia Sá Cavalcante Schuback, Petrópolis: Editora Vozes.

HEIDEGGER, M. (1958) *Qué significa pensar?*, Trad. de Haraldo Kahnemann, Buenos Aires: Editorial Nova.

HEIDENREICH (2007) Prólogo, in *Mulheres que lêem são perigosas*. Trad. de Maria Filomena Duarte, (s/l): Quetzal Editores.

HENRIQUES, F. (coord) (2006) *A filosofia de Paul Ricœur. Temas e Percursos*. Coimbra: Ariadne Editora

JEAN, G. (s/d) *A leitura em voz alta*. Trad. de Isabel Andrade, Lisboa. Instituto Piaget.

JONAS, H. (1993) *Le principe responsabilité*. Trad. de Jean Greisch, Paris : Éditions du Cerf.

KECHIKIAN, A, (1993) *Os filósofos e a educação*. Lisboa: Ed. Colibri.

LABAN, M. (s/d) *Cabo Verde. Encontro com escritores*. Vol. II, Porto: Fundação Engenheiro António de Almeida.

LARROSA, J (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.

LARROSA, J. (2003) «Dar la palabra». In Larrosa, J. (et. al). *Habitantes de babel – Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Editora Laertes (411-431).

LARROSA J. (1999) *Pedagogia profana. Danças, piruetas e mascarados*. Autentica: Belo Horizonte.

- LIMA, K. (2003) *Kiki Lima*. Lisboa: Caminho
- LIMA, L. C. (1979) (coord). *A literatura e o leitor. Textos de estética da recepção*. Trad. de Luiz Costa Lima, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- LIMA, M. (1998) «Prefácio» in FILHO, J. L. *Vozes da cultura cabo-verdiana. Cabo Verde visto por cabo-verdianos*, Lisboa: Ulmeiro.
- LINS, A. (1956) *A técnica do romance em Marcel Proust*. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio Editora.
- MARIANO, G. (1991) *Cultura caboverdiana. Ensaaios*. Lisboa: Vega.
- MARIA, J. (1998) «El libro en el pensamiento y la continuidad histórica». In Areilza, José Mará de, (et. al). *La cultura del libro*. Madrid: Fundación Germán Sánchez.
- MARÍAS, J, (2004) *História da Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- MARÍAS, J. (1998) «El libro en el pensamiento y la continuidad histórica». in Areilza, José Mará de, (et. al). *La cultura del libro*. Madrid: Fundación Germán Sánchez.
- MORIN, E. (1999) *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MONGIN, O. (s/d) Paul Ricœur. *As fronteiras da filosofia*. Trad. de Armando Pereira da Silva, Lisboa: Instituto Piaget.
- MANGUEL, A. (1998) *Uma história da leitura*. Trad. de Ana Saldanha, Lisboa: Editorial Presença.
- MORGADO, J. M, (2001) *Hermenêutica e ontologia em Paul Ricœur*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MAURIAC, C. (s/d) *Proust*. Trad. de Cascais Franco, Lisboa: Temas e debates.
- MAGALHÃES, R. (2002) *Introdução à hermenêutica*. Coimbra: Angelus Novus.
- NIETZSCHE, F. (1948) *Aurora. Ojeada sobre el presente y el porvenir de los pueblos*. Trad. de Eduardo Ovejero y Maury, M. Buenos Aires: Aguilar Editor.
- NIETZSCHE, F. (1999) *Assim falava Zaratustra*. Trad. de Alfredo Margarido, Guimarães Editores: Lisboa.
- NIETZSCHE, F. (1997) *Ecce Homo. Como se chega a ser o que se é*. Trad. de José Marinho, Guimarães Editores: Lisboa.

NOT, L. (1981) *As pedagogias do conhecimento*. Trad. de Américo E. Bandeira, São Paulo: Editora DIFEL.

POMBO, O. (2000) *Quatro textos excêntricos. Hannah Arendt, Eric Weil, Bertrand Russell, Ortega y Gasset*. Lisboa: Relógio D'Água.

PALMER, R. E. (1997) *Hermenêutica*. Trad. De Maria Luísa Ribeiro Ferreira, Lisboa: Edições 70.

PAZ, O. (1949) *Libertad bajo palabra*. México: Tezontle.

PLATÃO (1972) *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

PROUST, M. (1997). *O prazer da leitura*. Trad. de Maria Bigote de Figueiredo, Santa Maria da Feira: Editorial Teorema.

PROUST, M. (1998) *Sobre a leitura*. Trad. de José Augusto Mourão, Lisboa: Vega.

RILKE, R. M. (2000) *Cartas para um jovem poeta*. Trad. de Fernanda de Castro, México: Contexto Editora.

RICŒUR, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris: Seuil.

RICŒUR, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado. Memoria y olvido*. Traducción de Gabriel Aranzueque, Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

RICŒUR, P. (1995). *Teoria da interpretação*. Trad. de Artur Mourão, Porto Editora: Porto.

RICŒUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris: Seuil.

RICŒUR, P. (1994). *Tempo e narrativa – Tomo I*. Trad. de, Constança Marcondes Cesar, São Paulo: Papirus Editora.

RICŒUR, P. (1995). *Tempo e narrativa – Tomo II*. Trad. de Marina Appenzeller, São Paulo: Papirus Editora.

RICŒUR, P. (1997). *Tempo e narrativa – Tomo III*. Trad. de Roberto Leal Ferreira, São Paulo: Papirus Editora.

RICŒUR, P. (1998) *O discurso da acção*. Trad. de Artur Mourão, Lisboa: Edições 70.

ROUSSEAU, J.J. (1995) *Emílio ou da educação*. Trad. de Roberto Leal Ferreira, São Paulo Martins Fontes.

SOBRINO, H. (1972) *El lector. La lectura. La comunicación*. Madrid: ANABA.

SCHOLLES, R. (1991) *Protocolos de leitura*. Trad. de Lígia Gutterres, Lisboa: Edições 70.

STEINER, G. (1994) *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Trad. de Miguel Ultorio, Barcelona: Editorial Gedisa.

STEINER, G. (2003). *O silêncio dos livros*. Trad. de Margarida Sérulo Correia, Lisboa: Gradiva.

SEMEDO, M. BRITO. (1995). *Caboverdianamente ensaiando*. Vol. I, Cabo Verde. Ilhéu Editora.

SAVATER, F. (1997). *O valor de educar*. Trad. de Michelle Canelas, Lisboa: Editorial Presença.

TODOROV, T. (2002). *Memória do mal, tentação do bem. Uma análise do século XX*. Porto: Asa Editora.

TEIXEIRA, J. de Sousa. (2004). *Ipseidade e alteridade. Uma leitura da obra de Paul Ricœur*. Vol, I, II, Lisboa: IINCM.

VILELA, E. (1998) *Do corpo equívoco*. Braga/Coimbra: Angelus Novus.

VILELA, E. (2004) *Silêncios Tangíveis. Corpo, resistência e testemunho nos espaços contemporâneos de abandono*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

VILELA, E. e BÁRCENA, F (2006) «Acontecimento» in Carvalho, A.D. (coord) (2006). *Dicionário de Filosofia da educação*. Porto Editora, Porto.

VEIGA, M. (Coord) (1998). *Cabo Verde: insularidade e literatura*. Paris: Éditions Karthala.

ZAMBRANO, M. (1994) *Os sonhos e o tempo*. Trad. de Cristina Rodriguez & Artur Guerra, Lisboa: Relógio d'Água.

ZAMBRANO, M. (1996) *Filosofía y poesia*. México: FCE

Enciclopédias e Histórias da Filosofia

AAVV (1997) *Dicionário Prático de Filosofia*. Lisboa: Terramar.

HISTÓRIA DA FILOSOFIA (1974) *História da Filosofia. Ideias, Doutrinas*. François Chatelêt (Dir) Lisboa: D Quixote.

ENCICLOPÉDIA EINAUDI (1987) Lisboa: Imp. Nacional Casa da Moeda.

ENCYCLOPÉDIE PHILOSOPHIQUE UNIVERSELLE (2002) Tome 2 : Les Notions Philosophiques. André Jacob (Dir.), Paris: Presses Universitaires de France.

LOGOS (1989) *Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. Lisboa: Ed.Verbo.

RUSS, J, (1999) *Dicionário de Filosofia*, Lisboa: Didáctica Editora.

Revistas

REVISTA de Comunicação e Linguagens – «Textualidades», Lisboa, Nº3, 1986.

REVISTA Universitas Philosophica, Bogotá, Colómbia, nº 40-41, 2003.

REVISTA Diálogo Filosófico – «Hermenêutica», Salamanca nº 61, 2005.

REVISTA Diálogo Filosófico – «Pensar Sobre la paz», Salamanca nº 60, 2004.

REVISTA Diálogo Filosófico – «Identidad en transformación», Salamanca nº 56, 2003.

REVISTA Educação e Filosofia, CEHAR, v. 12, nº 23, 1998.

REVISTA de Ciências Humanas, CFH.UFSC, nº 27, 2000.

Claridade, Revista de Artes e Letras, Linda-a-velha, Portugal, 1986.

REVISTA Brasileira de Filosofia, São Paulo, Vol LIII, 2004.

Revue de Métaphysique et de Morale – «Du Langage et du Symbole», PUF, nº 2, 2007.

REVISTA Philosophica – «Filosofia da cultura», FLUL, nº 27, 2006.

INTRODUÇÃO.....	15
Parte I - A leitura como problema antropológico.....	21
1. <i>Palavramundo</i> . Ensaio sobre a leitura como experiência de formação..	22
2. Sobre o conceito de leitura: as práticas da leitura	32
2.1. A leitura é uma técnica	40
2.2. A leitura é uma prática social	41
2.3. A leitura é uma forma de gestualidade	49
2.4. A leitura é uma forma de sabedoria.....	52
2.5. A leitura é um método	52
2.6. A leitura como actividade voluntária	54
3. A leitura como refúgio: o valor terapêutico da leitura (Marcel Proust) .	59
3.1. O valor terapêutico da leitura	63
4. As imagens da leitura: um percurso com Stefan Bollmann.....	67
Parte II - A leitura como problema hermenêutico	73
1. A leitura como experiência.....	75
1.1. Em torno da noção de experiência. A experiência como abertura ao mundo (Gadamer).....	75
1.2. A relação entre a experiência e a leitura.....	107
2. A leitura da experiência como leitura inacabada.....	133
Parte III.....	142
A leitura como experiência de formação.....	142
1. Transformação da forma: configuração estética da aprendizagem do mundo	144
1.1. Notas sobre a formação como leitura	144
1.2. Promessa de forma: uma aprendizagem do mundo	151
1.3. Leitura, arte e vida: a leitura como experiência e a experiência como leitura (Nietzsche)	159
2. A singularidade da leitura do mundo: a voz de um olhar cabo-verdiano	167
Resistência, 1981 - Kiki Lima	167
Bibliografia Geral.....	180