

UMA LEITURA PEDAGÓGICA DE PAUL RICOEUR E SOPHIA DE MELLO BREYNER

*Maria Antónia Jardim
Universidade do Porto*

1.1. O grande triângulo: Hermenêutica / Desenvolvimento Moral / Narrativa

Se muitas camadas de pensamentos, muitas entradas e saídas de labirinto 'houve até chegarmos ao Grande Salto, à Grande Pegada na lua. *Mufahs mutandis*, também para chegar à existência do pensamento de Paul Ricoeur, foram precisos muitos pensadores, filósofos, antropólogos, psicólogos... Platão, Aristóteles, Nietzsche, Kant, Heidegger, Freud, Jung, Dilthey, Gadamer... e teremos que os ter em conta para chegarmos à obra simbólica de Ricoeur e podermos finalmente dar um grande salto educativo através dela.

É pois com a sua obra e através do que a mesma sugere, do que ficou por dizer, do dito nas entrelinhas e do escondido nas linhas, que vamos poder estabelecer a ponte entre a Filosofia, a Psicologia e a Literatura para depois podermos dar o tal salto educativo. Da Filosofia, seleccionamos o ramo hermenêutico (o privilegiado por Ricoeur):

—Quais as âncoras de conceptualização e metodologia para o desenvolvimento de uma abordagem hermenêutica ?

Paul Ricoeur será o filósofo cujas dialécticas serão utilizadas como coordenadas orientadoras para permitirem perceber o processo interpretativo no contexto da educação ética.

As dialécticas seleccionadas constituem os pontos de ancoragem fundamentais para se entender a *Teoria da Interpretação* de Ricoeur, a saber:

- possessão / despossessão (articuláveis com os conceitos de egocentrismo e descentração de Piaget, Kohlberg).
- semântica de superfície / semântica de profundidade (a que podemos associar o explícito e o implícito ou o consciente e o tácito em Freud e Lacan).
- arqueologia/teleologia do sujeito (relacionáveis com noções de retrospectão e prospecção).

Tais articulações permitirão analisar eventuais complementaridades entre a proposta hermenêutico-ética e perspectivas estruturais do desenvolvimento psicológico-moral, assim como paralelismos entre as linguagens das diferentes ciências, isto é, verificar que a Língua está para a Linguagem como a Psicologia para o pensamento e que a Hermenêutica poderá funcionar para a Literatura como a Psicanálise para os discursos do sujeito enunciativo. Ainda relativamente à Hermenêutica iremos ver como esta se encontra em dialéctica com a ética e como esta última, por sua vez, se irá metamorfoseando, a nosso ver, como hermenêutica da moral. Relativamente ao desenvolvimento moral, iremos observar em que medida é que ele se encontra condicionado por uma tarefa hermenêutico/ética das narrativas, além de as próprias narrativas literárias possuírem uma função imaginativa cujo potencial será analisado para servir o respectivo desenvolvimento. Finalmente e para fechar este triângulo equilátero, a literatura enquanto expressão de valores e expressão estética torna-se um instrumento vital para se poder analisar em que medida a Estética pode servir a Ética ou em que medida é que a leitura das narrativas (Contos) pode desenvolver o aluno ao nível da moral e, provavelmente, demonstrar que as próprias páginas literárias são páginas, que quando são lidas, são vivenciadas e experimentadas pelos respectivos leitores. Como refere Eagan (1992) as histórias tornam-se um instrumento através do qual aprendemos a lidar simultaneamente com o conhecimento e com as nossas emoções. Assim sendo, podemos concluir que as histórias servirão aos leitores, de perfeitos laboratórios para equacionarem os seus dilemas e problemas e respostas e perguntas relativas à sua própria vida.

Paul Ricoeur é ele próprio na sua obra, um disperso e desdobrável autor e, talvez por isso, um excelente construtor de pontes entre diferentes matérias (Psicanálise, Fenomenologia, Simbólica, Ciências da Linguagem, Antropologia...), preocupado com o destino do Homem, com a sua Educação. Nosso contemporâneo, Ricoeur é hoje uma referência fundamental no que concerne a hermenêutica do texto e por conseguinte no que diz respeito à educação dos valores. Daí que este trabalho pretenda centrar-se no seu projecto pedagógico para revelar uma hermenêutica da educação ética; indissociável de uma literatura contemporânea enquanto expressão de valores intemporais e universais, sujeita a um processo interpretativo dos mesmos: “já não vivemos num consenso global de valores que seriam como estrelas fixas.... Preparar as pessoas para entrar nesse universo problemático parece-me ser a tarefa da educação moderna... É preciso estar atento a pontos de cruzamento e provocar os lugares de reencontro, pois as tradições de pensamento não são unicamente conflituosas. Criam também bens comuns. É isso que a educação deve reforçar...” (Ricoeur 1993).

Note-se que Ricoeur formula como chave de toda a hermenêutica o seguinte “o homem é a única “coisa” capaz de ser tocada e modificada pela Palavra”. Assim, a hermenêutica exerce-se na materialidade da linguagem que é, por sua vez, um verdadeiro fio condutor de um novo modo de pensar, o acto de existir, diz-nos Ricoeur, afirma-se na diferença e relação com outros actos. Exprime-se por meio de obras e sinais, logo, a interpretação dos símbolos e textos transforma-se assim no modelo privilegiado de toda a auto-compreensão, que sabe que a

sua relação com a verdade não é já de posse, coincidência, transparência, mas de distância, referência, simbolização, interpretação ou reinterpretação.” o que deve ser interpretado num texto é uma proposição de mundo, o projecto de um mundo que eu poderia habitar e onde poderia desenvolver os meus possíveis mais próximos...” (Ricoeur 1995). Quer isto dizer que, para a filosofia hermenêutica, o texto enquanto obra, testemunho do estar no mundo, permite-me ver o mundo com outros olhos, abrir-me a outras perspectivas. O Mundo já configurado pelo texto configura-me, recria-me, suspendendo o meu olhar particular. O sujeito que lê e interpreta os textos, testemunhos de vida já vivida e interpretada, é um sujeito desenvolvido, aberto a outras perspectivas com as quais até pode estar em conflito. Agora é o encontro de horizontes o verdadeiro fio condutor (no contexto histórico de hoje, tal adquire a maior importância). O sujeito que interpreta o texto, é, por sua vez, por ele interpretado. A apropriação ou leitura implicada modifica o leitor, obriga-o a desapropriar-se de si e a receber do texto uma nova proposta.

Pela ficção, novas possibilidades de estar-no-mundo são indicadas à realidade quotidiana. Deste modo, a interpretação do texto, das grandes obras, é um alimento de primeira necessidade. É neste sentido que a leitura é um palco silencioso, mas eco verdadeiro da formação humana, para que uma educação ética possa ter lugar, aqui e agora.

É um facto que nenhuma das obras de Ricoeur corresponde ou trata especificamente um projecto educativo; no entanto, parece-nos que ao conhecer a obra no seu conjunto, esse projecto se encontra aí implícito, pedindo para ser desvendado. Tentamos, pois, corresponder a este apelo, procurando encontrar o ponto de apoio de Arquimedes, isto é, os pilares em que pode assentar uma leitura pedagógica do filósofo. Uma leitura que conduza, de facto, a uma educação ética, como previa a Paedeia. Deste modo, ao longo deste trabalho, o que Ricoeur disse irá ser tão importante como o que sugeriu, de algum modo. Igualmente, iremos ver em que medida o que é defendido nas suas teorias vai colidir e ou complementar o que, por exemplo, Lawrence Kohlberg (1976) acrescentou às teorias do desenvolvimento moral, retirando daí a respectiva mais valia. Por outro lado, não iremos descurar a função do símbolo na narrativa e do que ele nos poderá fornecer ao nível hermenêutico; assim como iremos dar contas da função imaginativa relativamente à ética.

Ao ler algumas passagens de um ensaio de José Saramago “o autor como narrador”, publicado no nº 38 da revista *Ler*: Pergunta-se: “Que fazemos, em geral, nós, os que escrevemos? Contamos histórias. Contam histórias os romancistas, contam histórias os dramaturgos, contam histórias os poetas, contam-nas igualmente aqueles que não são, e não virão nunca a ser poetas, dramaturgos ou romancistas. Mesmo o simples falar quotidianos são já uma história. As palavras proferidas, ou apenas pensadas, desde o levantar da cama, pela manhã, até ao regresso a ela, chegada a noite, sem esquecer as do sonho e as que ao sonho tentaram descrever, constituem uma história com uma coerência própria, contínua ou fragmentada, e poderão, como tal, em qualquer momento, ser organizadas e articuladas em história escrita...”.

Isto quer dizer que todos nós lemos, fazemos leituras desde que nos levantamos até que nos deitamos e contamos essas mesmas leituras em forma de histórias mais ou menos curtas com mais ou menos peripécias com mais ou menos dilemas ou contradicções e é por isso que Saramago prossegue: "... - um livro é acima de tudo, a expressão de uma parcela identificada da humanidade: o seu autor. Pergunto-me até, se o que determina o leitor a ler não será uma secreta esperança de descobrir no interior do livro-mais do que a história que lhe será narrada-a pessoa invisível mas omnipresente do seu autor...". No fundo Saramago aponta aqui para a problemática da identificação possível do leitor com o autor; para a possibilidade de ele próprio se tornar co-autor da obra que está a ler,dado que " o que o autor vai narrando nos seus livros é, tão-somente,a sua história pessoal. Não o relato da sua vida,não a sua biografia(...) mas uma outra, a secreta,a profunda a labiríntica, aquela que com o próprio nome dificilmente ousaria ou saberia contar. Talvez porque o há de grande em cada ser humano seja demasiado grande para caber nas palavras com que ele a si mesmo se define e nas sucessivas figuras de si mesmo que povoam um passado que não é apenas seu,e por isso lhe escapará sempre que tentar isolá-lo e isolar-se nele (...) talvez porque certos autores privilegiem .nas histórias que contam,não a história que vivem ou que viveram, mas a história da sua própria memória, com as suas exactidões, os seus desfalecimentos, as suas mentiras que também são verdades, as suas verdades que não podem impedir-se de serem mentiras. Bem vistas as coisas, sou só a memória que tenho, e essa é a história que conto. Omniscientemente."

Neste passo já se equaciona a importância do desdobramento do "eu",das nossas biografias ocultas e das vozes que nos assombram a casa (a nossa morada Pessoaana), o peso do Passado que co-habita em nós, na nossa memória feita de reais ficções, ou seja, de contínuas contradicções e absurdos, de não-lógica. Assim sendo, podemos concluir que as histórias servirão aos leitores, de perfeitos laboratórios para equacionarem os seus dilemas e problemas e respostas e perguntas relativas à sua própria vida.

O racional e o sensível serão dois indicadores preciosos para o equilíbrio deste trabalho, que terá como matéria prima a ser experienciada com os alunos: os Contos de Sophia de Mello Breyner Andresen. Contos, que, uma vez lidos e interpretados, poderão contribuir para uma melhor compreensão do sujeito que os lê; logo, poderão contribuir para um desenvolvimento moral do aluno na medida em que este se poderá ou não identificar com o dilema em que se encontram as personagens; poderá equacionar pontos de vista, confrontar opiniões, estabelecendo paralelos ou contrastes com a sua própria vida. Um tal processo poderá facultar ao aluno várias coisas:

- 1º Tomar consciência de que é simultaneamente leitor e co-autor da história que lê.
- 2º Aperceber-se de que as verdades são temporais e que as decisões podem alterar-se.
- 3º Reconhecer a alteridade que encerra dentro de si e começar a poder lidar com ela com consciência,tendo a oportunidade de escolher em liberdade.

Logo, quer a Ética, quer a Autonomia são duas vertentes axiológicas (aliás privilegiadas

na L.B.S.E.) que poderão ser desenvolvidas através de uma Hermenêutica da Narrativa. Para além disso, poderemos ainda fazer cruzar a Hermenêutica Literária com o Desenvolvimento Moral através dos *dilemas de Kohlberg* e da sua teoria sobre os estádios de desenvolvimento, estabelecendo um paralelismo entre passagens líricas em que o “eu” se exprime mais veementemente e em que os sentimentos e emoções emergem, e os estádios de desenvolvimento moral em que o sujeito se encontra fechado numa gaiola de egoísmo e condicionado pelos afectos, não conseguindo atingir o estágio 6. Por outro lado, poderemos fazer corresponder as passagens mais épicas em que os heróis ou herói se transcende a si mesmo e encontra o seu alter ego, o outro de si, o altruísmo e defende uma causa, o país, um valor universal, aos estádios de desenvolvimento moral que se aproximam do 6, nos quais o aluno opta por algo altruísta que se identifica com o universal.

Isto não quer dizer que o trabalho não contemple as limitações de uma teoria Kohlbergeriana e não ofereça alternativas a esta mesma, nomeadamente no sublinhar a importância do campo dos afectos, ou seja, de uma razão sensível, um pouco descurada por este autor. Será igualmente importante uma reflexão sobre os valores morais pessoais e universais para nos apercebermos de que, de facto, em Ricoeur, é possível ler, pela primeira vez, a Ética como algo distinto da Moral, permitindo interpretá-la conforme os contextos.

A Educação será, assim, perspectivada como uma tarefa essencialmente hermenêutica, sendo a Hermenêutica, a nosso ver, uma componente dialéctica da Ética, o que, por sua vez fará com que a Ética se torne uma hermenêutica da moral, como iremos tentar demonstrar.

1.2 Educação Ética: Interpretação / Auto-Compreensão

Metaforicamente falando, o conceito de uma educação ética terá que ver com o facto de percebermos que o aluno “vive na mesma árvore diferentes estações”, isto é, vive no seu corpo, no mesmo corpo sucessivos desenvolvimentos e de variadíssima ordem, em diferentes contextos, condicionamentos, pulsões, experiências, enfim, todo um Ser e Estar no Mundo que deve ser levado em conta sempre que um aluno está a ser avaliado e/ou comparado com outras avaliações.

É de suma importância não esquecer que o aluno é continuamente um Mesmo/outro de si próprio; logo, uma educação ética passa inevitavelmente por uma dialéctica Hermenêutico-Ética, que por sua vez, será fortalecida se uma hermenêutica da narrativa for introduzida como metodologia no processo de desenvolvimento/aprendizagem ao nível moral.

A interpretação de uma história/conto poderá ajudar numa auto-interpretação e auto-compreensão, proporcionando novos horizontes/mundos para o aluno como leitor e novas experiências e descobertas (alteridade) para o aluno como co-autor. Todo o processo conduzirá, não mais a uma heteronímia involuntária do ser humano, mas a um assumir de papéis consciente, a uma alteridade que se conquista pelo discernimento e não pelo acaso que um

determinado contexto pode proporcionar. Trata-se de um caminho em que o aluno poderá compreender melhor as relações humanas, em que medida a influência é o núcleo das relações, e conseqüentemente perceber como é que ele próprio é ou foi influenciado nesta ou naquela direcção; como é que adquiriu esta ou aquela visão do mundo e quais os factores que a determinaram.

Donde, o mal-entendido tenderá a ser eliminado porque o canal da comunicação estará claro para o interlocutor. o aluno tenderá a comunicar sem equívocos e portanto a sua relação com os demais será facilitada assim como uma harmonia com o mundo em que vive, pois não existe conflito entre o que se pensa e o que se diz ou comunica; o agir e o pensar serão complementares e não opostos entre si. Daí que se possa dizer muito sucintamente que a educação ética é um saber interpretar para melhor saber compreender.

1.3 O *homo hermeneuticus* e as pedagogias da alteridade

Como nos chama a atenção Ortiz-Osés (1989)-"O homem é a morada do "mundo", e não apenas o mundo morada do homem. O homem é o *homo interpres*".

De facto, o homem interpõe-se entre natureza e história porque interpreta, o homem é, em relação dialéctica, intérprete do mundo e interpretado pelo seu próprio mundo, isto é, o Mundo é sempre mundo do homem, quer dizer, mundo habitado, habitável, culturalizado. Mas, por sua vez, o homem-intérprete também já se encontra interpretado pelo seu mundo ,quer dizer, pela prévia interpretação (linguagem) que ele mesmo realiza no espaço e no tempo. É que, se o homem é o intérprete, é-o através da linguagem e enquanto intérprete da natureza em história, com ou sem sentido, o homem situa-se num Ser e Estar no Mundo (Heidegger 1992), face a uma contemporaneidade; questiona o seu passado e projecta um futuro.

Esta atitude é fundamentalmente uma *atitude hermenêutica*. Pois, antes de optar, de escolher, tomar uma decisão, o homem articulou a sua experiência através da linguagem, nomeou a realidade que o rodeia, logo interpretou e está a ser interpretado na sua circunstância (Ortega y Gasset).

Existe uma experiência auto-interpretativa humana, porque a realidade é sempre uma realidade simbólica (relacional e humana) e o homem tem que assumir o papel de hermeneuta da sua própria realidade, que, por sua vez, se traduzirá numa determinada linguagem que produzirá um determinado discurso: "O que primeiro entendemos num discurso... é o esboço de um novo estar-no-mundo"(Ricoeur 1976). Assim nos surge em terminologia antropológica: o *homo hermeneuticus*; aquele que se auto-entende, aquele que é capaz de interpretar o seu destino e de converter em destinação, atribuindo-lhe um sentido e inscrevendo a sua história na História; a sua realidade individual em vocação e realização pessoal. Tal, acaba, a nosso ver, por constituir-se numa experiência ética que terá que ver, segundo Hans Jonas (1990) com "o arquétipo intemporal de toda a responsabilidade".

O homem torna-se responsável também pelo mundo que reconstrói, que reconstitui e projecta, assim como pelos valores que veicula através do diálogo com os seus contemporâneos. Torna-se pois evidente que questões como estas são essenciais para repensar uma Educação que pretende uma Reforma, isto é, segundo Pedro Orey da Cunha (1996) “uma mudança do sistema educativo necessária para levar a cabo um novo desenvolvimento pessoal e social do jovem português, generalizando uma relação pedagógica nova, condizente com essa finalidade”, sendo que “o fim da reforma será o desenvolvimento pessoal e social do aluno”, uma afirmação que é já de si, segundo o autor, uma opção de fundo, o que quer dizer que “a reforma educativa está ao serviço do aluno antes de mais, sobretudo e por excelência”.

De facto, o que todos esperamos é um novo perfil Português, condizente com as grandes linhas vincadas na Lei de Bases do Sistema Educativo, que prevê um desenvolvimento pessoal e social baseado na autonomia. Tal perfil está indiscutivelmente associado a questões ético-morais e é interessante repatarmos que num Dossier sobre ética e pedagogia dos *Cahiers Pédagogiques*, (Março 1992), vários autores insistam na dicotomia entre ética e moral. Referimos esta dicotomia visto que ela vai ser particularmente relevante em Paul Ricoeur. Pensamos que em Ricoeur a Ética será uma espécie de hermenêutica da própria Moral, logo distinta desta, e que Ética e Hermenêutica em Paul Ricoeur são indissociáveis, como mais tarde será demonstrado. Tudo isto se torna muito importante neste trabalho se pensarmos que de um modo esquemático se pode deduzir que a Lei de Bases do Sistema Educativo Português põe uma grande ênfase, por um lado nos valores individuais (liberdade, autonomia, responsabilidade), e por outro lado, sublinha os valores sociais da abertura ao outro (tolerância, respeito, diálogo), o que permite pensar numa dialéctica necessária entre uns e outros, numa identidade que se abre a uma alteridade para melhor se assumir.

—Mas como atingir tais objectivos educacionais ?

—Que método privilegiar ?

Como nos informa Pedro Orey da Cunha na sua última obra *Ética e Educação* (1996) “o método da narrativa consiste em expor as crianças às histórias que constituem o reservatório de sentido do nosso património moral, deixando que assim se produza o efeito de identificação com modelos, emulação de exemplos, apreço de símbolos e justificações...”. Como nos explica o mesmo autor, que conviveu de perto com este método nos U.S.A., trata-se de uma tendência que se revelou particularmente influente no livro de MacIntyre (1993), o qual fundamenta filosoficamente a utilização da narrativa enquanto sentido das normas morais. Se num primeiro tempo a escuta da história deve ser espontânea, por participação e empatia, num segundo momento poderá e deverá dar lugar à reflexão crítica e à hermenêutica. Assim, a relação entre ética, narrativa e moral, será, talvez, uma relação complexa mas de mútua dependência; ainda que a ética possa transcender as outras duas componentes através de um horizonte de crítica que possibilite a sua própria evolução. Por outro lado, a hermenêutica será essencialmente ética, na medida em que a interpretação ajudará o aluno a auto-compreender-se, a dar um sentido à sua existência, a valorizar atitudes, a avaliar situações e, sobretudo,

ajudá-lo-á a tomar decisões, algo do foro da liberdade e igualmente da responsabilidade, isto é, da autonomia.

Existe uma consciência a educar num processo contínuo-algo do foro ético. Sublinhemos, pois, que a pedagogia deve confrontar-se com um questionamento ético, deverá, por exemplo avaliar em que medida a Estética serve a Ética, como é que a Imaginação criadora pode ou não constituir um campo de criação ético (Levinas 1982). Tomemos o exemplo de Paula Rego: num ensaio sobre o trabalho de Paula Rego, Ruth Rosengarten (1997) afirma o seguinte: “A narrativa é, para Paula Rego, mais do que o contar distanciado de uma história: é também uma forma de criar um determinado ambiente onde as contradições são mantidas vivas ... as histórias trazem com elas novas maneiras de fazer...”. A estética abre-se à ética e esta abre-se à emergência de um sujeito outro o que implicará ter em conta a nossa relação com o mundo e com os outros e consequentemente as pedagogias da alteridade.

Isto tem que ver com o que defende Adalberto Dias de Carvalho (1992) no que concerne o grande desafio que se coloca à Educação Contemporânea: “preencher os vazios antropológicos deixados pela ortodoxia epistemológica que legitimara as ciências da educação recorrendo, para o efeito, à incorporação de propostas de pedagogia, as quais, entretanto, terão de assegurar, pela sua interconflitualidade, a erradicação dos riscos de endoutrinação”. Note-se que nesta linha de pensamento, Ricoeur (1952) afirma que: “uma parte do real é uma representação voluntária de possibilidades antecipadas por projectos” e vai ser neste plano de abordagem que Ricoeur faz intervir a imaginação, sublinhando a função fulcral que possui no desenvolvimento dos actos voluntários, nas decisões, e, portanto, na definição dos projectos.

A imaginação é assim, e antes de mais, operativa e fazedora de novas oportunidades estruturantes (note-se o título da obra de Durand: Estruturas antropológicas do imaginário) de estádios ainda desconhecidos da condição humana. De facto, através da imaginação, o homem poderá mudar a sua existência, o seu modo de ser e estar no mundo e construir por isso um projecto utópico.

Não é por acaso que a estética literária exprime valores através de uma estrutura narrativa e imaginativa. Também não é por acaso que Paula Rego segue um impulso narrativo, esse desejo de narratividade que, segundo Rosengarten “expõe um passado silenciado que assombra o presente histórico” e que nas suas obras as protagonistas ou heroínas “são explorações e personificações de estados psíquicos e emotivos complexos onde a vergonha e a vaidade coabitam”, então também não será de todo por acaso a escolha dos Contos de Sophia de Mello Breyner para servirem de matéria prima de análise em trabalho de campo, a fim de se poder comprovar como é que através de uma interpretação, de uma hermenêutica do texto narrativo, possuidor de uma estrutura imaginária, como é o caso do Conto, poderá ajudar o aluno co-autor desse mesmo texto, enquanto intérprete, a compreender-se melhor a si próprio, aos seus vários “eus”, isto é, à sua alteridade, que se vai manifestando à medida que se vai identificando com “isto” ou “aquilo” ao longo da leitura.

É um processo que vai ajudar o aluno a compreender a sua relação com determinados símbolos, isto é, a sua relação com o tempo. seja ele passado, ou profecia futura, mas sobretudo vai ajudar a compreender o que se manifesta de importante na sua relação com a contemporaneidade, com o seu próprio tempo: aqui e agora. Vai ajudá-lo a revisitar as suas atitudes, as suas metas, o seu sentido de vida; vai ajudá-lo no processo de se auto-transcender para encontrar o mundo e o seu lugar nesse mundo. Porém, como essa vontade de sentido, esse agir contextualizado, essa praxis exige uma tomada de decisão, também essa interpretação, essa tarefa hermenêutica o irá ajudar no plano ético, a fazer escolhas, a perceber que as escolhas possuem validade temporal, não são válidas eternamente, que os valores são subjetivos e temporais e contextuais.

Através da hermenêutica a obra vai fazer pensar o leitor e irá provocar nele “actos internos” como referiu Valéry (cit. Centeno 1995). O aluno-leitor tendo por seu guia Mercúrio (Hermes), o Mestre do Entendimento dos seres e da sua Natureza, procede a uma alquimia Pessoaana, no sentido de Rimbaud: a alquimia do Verbo. O seu “eu” é, do mesmo modo “outro” e mais ainda “todos os outros”. O seu caminho é o da busca e da multiplicação, do consciente e do inconsciente que é preciso ordenar pela palavra, quer através de uma razão abstracta, quer através de uma razão sensível (Maffesoli 1996).

Regressando a Ricoeur, esse processo educativo é realizado através de uma arqueologia do sujeito (que recorre a Freud e à psicanálise) e de uma teleologia do sujeito (que recorre à fenomenologia de Hegel) numa dialéctica que o próprio sujeito em questão vai arquitectando à medida que se interpeta e é interpretado pelo texto.

Ao ler e interpretar o texto nessa dinâmica interactiva, o aluno sente-se em casa “chez-soi” (Levinas 1984) num lugar-morada onde pode ser o outro dele mesmo; dar aso à alteridade emergente dentro de si (atentemos na importância do título desta obra de Ricoeur: *Soi-même comme un Autre*) e nesta co-presença do outro que pode originar um questionamento dos valores pessoais, das atitudes, da visão que se tem dos outros e dos factores que influenciaram essa visão; de uma serena possessão do mundo e isso é um questionar ético um relacionamento com o outro ético e que pressupõe uma transcendência, quase metávida.

As crianças são sujeitos alteractivos por natureza: relacionam-se com o outro-pessoal-animal-planta-pedra-concha..., por isso existe a necessidade de uma educação/cultura que promova as pedagogias da alteridade, que promova na pessoa a capacidade para se sentir (como dizia o poeta) “acompanhada companheira” (Pessoa 1977) e todos nós somos “Pessoas”? projectos de vida. comunicadores e fazedores de sonhos, contadores de histórias, que se vão fazendo à realidade. Relacionando-se com complementos circunstanciais de lugar que se tornam simbólicos e até mesmo marcos na nossa gramática da vida; são os nossos laços afectivos com o ambiente que casam o sentimento com o lugar; e assim podemos chegar a um espaço privilegiado para a memória: a casa.

Segundo Bachelard (1972) “a casa é imaginada como um ser vertical. Ela ergue-se. Ela diferencia-se no sentido da sua verticalidade. Ela é um dos apelos à nossa consciência de verticalidade.

A casa é imaginada como um ser concentrado. Ela apela-nos a uma consciência de centralidade(...) todo o espaço verdadeiramente habitado traz em si a essência da noção de casa(...) a casa (...) permitirmos-á evocar clarões de fantasia que iluminam a síntese do imemorial e da recordação. Nesta região longínqua, memória e imaginação não se deixam dissociar. Uma e outra trabalham um aprofundamento mútuo. Uma e outra constituem na ordem dos valores uma comunidade de recordação e de imagem.

Assim, a casa não se vive apenas no dia a dia, no percurso de uma história na narrativa da nossa história; pelos sonhos, as diversas habitações da nossa vida penetram-se bem e guardam os tesouros de dias passados. Quando, na nova casa, regressam as lembranças das antigas moradas, caminhamos no país da Infância Imóvel, imóvel como o Imemorial”.

Por tudo isto, porque o aluno vive o espaço através das imagens que o texto lhe fornece e dos símbolos que o acompanham e porque a casa é um dos elementos mais simbólicos e significativos dos Contos de Sophia, um lugar por excelência palco de conflitos e dilemas, a selecção dos mesmos terá em conta este dado simbólico para uma metodologia interactiva.

Repensando os fios que irão tecer este trabalho, podemos apontar:

- a) o texto como dador de dimensões subjectivas do leitor.
- b) a apropriação de um texto como um complementar-se na interpretação de si, de um sujeito que se irá compreender melhor.
- c) a compreensão de um texto não é em si mesma um fim, pois a compreensão de si e a do sentido, são contemporâneas.
- d) o conceito de contemporaneidade adquire a maior importância.
- e) o interesse capital da hermenêutica é a compreensão de si e a realização de si-uma propriedade que se pode designar educativa.
- f) o texto faz acontecer curto-circuitos, isto é, fricções entre os vários “eus”; conflitos entre as várias vozes que habitam o Ser-pessoa.
- g) no sentido em que este debruçar sobre um Passado, sobre camadas de mim-mesmo, sobre o rosto e as máscaras, sobre desejos e sonhos, acaba por provocar transformações em mim no sentido da minha realização pessoal; da integração do universal no individual-trata-se da construção (Piaget) de uma obra de alquimia educativa, em que o eu (tese) necessita de descobrir o outro-tu (antítese) para refazer o Eu-Mesmo-outro que ele é-uma Síntese de um eu plural-nós.
- h) uma das vocações da educação será essa reconciliação entre o eu e os seus plurais (a alteridade de Si-Mesmo) - o compreender antes de ser compreendido.

i) a dialéctica, o diálogo são essenciais neste processo educativo, pois a educação torna-se precisamente a construção dialogal de texto, ou a de um diálogo como texto, e texto que reverte e é remetido, pelo diálogo, sobre o próprio, nisso consistindo a virtude educativa.

j) a imaginação simbólica, como estruturante antropológica, como pedagogia de alteridade e razão sensível, é essencial no processo educativo.

l) o agir sobre o aluno é o objectivo máximo deste trabalho.

m) donde a importância das ciências da linguagem, da psicologia do desenvolvimento moral, da simbólica, da antropologia, mas sobretudo da ética e da hermenêutica, que constituirão a base deste projecto pedagógico.

1.4. Identidade pessoal e identidade narrativa

A compreensão de si é uma interpretação e essa vai encarar certos paradoxos que têm que ver com a problemática da *identificação*: quem fala? quem? Segundo Ricoeur (1990) a expressão “eu” é marcada por uma estranha ambiguidade: o seu aspecto substituível -o eu viajante- e o seu aspecto fixo- o eu de ancoragem- em virtude do qual “eu” só designa uma pessoa de cada vez e não enunciadores virtuais substituíveis, algo que terá que ver com o fenómeno da alteridade a retomar mais tarde neste trabalho. Por outro lado, a interpretação de si, no plano ético, segundo Ricoeur (1990), toma-se estima de si. Em troca, ela dá lugar à controvérsia, à contestação, à rivalidade, em suma, ao conflito das interpretações. A interpretação de si vai pois encontrar na própria narrativa uma mediação preveligiada, até porque considerações éticas estão implicadas na própria estrutura do acto de narrar-como afirma Ricoeur (1991) “não existe narrativa eticamente neutra”. Daí que para este autor, a literatura seja “um vasto laboratório onde são testadas estimações, avaliações, julgamentos de aprovação e de condenação pelos quais a narrativa serve de propedêutica à ética”. Para este autor (1990) “a narrativa constrói a identidade da personagem, que podemos chamar sua identidade narrativa, construindo a da história relatada.” É a identidade da história que faz a identidade da personagem.

É aqui que o conceito de *Imaginação* se torna pertinente-“To imagine something is to think of a possibly being so” (White, 1990), segundo este autor a capacidade de imaginar permite uma larga flexibilidade que pode revigorar todas as funções mentais, tornando-se um instrumento vital em termos pedagógico-éticos. Ao lermos ou relermos histórias de vida diferentes da nossa, ainda que animadas por personagens, isso provoca no leitor interrogações ainda que réticas, juízos de valor e pode mesmo suscitar comparações e perguntas em que o advérbio de comparação-*Ele faz como eu?* surgem. Então, em última instância é a nossa maneira de ver a vida que está em causa. Por isso e como sublinha Ricoeur (1991) “a narração nunca eticamente neutra, mostra-se como o primeiro laboratório do julgamento moral”. É qual o papel do significado neste processo? É que o desenvolvimento das capacidades narrativas da nossa mente, da integração do afectivo e do cognitivo, do fazer-sentido e tornar

significativo, é de uma importância educativa enorme porque estas capacidades centram-se no significado que retiramos do sentido da experiência. As nossas vidas são “understood as embodying a certain type of narrative structure” (MacIntyre, 1981); “Any event or behaviour has no meaning by itself; it becomes intelligible by finding its place in a narrative” (ibidem). Também Northrop Frye nos chama a atenção para o facto de a literatura ser o grande depósito das histórias da nossa cultura, logo existe um valor educativo particular nos estudos literários, visto que os mesmos podem conduzir aos valores sociais. Daí que o mesmo autor depois de concluir que a literatura estimula e desenvolve a imaginação, tenha escrito: “one of the most obvious uses (of imagination) is its encouragement of tolerance. In the imagination our beliefs are also only possibilities in the belief of others. What produces the tolerance is the power of detachment in the imagination, where things are removed just out of reach of belief and action” (1963).

Assim sendo, a literatura afigura-se, por excelência, como palco laboratorial para experiências de pensamento onde variações imaginativas proliferam. São essas experiências de pensamento, suscitadas pela ficção, com todas as implicações éticas, que contribuem para o exame de si mesmo no quotidiano real. Estética e ética tornam-se indissociáveis, na arte de narrar, que é uma arte que corresponde a uma troca de experiências. Tanto assim que, muitas vezes, o prazer que temos ao seguir o destino de uma personagem relaciona-se com o prazer em explorar novas maneiras de avaliar acções e personagens, pois as experiências de pensamento que conduzimos no laboratório do imaginário, são também explorações dos reinos do Bem e do Mal. Assim o julgamento moral vai sendo submetido às variações imaginativas próprias da ficção, já que mesmo quando sobrevalorizamos algo ou, pelo contrário, desvalorizamos alguma coisa, continuamos simplesmente a *avaliar* (no sentido Zabalziano em que comparar é avaliar).

Logo, não é de estranhar que, por vezes, o interpretar do texto da acção coincida com a interpretação do agente que se interpreta a si próprio. É deste modo que a nova figura de alteridade pode ser convocada, pois há um poder do texto sobre o leitor, como identifica Ricoeur (1991) “a admissão de que o outro não está condenado a permanecer um estranho mas pode tornar-se meu semelhante, a saber, alguém que, *como eu*, diz “eu””. Ricoeur descreve este processo como “a maravilha da transferência analógica” que podemos relacionar com o pacto narrativo decrito por Umberto Eco (1995): “Parece-me justo que enquanto passeio num bosque, utilize cada experiência e cada descoberta para aprender a respeito da vida, a respeito do passado e do futuro. Mas como um bosque é criado para toda a gente, não devo procurar nele factos e sentimentos que só a mim dizem respeito”. Nesta metáfora florestal, os leitores poderão deambular no próprio bosque ou serem induzidos a darem passeios imaginários num bosque irreal. De qualquer modo, poderão sempre escolher entre voltarem-se para a sua própria experiência de vida ou para o conhecimento que têm de outras histórias. Isto faz com que, de algum modo, Umberto Eco sugira que os mundos ficcionais sejam parasitas do mundo real, podendo deste modo, surgir meta-realidades para o leitor.

Todavia existe uma dificuldade a que Ricoeur (1990) não é alheio, que é saber como é as experiências de pensamento suscitadas pela ficção, com todas as implicações éticas, contribuíram para o exame de si mesmo na vida real? Como é que o julgamento moral é ele próprio submetido a variações imaginativas próprias da ficção ?

De qualquer modo, a questão da identidade /alteridade do *Si-Mesmo como Um Outro* leva-nos a uma outra questão não menos importante: a *Mimesis* e o “ser à imagem de”. Além de ser um conceito bastante trabalhado em Ricoeur e que retomaremos mais tarde, é interessante observarmos desde já a perspectiva de Jean-Jacques Wunemberger, na sua obra editada recentemente *Philosophie des Images*,(1996), onde afirma o seguinte: “En devenant image, une forme est appelée à exister une seconde fois, à la fois Mêmes et Autre, car elle doit être son image ressemblante, mais aussi suffisamment distincte de son modèle, pour qu’ elle puisse apparaître comme une image et non comme l’être originel lui-même”. Talvez por isto, para G. Durand, o estudo da imaginação de um sujeito necessita obrigatoriamente do convocar do “trajecto antropológico” das suas imagens. Imagens que, para além de serem identidades significativas, são igualmente energias transformadoras.

—Mas o que tem afinal tudo isto a ver com a alteridade ?

É que a imagem tem que ver com a representação, com a experiência do duplo, conduzindo-nos a pensar numa natureza dupla, contraditória, feita de combinações paradoxais do Mesmo e do outro (de Anjos e Demónios). P. Ricoeur diz-nos em *Temps et Récit I*(1983) que é preciso entender *mimesis* como “imitação” ou “representation dans son sens dynamique de mise en représentation, de transposition dans des oeuvres représentative...”. Daí que a poética mimética carregue consigo uma imaginação ficcional que permite reconfigurar o real, potenciar a imagem com toda a sua carga simbólica e energia transformadora. Daí que Wunemberger afirme na sua obra, já citada, que “L’image ainsi mise en scène par le récit double d’extérieur mais présente, exhibe du fond d’elle-même un des multiples visages de l’Homme.”

É, enfim, a questão do desdobramento do Si-Mesmo como um outro, a questão da alteridade que cada um de nós transporta consigo, no seu *cogito* sonhador, nas suas estruturas antropológicas do imaginário, num “mundus imaginális” que atravessa um paradigma genealógico, pois atentemos nas palavras de Beaudelaire (1859): “Tout l’univers visible n’est qu’un magasin d’images et de signes auxquels l’imagination donnera une place et une valeur relative; c’est une espèce de pâture que l’imagination doit digérer et transformer”.

Se, por um lado, a imaginação é uma figuração do sentido, por actos de correspondência, então, uma interpretação, uma hermenêutica deste sentido assim como a reconstrução dos actos que levaram à sua elaboração, deve ser a tarefa de uma pedagogia do imaginário. Isto levamos ao apelo de G. Durand na sua obra *L’imaginahon symbolique*, quando defende uma introdução às “hermenêuticas instauradoras” que reflectem sobre a linguagem simbólica do

imaginário e se apercebem, por isso, da sua semântica, na linha de Jung, Cassirer, Bachelard e de Ricoeur, Durand eleva o imaginário à linguagem, por excelência susceptível de nos revelar a nós próprios, pois quer na literatura, na arte, na mitologia, quer na religião, manifesta-se uma “imaginação semântica” e “uma hermenêutica imaginativa”.

É necessário compreender que a imaginação é uma aventura no campo da percepção (Bachelard 1948) e ter em conta que assim como o autor-narrador-sonhador fala ao mundo, também esse mesmo mundo vai fazer o sujeito-leitor-co-autor entrar numa aventura de bem-estar, de correspondências, e por último, de metamorfoses; citando Bachelard in *Poétique de la reverie* (1971): “Le rêveur parle au monde, et voici que le monde lui parle”, mas nunca esquecendo, por outro lado e como afirma Durand () que “a contemplação do mundo é já transformação do objecto”, ou ainda relembando Ricoeur, que o discurso projecta um Ser e Estar-no-Mundo, onde nós, sujeitos, leitores, co-autores, podemos Ser e Estar de muitas maneiras, inclusive, cruzando a nossa alteridade com a alteridade que o próprio texto proporciona, através da hermenêutica. Eagan (1992) recorda o próprio Ricoeur, que em 1978, na sua obra sobre imaginação no discurso e na acção, nos chama a atenção para o facto de passarmos a *ver como* e isso vai implicar imaginar os “possíveis”; isto é, soluções para problemas ou imprevistos no nosso quotidiano, a lidar com as situações, a saber viver.

Será, então, esta possibilidade infinita de Ser e Estar-no-mundo que há que promover, que há que rever como tarefa hermenêutico-ética, onde a imaginação tem o seu lugar como pedagogia da alteridade. Um ser e estar-no-mundo em que identidade pessoal e identidade narrativa se tornam interactivas.

Bibliografia

- THOMASSET, A, *Paul Ricoeur: une poétique de la morale*, Leuven Univ. Press, 1996.
- CÉLIS, Rafael, *L'oeuvre et l'imaginaire, les origines du pouvoir-etre créateur*, Bruxelles, 1997.
- RICOEUR, PAUL, *Cours sur L'Hermeneutique*, Univ. Catholique de Leuven-la-Neuve, 1980.
- DUFRENNE, Mikel, *L'expérience esthétique*, PUF, 1953.
- RICOEUR, PAUL, *Histoire et vérité*, Paris” Seuil, 1955.
- DUFRENNE, M. et RICOEUR, P, *Karl Jaspers et la philosophie de l'existence*, Paris, Seuil, 1947.
- IMBERT, Francis, *La Question de l'éthique, dans Le champs éducatif coll.* Matrice, 1987.
- CUNHA, Pedro d'Orey da, *Ética e educação*, Lisboa, Univ. Católica, ed., 1996. “Philosophie” 16- *Paul Ricoeur*, Institut Catholique de Paris, 1995.
- KOHLBERG, L. LEVINE, C, HEWER, A., *MORAL STAGES*, Karges, 1983.
- DAMON, W, *Early conceptions of positive justice as related to the development of logical operations- child development-1975*.

- RICOEUR,P., *O si-mesmo como um outro*, Brasil, Papyrus ed., 1991.
- RICOEUR,P, *Réflexion faite, autobiographie intellectuelle*, ed. Esprit, 1995.
- KECHIKIAN, Anita, *Os filósofos e a Educação*, ed. Colibri, Paideia,1993.
- LÉVINAS, Emmanuel, *L 'éthique comme philosophie première*, Paris, ed. Cerf,1993.
- LOPES, Silvina Rodrigues, *Agustina Bessa-Luís. As hipóteses do romance*, Porto, ed. Asa, 1992.
- EDUCAÇÃO, *Um tesouro a descobrir. . .* Jacques Delors, Porto, ed. Asa, 1996.
- CARVALHO, Adalberto Dias de, *Utopia e educação*, Porto Editora ,1994.
- HEGEL, F. *O sistema da vida ética*, Lisboa, ed. 70, 1991.
- BARTHES, Roland, *O prazer do texto*, Lisboa, ed. 70,1973.
- FOUCAULT, Michel, *O que é um autor?* Lisboa, ed. Vega, 1992.
- KUNG, Hans, *Projecto para uma ética Mundial*, Almada, ed. Piaget,1990.
- RICOEUR, PAUL, *O Justo ou a essência da justiça*, Almada, ed. Piaget,1995.
- DERRIDA,Jacques, *A voz e o fenómeno*, Lisboa,ed. 70,1967.
- COSTA, M^a da Conceição, *No reino das fadas*, Lisboa, ed. Fim de século,1997.
- FOUCAULT, Michel, *A ordem do discurso*, Lisboa, ed. Relógio d'água,1997.
- VILLAVERDE, Marcelino Agís, *Del'símbolo a la metáfora*, Univ. Santiago de Compostela, 1995.
- CEIA, Carlos, *Iniciação aos mistérios da Poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen*, Lisboa, ed. Vega, 1997.
- ROKEACH, Milton, *Understanding Human Values*, London, Macmillan Publishers, 1979.
- HABERMAS, Jurgen, *Moral consciousness and communicative action*, Massachussets,1990.
- RENÉ, Simon, *Éthique de la responsabilité*, ed. Cerf, 1993.
- EGAN, Kieran, *Imagination in teaching and learning*, Chicago press,1992.
- MONGIN, Olivier, *Paul Ricoeur*,Paris ,Seuil, 1994.
- PINTO, F. Cabral, *Leituras de Habermas*, Coimbra, ed. Fora do texto,1992.
- BEST, David, *A racionalidade do sentimento*, Porto, ed. Asa, 1996.
- TREVISAN, Rubens, *Bergson e a educação*, ed.unimep, 1995.
- CARVALHO, Adalberto Dias de, *A educação como projecto antropológico*, Porto, ed. Afrontamento,1992.
- DURAND, Gilbert, *A imaginação simbólica*, Lisboa, ed. 70, 1995.
- LANDSHEERE, Viviane, *Educação e Formação*, Porto, ed. Asa, 1994.
- WATZLAWICK, Paul, *The invented reality*, W.W.Norton & Company,1994.
- MAFFESOLI, Michel, *Eloge de la raison sensible*, Grasset, 1996.
- ALMEIDA,I. , e FREIRE,T, *Metodologia da investigação em psicologia e educação*, Coimbra, Apport,1997. "Psicologia",vol 1-nº 2- *Narrativa e Psicologia*, Issn, out. 1996.
- PATRICIO, Manuel Ferreira, *A escola cultural e os valores*, Porto editora, Nov.1997.
- BARRETO, Luís Soares, *Ética Ambiental*, Lisboa, 1994. " Brotéria" 2/3-Ética e ecologia, de Isabel Renaud.

