

FORMA DE VIDA 02½



EDIÇÃO DE VERÃO



FORMA DE VIDA

Revista do Programa em Teoria da
Literatura da Universidade de Lisboa

ISSN 2183-1343

DIRECTORES (EDITORS)

Humberto Brito e Ana Almeida

CONSELHO EDITORIAL (EDITORIAL BOARD)

Miguel Tamen (ex officio) (Universidade de Lisboa)

João R. Figueiredo (ex officio) (Universidade de Lisboa)

Humberto Brito (Universidade de Lisboa — Universidade Nova de Lisboa)

CONSELHO CIENTÍFICO (ADVISORY BOARD)

Abel Barros Baptista (Universidade Nova de Lisboa)

Brett Bourbon (University of Dallas)

António M. Feijó (Universidade de Lisboa)

Luísa Costa Gomes

Hans Ulrich Gumbrecht (Stanford University)

Peter Lamarque (University of York)

Frederico Lourenço (Universidade de Coimbra)

Joana Meirim (Universidade Católica Portuguesa)

Sofia Miguéns (Universidade do Porto)

José María Torralba (Universidad de Navarra)

A *Forma de Vida* é uma revista com arbitragem independente.

Para receber novidades, inscreva-se aqui [📧](#). Para contactar-nos, use este endereço [📧](#).

Concepção gráfica de Humberto Brito sobre tema Squarespace, Marquee.

Adaptação para PDF / Ebook por Pedro Serpa

Salvo indicação em contrário, todos os direitos © pertencem aos autores.

ÍNDICE

DEBATE

PARA QUE SERVEM OS EXAMES NACIONAIS?

- | | | | |
|---|--|----|---|
| 5 | <i>REDUCTIO AD ABSURDUM: A LITERATURA NOS EXAMES NACIONAIS DE PORTUGUÊS 2012/2013</i>
Alexandra Caetano | 11 | A PROPÓSITO DOS EXAMES NACIONAIS DE PORTUGUÊS
Carlos Jesus |
| 9 | A NATUREZA DOS EXAMES
Joana Meirim | 13 | OS EXAMES E OS NÚMEROS
Nuno Amado |

DEBATE

LANDY-PEREIRA

- | | | | |
|----|---|----|--|
| 18 | SOBRE UMA RECENSÃO ESTRANHA NA <i>FORMA DE VIDA</i>
Joshua Landy | 21 | AINDA O LIVRO DE JOSHUA LANDY
Carlos A. Pereira |
|----|---|----|--|

-
- 24 REVER 00:30 A HORA NEGRA
Maria Sequeira Mendes

-
- 28 O USO DAS TÁBUAS
Sebastião Belfort Cerqueira

DEBATE PARA QUE SERVEM OS EXAMES NACIONAIS?

São os recentes resultados dos exames o sinal de um alarmante erro colectivo? Alexandra Caetano, Joana Meirim, Carlos Jesus e Nuno Amado escrevem sobre os exames nacionais de português.

REDUCTIO AD ABSURDUM: A LITERATURA NOS EXAMES NACIONAIS DE PORTUGUÊS 2012/2013

Alexandra Caetano

As médias nacionais dos exames de português de 2013 geraram a estupefacção de todos. Nem pais, nem professores, nem alunos conseguem perceber por que razão notas de classificação interna não raras vezes elevadas, a que corresponderia uma preparação em conformidade, e, consoante o nível de aprendizagem, a efectivação de competências de leitura, escrita, gramática e interpretação, se transfiguraram, subitamente, e de uma forma mais ou menos generalizada, em notas paupérrimas nos exames nacionais.

Abre-se o debate e lançam-se setas: uns protestam contra os professores e argumentam que estes terão imprudentemente inflacionado a nota de classificação interna, não tendo propiciado aos seus discípulos uma adequada formação para o exame; outros, normalmente saudosistas, repetem *ad nauseam* que os alunos de hoje já não revelam as competências das gerações pretéritas, e advogam *a priori* a legitimidade das classificações atribuídas. Usam em abundância vocábulos como «rigor», «objectividade» e «imparcialidade» para se referirem ao GAVE, e não cessam de congeminar testes para medir o «coeficiente de dificuldade» das provas.

Não sendo defensora de uma visão maniqueísta que concedesse a uns o ónus deste estado de coisas, enquanto outros ficariam ilibados de qualquer responsabilidade, pretendo apenas

expor a minha percepção do problema, enquanto professora de alunos sujeitos a exame nacional e professora classificadora. Durante vinte-e-um anos de serviço ao estado, ensinei português, francês, latim, em regime diurno e nocturno (ensino recorrente por unidades capitalizáveis), fui formadora no Centro Novas Oportunidades, leccionei uma Formação Modular de francês e o curso de Português para Estrangeiros, designado PPT (Português para Todos), do nível A1 a B2, fiz reiteradamente parte da bolsa de classificadores de exames nacionais, por inerência de funções, e, no decurso do presente ano lectivo, tive a responsabilidade de corrigir exames nacionais do 2º Ciclo, correspondentes ao 6º ano de escolaridade. A reflexão que aqui proponho circunscreve-se à minha experiência pedagógica, ao longo de duas décadas de relação com o MEC, os órgãos de direcção, as estruturas de coordenação, através de departamentos, coordenadores, delegados de grupo, e todos os restantes membros da comunidade educativa.

Em Portugal, o ensino tem sido palco de muitos e diversos experimentalismos, conforme a pressão dos grupos afectos à ideologia dominante no MEC, mas sempre em nome de conceitos multifacetados e vagamente definidos como «rigor», «objectividade», «imparcialidade», e da não menos equívoca «qualidade da escola pública» (confesso que nunca percebi ao certo o

que os titulares da expressão advogam). Desde há uns anos, aqueles conceitos têm sido amplamente sustentados (ou (re) criados) por uma hipótese da linguagem matemática, que, por via da sua aplicação estatística, se tem prestado a jogos políticos de todas as espécies, consoante as conveniências do momento. E, da esquerda à direita, tem havido números para todos os gostos: números para impressionar Bruxelas, números para sustentar ideologias, números para defender privilégios, números para os amigos e números para os inimigos. Sempre a mesma linguagem estatística que se espalha por todos os domínios da sociedade e contamina, paulatinamente, o universo da educação.

A matemática adquiriu um estatuto superlativo e tem emergido, na visão do MEC, como uma linguagem suprema, que muitos crêem ser independente da interpretação, como se, no eduquês cratiano e suas variantes, o mundo perfeito fosse aquele em que uma verdade algorítmica se sobrepusesse ao intérprete, elidindo-o, e com ele, quiçá, o professor que assumisse tal qualidade. E, nas nossas escolas, a linguagem estatística prolifera no jargão de psicólogos, linguistas, pedagogos, terapeutas, professores, directores, coordenadores, delegados, avaliadores, e até, por vezes, no discurso dos encarregados de educação e dos alunos. Eil-a a determinar rankings, exames nacionais, médias por disciplinas, regiões, escolas, graus de ensino, índices de formação de adultos e afins. Sempre a mesma linguagem, que se quer factual, indiscutível, verdadeira. A linguagem que representa fielmente os princípios do rigor e da objectividade, erguendo-se, *qua* troféu, contra uma visão do ensino que se queria lúdica, e fora, desde sempre, a *bête noire* de Nuno Crato.

Todavia, a sobrevalorização dos números, em prol de uma noção unificada e universal de rigor, começa a tornar-se problemática, quando consideramos disciplinas como a filosofia ou a literatura, por exemplo. Ao longo dos últimos anos, o MEC reduziu a carga horária semanal atribuí-

da à disciplina de filosofia, aboliu-a dos *curricula* do 12º ano, e operou a sua substituição, conforme os cursos e os anos de escolaridade, ora por *Psicologia*, ora por Área de integração, dado que, na visão de alguns, as «ciências sociais ou humanas» comportariam maior substancialidade, e os seus tópicos tornar-se-iam mais facilmente mensuráveis numa avaliação quantitativa, por homologia com os domínios fundamentais do saber, assegurando, deste modo, a observância dos princípios do rigor e da objectividade.

No caso da literatura, registaram-se tentativas homólogas de uniformização da disciplina, em nome de máximas transportadas, por assimilação directa e acrítica, da linguagem dos números para a das letras, a primeira das quais tendo sido o incremento exponencial da gramática, recentemente designada por «Funcionamento da Língua» e, logo depois, substituída por «Conhecimento explícito da Língua». Pelas escolas do país e, num grau considerável no 2º e 3º Ciclos do ensino básico, multiplicam-se, a um ritmo inusitado, os exercícios de morfologia, semântica, sintaxe, fonética, fonologia, e, na boca da criança, reproduz-se uma autêntica parafernália de nomenclaturas, que vai sendo memorizada e usada, como se de uma tabuada de tratasse. A tabuada das línguas, que cumpre o velho sonho de alguns, pouco atreitos ao debate e à controvérsia. São, no entanto, tabuadas com prazo de validade, porque, diz-se que sofrem as alterações decorrentes dos «avanços científicos da linguística». Pois que assim seja. Nunca percebi, ao certo, frases como estas que se clamam à boca cheia e acabam por afectar a prática pedagógica, mas sei que, para os alunos que tomam a literatura a sério, o «conhecimento explícito da língua» tem, geralmente, um efeito devastador, e, não fossem os esforços de muitos professores para contrariar a proeminência tentacular deste tipo de saber, pouco espaço restaria, sobretudo no 2º e 3º Ciclos, para o ensino da literatura.

Não seria preferível substituir esta vaga irracional de considerações sobre a língua, com

os seus complementos oblíquos, modificadores frásicos e sujeitos nulos expletivos, pela reintrodução das línguas clássicas, como o latim e o grego, nos *curricula* dos alunos? Que melhor maneira haveria de aprender gramática, retórica, literatura e filosofia, senão traduzindo os poetas e os pensadores antigos? A ditadura dos números (número insuficiente de alunos a escolherem estas opções), por um lado, e uma visão estreita dos *curricula*, por outro, têm vindo a desvalorizar constantemente a aprendizagem das línguas, em particular das línguas clássicas, e da literatura, em prol de disciplinas de natureza dita técnica ou científica, com o argumento da sua putativa adequação ao mercado de trabalho. Mas, porque não zela o MEC pela formação integral e desinteressada dos cidadãos? Porque teima em não reconhecer às línguas clássicas o valor superlativo que lhes é devido? Porque não confere às disciplinas de latim e grego (cada vez mais residuais na oferta escolar nacional) um carácter obrigatório, à semelhança do português, da história, da matemática e das ciências, por exemplo? A sua reintrodução implicaria ter do ensino uma percepção mais ampla e alheia às formas de reducionismo decorrentes da preponderância concedida à linguagem numérica e aos seus corolários de objectividade e rigor, sobretudo quando aplicados, de forma unilateral e acrítica, ao domínio das letras. Com efeito, o princípio da uniformização e da normalização, que decorre de um mimetismo émulo de outros campos de saber, acentua uma tendência crescente para treinar os alunos a replicar conhecimentos adquiridos, de áreas de estudos muitas vezes obsoletas, que debitam, de forma nem sempre racional, na prova de exame.

O estado de morbidez que parece ter afectado o ensino da literatura propagou-se aos instrumentos concebidos para a sua avaliação (GAVE), em grande medida, porque o propósito passou a radicar na tentativa desajustada de obter uma percepção homogénea de um texto, como se o fundamento democrático da literatura, a plu-

ralidade de interpretações que suscita, conturbasse o rigor na avaliação. Assim, nos chamados «itens de construção», nomenclatura vigente para designar as perguntas de interpretação, as competências requeridas são essencialmente da ordem da compreensão, sendo expressas através de verbos como «identifique», «refira» ou outros similares, e, sempre que as perguntas apresentam maior sofisticação conceptual e idiomática, traduzindo-se em verbos como «relacione», «explícite» ou em perguntas que implicam maior grau de reflexão, os cenários de resposta são exíguos e operam uma redução da liberalidade interpretativa.

Há, todavia, uma passagem dos *Critérios de Correção* que merece a minha especial atenção: «Os cenários de resposta apresentados consideram-se orientações gerais, visando uma aferição de critérios. Assim, qualquer interpretação que, não coincidindo com as linhas de leitura apresentadas, corresponda às solicitações do item e seja considerada válida pelo professor classificador deve ser classificada em igualdade de circunstâncias com as respostas compreendidas nos cenários fornecidos.» E, na prova do 12º ano, aparece a seguinte formulação, para avaliar leituras que não tenham sido previstas nos cenários de resposta: «... ou outra [leitura/interpretação] considerada relevante».

Porque terá sido dado tão pouco relevo a estas passagens pelo GAVE, pelos seus representantes oficiais (formadores e supervisores) e por uma maioria de professores classificadores? Por que razão, sempre que estes parágrafos eram citados por alguém, nas reuniões entre supervisores e classificadores, eram logo desvalorizados e invariavelmente reiterados os cenários de resposta? Terá havido excesso de zelo na aplicação dos critérios de correção do GAVE por parte dos classificadores? Será esta uma forma de subserviência ao MEC, que, conhecendo o seu corpo docente, impõe uma máquina conceptual fortemente redutora? Será que o princípio do rigor e da objectividade anularam a liberdade de

expressão e a capacidade crítica? Será que esta onda nacional de chumbos é mais uma consequência da inércia que, nos últimos anos, tomou conta do ensino da literatura em Portugal, levando os professores a aceitarem tacitamente a redução da disciplina ao absurdo do seu esvaziamento? A mesma inércia que, no dia-a-dia das instituições, funda o silêncio geral e replica a *mediocritas*, por via de uma normalização de modelos e critérios.

A poderosa máquina ideológica e burocrática do MEC não deve absorver o indivíduo, nem este

deve consentir tal desígnio, sob pena de se augurar o fim da interpretação e, necessariamente, o fim do ensino da literatura. A democracia, expressa no princípio da liberalidade, e a autonomia docente, fundada no debate crítico, são as suas condições de possibilidade. Neste sentido, o rigor e a objectividade, longe de constituírem uma forma de reducionismo tendente à determinação de uma visão homogénea e universal, são o efeito do próprio gesto interpretativo, que ajuíza criticamente o valor das respostas dadas.

A NATUREZA DOS EXAMES

Joana Meirim

O verso «A Natureza é partes sem um todo», de Alberto Caeiro, não é contemplado nos cenários de resposta da seguinte pergunta do Exame Nacional de Português do 12º ano (1ª fase): «Explique, fazendo apelo à sua experiência de leitura, o modo como a Natureza está representada em Alberto Caeiro, fundamentando a sua resposta em dois aspetos relevantes da poesia deste heterónimo de Fernando Pessoa». À pergunta sobre o modo como a Natureza é representada na poesia de Caeiro, espera-se que os alunos escrevam as partes que aprenderam sobre a poesia deste heterónimo. Assim, dar conta do conhecimento da poesia de Caeiro é dizer um conjunto de ideias determinadas pelo Programa da disciplina e articulá-las com versos expectáveis para cada uma delas: o poeta deambula na Natureza («Tenho o costume de andar pelas estradas /Olhando para a direita e para a esquerda, /E de vez em quando olhando para trás...»), não pensa e só usa os sentidos para apreender a realidade das coisas («Eu não tenho filosofia: tenho sentidos...») e está em plena comunhão com a Natureza («Não sei o que é a Natureza: canto-a.»). Apesar de se notar que, no último verso citado, Caeiro assume não saber o que é a Natureza, o Programa da disciplina e o Gave assumem que há uma comunhão plena com ela. Este gesto é semelhante a assumir que os alunos devem saber determinadas coisas, no-

meadamente a ideia de que a poesia de Caeiro tem um tema incontornável, a Natureza.

Ora, um verso como o primeiro que citei nega a ideia de a Natureza ser um todo, defendendo que a uniformização não é a verdadeira realidade das coisas. Um verso destes não é tido nem achado nos cenários de resposta, provavelmente por ser avesso à própria natureza dos exames: a exigência do que é suposto, ou seja, o todo, o padrão, obliterando aquilo que é a individualidade do pensamento dos alunos. A natureza dos exames nacionais do 12º ano é, pois, um todo padronizado que visa uniformizar, em nome da igualdade de circunstâncias, as hipóteses de os alunos entrarem numa universidade. Esta, por sua vez, recebe-os apenas em função de números, de médias, que reflectem o rigor e a exigência de um Ministério e de um Gabinete, instituições que avaliam um todo homogéneo a que chamam a educação em Portugal.

Tal como a Natureza de Caeiro, a realidade da educação em Portugal não se apreende pelo todo dos resultados dos exames, que são sempre piores do que se estava à espera. Os exames não servem, infelizmente, para fazer diagnóstico da situação do ensino e da aprendizagem, que é necessário, de tempos a tempos, como as análises ao sangue que nós fazemos a pedido do clínico geral. Não é pelos exames que entendemos os motivos do insucesso escolar, a desmotivação

dos alunos em sala de aula ou o cansaço dos professores pela pouca autonomia que lhes dão.

O exame pelo exame serve para justificar a existência de um Ministério e de um Gabinete, serve para legitimar a existência de relatórios, que fazem a análise da situação actual do ensi-

no e da aprendizagem, e recomendam, do alto das instituições cá para baixo, o que as escolas, os professores e os alunos devem fazer para a educação em Portugal ser melhor e não se ficar como Caeiro, que «não teve profissão nem educação quase alguma».

A PROPÓSITO DOS EXAMES NACIONAIS DE PORTUGUÊS

Carlos Jesus

A propósito de exames nacionais de Português, apetece-me ser provocador, embora ao contrário, se é possível. Com efeito, ao longo do tempo, a propósito dos exames, tenho ouvido críticas constantes e permanentes ao Ministério da Educação, aos Ministros, à equipa que faz os exames, aos formadores, aos exames propriamente ditos e respectivos critérios de classificação. Isto é, o problema é sempre dos outros, de acordo com um hábito muito comum em encontrar justificações para o insucesso sempre algures, num espaço indeterminado, que não pode ser o dos professores, nomeadamente o dos professores correctores.

Não me proponho falar do exame em si mesmo, mas sim do modo como são interpretados os critérios de correcção, pelos professores correctores.

Quero deixar claro que tenho encontrado na formadora com quem tenho trabalhado nos últimos anos uma atitude muito propiciadora de uma troca de experiências efectiva entre correctores, bem como à crítica que constantemente se vai expondo relativamente a tudo aquilo que se refere a exames de Português de 12º ano de escolaridade, mostrando-se constantemente receptiva às sugestões que vão sendo apresentadas.

Com efeito, depois de ter corrigido oitenta e seis exames nacionais, nos meses de Junho e de Julho, e de ter revisto cerca de trinta, a pedi-

do de alunos, não apenas da minha escola, mas também de outras escolas, concluo que em muitos casos o problema reside no modo como são lidos os critérios de correcção no seu todo e não apenas naquilo que em detalhe é apresentado como propostas de resposta a cada pergunta. Assim sendo, os critérios de correcção incluem um parágrafo onde se lê que «os cenários de resposta que se apresentam consideram-se orientações gerais, que visam uma aferição de critérios. Assim, qualquer interpretação que, não coincidindo com as linhas de leitura apresentadas, corresponda às solicitações do item e seja considerada válida pelo professor classificador deve ser classificada em igualdade de circunstâncias com as respostas compreendidas nos cenários fornecidos». Além disso, em cada cenário de resposta, inclui-se o seguinte: «A resposta pode contemplar os aspectos que a seguir se enunciam, ou outros considerados relevantes.»

A partir da revisão das provas de vários alunos concluo que muitas vezes este indicador não é tido em consideração e o facto de a ele não se dar a devida atenção penaliza, principalmente os melhores alunos, aqueles que conseguem olhar para além do texto e com o texto que lhes é apresentado.

Na escola onde lecciono, a Escola Secundária Quinta do Marquês, em Oeiras, não me falta autonomia. Trabalho com os meus alunos os textos

que me passam pela cabeça, suscitados, muitas vezes, por razões que nem eu próprio sei explicar, de tal modo os momentos podem ser importantes para a definição de uma escolha que pode ser a mais adequada a um aluno em concreto. Existem laços muito fortes entre a escola e a comunidade, entre os professores e a comunidade. Os alunos são preparados, não para lerem uma cartilha, mas para despertarem para a natureza das coisas que estão à sua disposição para serem descobertas, nomeadamente aquelas que eles trazem consigo sem o saberem. A liberdade é o norte para onde caminhamos e procuramos preparar os alunos para pensarem pela sua própria cabeça, para estimular o seu sentido crítico, desenvolver neles a noção de que não têm de concordar connosco, mas, em primeiro lugar, que saber pensar é uma atribuição que dá trabalho. Cada vez mais, um professor não é aquele que tem sempre razão. O professor aprecia, sugere, encaminha o raciocínio daqueles que vai acompanhando, principalmente de maneira a que o aluno vá compreendendo que está a construir o seu caminho. É esse caminho individual que me importa. Tenho conhecido miúdos extraordinários. Têm perspectivas de vida, modos de olhar o mundo muito diferentes das minhas perspectivas e do meu modo de olhar o mundo, mas é isso que me estimula e muito me gratifica observar o progresso de um aluno, principalmente se ele pensa de maneira diferente da minha.

Este ano levei setenta alunos a exame nacional de Português e dez ao de Literatura Portuguesa. Os resultados obtidos pelos meus alunos, para além de me surpreenderem, deixaram-me

mal disposto. Dos setenta, vinte e cinco pediram-me que lhes visse a prova que tinham realizado. Vi todos esses exames. Concluí que, em geral, poderiam ter alcançado melhores resultados, bastando para o efeito que tivessem sido tidas em consideração todas as indicações contidas nos critérios de correcção e não apenas as indicações expressas para cada resposta.

Sou formando do Ministério da Educação, ao nível da correcção de exames nacionais há três anos. Eu próprio tenho um relatório para entregar até ao fim deste mês e sei que nele, não poderei deixar de reflectir acerca de tudo isto e de, num ambiente de partilha, colocar à consideração de todos os colegas com quem trabalho esta situação.

Depois de lidos os exames dos meus alunos eu sei que eles não devem sentir incómodo em relação aos resultados que obtiveram, na medida em que, nas suas respostas cumpriram com aquilo que corresponde à sua valia e, muitas vezes, à qualidade dos seus raciocínios.

No entanto, depois de seis anos a dizer-lhes que o mundo era um espaço aberto a explorar, não posso deixar de ficar incomodado com o facto de os seus exames terem sido corrigidos na perspectiva de que esse mundo, em vez de aberto à descoberta deveria ser remetido a uma moldura de procedimentos que em nada está de acordo com aquilo que, nomeadamente ao nível do texto literário deve ser requerido.

O centro de tudo o que acontece numa escola é o aluno. Quando sinto que, de algum modo, isso não acontece, fico triste. Este é um caso desses.

OS EXAMES E OS NÚMEROS

Nuno Amado

Quando confrontado com os maus resultados dos exames de 6º e 9º ano (os piores de sempre a Português e os terceiros piores a Matemática, e que se seguiram aos maus resultados dos exames de 12º ano), o Ministro da Educação Nuno Crato declarou que estes números mostram duas coisas: «mostram dificuldades persistentes em Português e Matemática, num número muito elevado de alunos» e «mostra[m] a necessidade de haver uma avaliação externa rigorosa». Nuno Crato acredita, portanto, que números mostram coisas; neste caso, números negativos mostram as dificuldades dos alunos e o pouco rigor com que têm sido avaliados. É ainda por acreditar que estes maus números mostram competências actuais deficientes e aprendizagens passadas pouco rigorosas que o actual Ministro da Educação acredita que «o progresso dos jovens nas etapas superiores de estudo fica dificultado com insuficiências nestas etapas», crença que o leva a reforçar a necessidade das novas metas curriculares, metas essas que «ajudam a tornar claro o que os alunos devem saber em cada etapa» e ajudam «também a perceber onde estão as dificuldades mais persistentes».

Maria de Lurdes Rodrigues, a anterior Ministra da Educação, reagiu a estes maus resultados referindo, por sua vez, que «nos últimos dois anos o Ministério da Educação acabou com os programas que tinham como objectivo a me-

lhoria dos resultados escolares e o sucesso dos alunos», enumerando, para o sustentar, cada uma das decisões erradas tomadas pelo actual Ministério, e concluindo que «os maus resultados nos exames surgem na sequência daquelas decisões». Por outras palavras, os responsáveis pretéritos pela pasta da Educação acham que os maus resultados dos exames expõem incontavelmente dois anos de más decisões dos responsáveis presentes, enquanto os responsáveis presentes acham que expõem a má aprendizagem anterior dos alunos, resultado inequívoco de alguns anos de más decisões dos responsáveis pretéritos.

Como facilmente se percebe, Nuno Crato e Maria de Lurdes Rodrigues, ainda que entrencheados em lados opostos, reagiram aos resultados dos exames exactamente da mesma forma: acreditando ambos que tais resultados mostram coisas, ambos concordaram que esses resultados mostram as más decisões alheias e, por fatalidade, as boas decisões dos próprios. Notavelmente, a única ilação que tiraram, um e outro, foi a ilação que, seja qual for o assunto, tipicamente se costuma tirar em política: que a responsabilidade de tudo o que vai mal é dos adversários políticos. Para que servem, pois, os exames? Para os agentes políticos, pelo menos, não servem senão para legitimar o trabalho que estão a desenvolver, caso estejam em posição de desenvolvê-lo,

ou para criticar o trabalho que está a ser desenvolvido, caso estejam na posição contrária. Por essa razão, mais proveitoso será cotejar o que têm a dizer sobre o assunto outras entidades.

Ora, defende a Confederação Nacional de Pais (CONFAP) que os maus resultados se explicam principalmente por deficiências nas provas, as quais considerou estarem elaboradas de «uma forma muito complicada, com questões dúbias que levam a interpretações diversas» e que são depois corrigidas de acordo com critérios de tal forma fechados que «se o aluno não der a resposta que está prevista no critério não tem a pontuação». Também para a CONFAP, portanto, estes maus resultados mostram alguma coisa: neste caso, mostram um desajuste — supõe-se que generalizado e respeitante quer aos exames de Matemática, quer aos de Português — entre a pouca objectividade das perguntas e o excesso de objectividade com que as respostas são corrigidas. Ao atribuir a responsabilidade do caso não à aprendizagem deficiente dos alunos, ou às decisões políticas que a originaram, mas à má elaboração das provas (transferindo assim essa responsabilidade dos alunos para os professores e para o ministério), pretende a CONFAP posicionar-se do lado oposto ao do ministro e da ex-ministra. Tal pretensão não passa, contudo, disso mesmo. Ainda que considere que os resultados não mostram bem a mesma coisa que os responsáveis políticos consideram mostrar, considera a CONFAP, exactamente como aqueles aos quais pretende opor-se, que resultados de exames mostram necessariamente qualquer coisa, de preferência qualquer coisa vaga, e que, de novo como eles, resultados negativos denotam erros alheios.

Havendo afinal tanto cuidado em atribuir aos erros dos outros a responsabilidade por um conjunto de números insatisfatórios, de admirar seria que alguém propusesse que tais números, por força de poderem denotar variadíssimas coisas, não denotam coisa nenhuma. Concordar-se-á, todavia, que as gerações de alunos não são

todas iguais, que as gerações que foram este ano a exame podem ser ligeiramente mais fracas ou possuir níveis de proficiência em cada matéria diferentes dos que tinham as gerações anteriores; concordar-se-á também que o grau de dificuldade dos exames não é todos os anos igual e ainda que é impossível, por mais que se comparem graus de dificuldade em geral, que os pesos relativos das perguntas mais difíceis, das de dificuldade média e das mais fáceis se mantenham inalterados de ano para ano; e concordar-se-á, por fim, que a actual crise económica afecta significativamente a qualidade do ensino, seja por as escolas terem agora menos recursos e prestarem um serviço menos eficiente aos alunos, seja por os professores, com a deterioração das condições da carreira docente e com mais alunos por turma, não desempenharem o seu papel exactamente da mesma maneira, seja ainda por a saúde financeira das famílias não permitir actualmente as mesmas coisas que permitia há alguns anos (ambiente familiar estável, bons explicadores, etc.).

Na minha opinião, maus resultados mostram precisamente o mesmo que bons resultados, e a única conclusão a tirar é a de que foram diferentes de resultados anteriores. Como vivemos numa sociedade em que se acredita em termómetros de inteligência, em que é quase um dado adquirido que cada indivíduo possui um quociente de inteligência passível de medição numérica, numa sociedade para a qual tudo requer comprovação estatística, uma sociedade em que os números estipulam as opiniões, é natural que haja quem prefira ver nestes números alguma coisa. Vêem neles, por isso, dificuldades persistentes nos alunos, provas mal elaboradas, políticas de educação erradas e até, alarmantemente, a crescente decadência moral, a que as escolas não têm sabido pôr travão, das gerações mais novas. Para estas pessoas, sim, os exames servem para alguma coisa: são a pedra de toque com a qual justificam uma determinada embirração. Preocupados que estão com os resultados dos

exames, ou com a objectividade dos exames, isto é, com as consequências numéricas do ensino ou com o seu carácter numérico, esquecem-se do ensino propriamente dito. Números negativos em exames não dizem nada acerca da qualidade do ensino, não esclarecem se os exames examinam o que deviam examinar, nem se o ensino se destina à única coisa a que deve destinar-se: a desenvolver a capacidade de pensar dos alunos.

Instada a apreciar o resultado do exame de Matemática do 9º ano, a Sociedade Portuguesa de Matemática (SPM) elaborou uma argumentação extraordinariamente parecida à do Ministério da Educação. Considera a SPM que «o que estes resultados mostram é que os nossos alunos continuam com muita dificuldade no final de cada ciclo de estudos a Matemática», que «não aprender muito bem o que é ensinado nos primeiros anos não permite aprender melhor mais à frente», e que a solução consiste em implementar, o mais rapidamente possível, as novas metas curriculares de Matemática. Também a SPM acredita, portanto, que números mostram coisas e que números maus denotam políticas de educação erradas. Num único aspecto parecem distinguir-se estas declarações das de Nuno Crato: na referência, por parte da SPM, ao «carácter cumulativo da disciplina» de Matemática, algo que, por um lado, serve de argumento à teoria de que dificuldades presentes se explicam por facilidades passadas, mas que, por outro, supõe-se, a distingue de outras disciplinas.

Com esta distinção, aliás muitíssimo razoável, assim como com o que quer que ela implique, não parece haver, no entanto, quem se preocupe. Para Nuno Crato, como se viu, são os maus resultados generalizados (a Português e a Matemática) que alimentam a tese de que as dificuldades em etapas de estudo superior se explicam por insuficiências em etapas de estudo inferiores, e são eles que justificam a necessidade de novas metas curriculares que consistem em tornar «claro o que os alunos devem saber em cada etapa». Tendo em conta que a SPM in-

voca o «carácter cumulativo da disciplina» para sustentar esta mesma tese, embora apenas a respeito das dificuldades dos alunos a Matemática, é porventura plausível concluir que, para Nuno Crato, também a aprendizagem do Português possui um «carácter cumulativo». Convenhamos, porém, que o raciocínio teleológico de que os alunos precisam de aprender a resolver equações de 1º grau muito bem para que não sintam dificuldades a resolver equações de 2º grau dificilmente poderá ser aplicado, pelo menos de modo tão simples e directo, ao ensino língua, e convenhamos sobretudo, ainda que pareça haver quem pense o contrário, que seria absurdo aplicá-lo ao ensino da literatura. Será que a um aluno que não tenha compreendido satisfatoriamente cada um dos diferentes episódios d'*Os Lusíadas* que estudou no 9º ano lhe faltam competências para poder compreender depois, chegado ao 11º ano, o *Frei Luís de Sousa*?

Ao contrário do que muitas vezes se julga, não implica a leitura de muitos textos literários que se aprenda a ler textos literários, como na verdade implica a resolução de muitas equações que se aprenda a resolver equações. Com a leitura d'*Os Lusíadas*, nada se acumula excepto o conhecimento, muitas vezes superficial e tosco, d'*Os Lusíadas*. Implica esta diferença de carácter que o ensino de Português deve ser diferente do da Matemática e que, por conseguinte, menos ainda do que os maus resultados nos exames de Matemática, nada podem mostrar, em rigor, os números de Português. Já os exames propriamente ditos mostram alguma coisa: mostram que os responsáveis pelo ensino da disciplina continuam a achar que os conhecimentos de Português se podem medir matematicamente, que a uma pergunta corresponde uma e só uma maneira (um método, uma fórmula) eficaz de responder e uma e só uma resposta possível (um resultado certo). Para que servem os exames? Para os responsáveis pelo ensino de Português, continuam a servir, por paradoxal que seja, para medir de modo matemático conhecimentos que

FdV02%

não são passíveis de medição matemática. Para que deveriam então servir os exames? No caso do Português, a única resposta que tenho é esta:

para perceber se os alunos aprenderam a pensar autonomamente ou não.

MATERIAIS DE CONSULTA

Declarações de Nuno Crato 

Declarações de Maria de Lurdes Rodrigues 

Declarações da CONFAP 

Declarações da SPM 

DEBATE

LANDY-PEREIRA

No nº 2 da Forma de Vida, Carlos A. Pereira recenseou How to Do Things with Fictions, de Joshua Landy. Joshua Landy responde, neste número, às críticas de Carlos A. Pereira, que, por sua vez, responde à resposta de Joshua Landy.

SOBRE UMA RECENSÃO ESTRANHA NA FORMA DE VIDA

Joshua Landy

Imagine, por cortesia, o seguinte cenário: dois académicos vão ao ginásio juntos. Ela é fanática do fitness e conhece todos os aparelhos e todos os treinadores. Ele, por contraste, nunca entrou num ginásio na sua vida. Vendo todo aquele equipamento estranho, o neófito pergunta à amiga, «o que devo eu aprender com tudo isto?»

«Aprender?» responde ela. «Não é suposto que aprendas seja o que for. É suposto que fiques em forma.»

«Aha,» diz ele, «apanhei-te! Aquilo que se aprende é que é suposto ficarmos em forma. Agora podemos ir para casa.»

Espero que este diálogo vos pareça tão bizarro como me parece a mim. É possível, suponho, que haja algumas pessoas no mundo incapazes de imaginar que seja o que for tenha alguma função para além da de emitir algum género de mensagem. Mas, felizmente para o resto de nós, existem no mundo muitos géneros de coisas assim. Um gelado não emite qualquer mensagem; é apenas delicioso. Os comboios não emitem qualquer mensagem; apenas nos transportam aonde precisamos de ir. Aparelhos de ginásio não emitem mensagens; apenas nos ajudam a ficar em forma.

Até semióticos da linha dura, que provavelmente encontrariam alguma maneira de ver uma mensagem naqueles fenómenos (e.g. «os

comboios simbolizam o compromisso ostensivo do governo com o ambientalismo») ver-se-iam forçados a admitir que tal não é a única função de comboios, aparelhos de ginástica ou gelados, nem, de facto, a principal função de comboios, aparelhos de ginástica, ou gelados. A sua função primária não é a de dizer alguma coisa; é a de fazer alguma coisa.

Isto deveria ser óbvio, mas, aparentemente, não é. Publiquei recentemente um livro intitulado *How to Do Things with Fictions*, no qual defendo que certas obras literárias servem como campo de treino para os seus leitores. De maneiras diferentes, sugeri nesse livro, estas obras encorajam-nos a realizar certas actividades mentais, e recompensam-nos, se as realizarmos, aumentando a nossa perícia numa dada área. O *Górgias* de Platão, por exemplo, permite-nos treinar a capacidade de detectar e corrigir falácias lógicas, apurando, desse modo, as nossas capacidades enquanto filósofos; ficções autorreflexivas habituam-nos a adoptar uma atitude dividida em relação a um dado estado de coisas, facilitando-nos assim a possibilidade que manter ilusões optimistas sobre a vida; e por aí em diante. Do mesmo modo que diferentes aparelhos de ginástica nos ajudam a tonificar músculos diferentes, determinados textos (e grupos de textos) permitem-nos afinar capacidades mentais diferenciadas.

Imagine, pois, a minha surpresa, ao encontrar, ao abrir um número recente da *Forma de Vida* , a seguinte declaração acerca do meu livro: «Sobre essa questão propriamente dita — a questão sobre as coisas que fazemos com ficções — o livro diz-nos muito pouco, nem sequer o que ele, Landy, fez com as ficções de que fala. Em vez disso, descobrimos que o livro é, de facto, sobre o que certos textos querem dizer.» É difícil saber como responder a uma coisa deste género; seria como Kant responder à alegação de que os seus livros nunca usam a palavra «razão». Bastará dizer que menciono as capacidades de (1) detectar falácias, em Platão (ver acima); (2) detectar padrões, em Mallarmé; (3) acreditar e duvidar simultaneamente, em espectáculos de ilusionismo; (4) justapor argumentos e contra-argumentos, em Beckett; (5) acompanhar informação social, em Austen; (7) dominar a linguagem própria de parábolas, com base no Evangelho segundo Marcos; e, além destas, muitas outras capacidades. Isto refere-se não somente àquilo que fiz, pessoalmente, com estas obras; mas também àquilo que, segundo defendo, explicitamente, deve ser feito com cada uma destas obras. E em cada um destes casos, o que se passa é diferente de extrair um significado.

Na realidade, reconheço que é necessário não perder de vista o nível semântico de um texto para sabermos aquilo que ele pretende de nós. Tal é, no entanto, como defendo no livro, meramente instrumental. Recorde-se o exemplo pelo qual começámos: é, de facto, necessário saber que aparelhos de ginástica são benéficos para os seus músculos, e que não funcionam a não ser que os use, mas tal conhecimento é absolutamente inútil se permanecer no sofá a ver televisão. (É aliás muito fácil obter tal informação, e dificilmente se imagina que alguém não a possua antes de entrar num ginásio.) Aqui, de maneira similar, o leitor poderia decerto ver nos textos de Platão a emissão de uma mensagem, de acordo com a qual é bom detectar falácias, mas esta informação é absolutamente inútil a não

ser que façamos alguma coisa a esse respeito. E o verdadeiro sentido dos diálogos (do período transicional) de Platão é o de nos conduzir a fazer esse trabalho. Aquilo que, fundamentalmente, pretendem de nós é uma actividade, não aprendizagem. Uso, não compreensão. Levantar os pesos, não apenas pensar a respeito deles.

O que dizer, então, acerca da alegação, na recensão, de que «na verdade, não há propriamente uma dicotomia proposta por Landy entre o sentido (que aparentemente ataca) e o uso (que defende); o seu argumento é o de que existe uma maneira de ler certas ficções, e portanto ‘fazer com’ inclui-se na ideia geral de ‘sentido’.»? Não sei que dizer, em parte por não compreender como pode o uso ser considerado sequer uma subcategoria do significado. (Imagine que alguém lhe diz, «sim, estás a usar esse martelo para espetar um prego, mas isso é apenas um modo especial de ele te enviar uma mensagem».) Posso afirmar, pelo menos, que, de facto, proponho no livro uma dicotomia entre significado e uso. O autor da recensão pode não gostar dela, mas tal não é razão para alegar que ela não existe.

Talvez se trate de uma confusão da sua parte, que o levou a fazer uma terceira alegação surpreendente a respeito do meu argumento. Notando que eu — como muitos teóricos — parto do princípio de que obras literárias exigentes incluem pistas acerca do seu uso adequado (aquilo a que algumas pessoas chamam um «manual de leitura»), o autor da recensão ataca a própria noção de instruções: «Como as encontro? Com as instruções. Assim não vamos longe.» Mas, uma vez mais, considere-se o ginásio, no qual vários aparelhos de ginástica apresentam instruções em letra impressa. Estas instruções explicam como usar os aparelhos, e não a ler as instruções. Não precisamos das instruções para compreendermos as instruções; precisamos delas para saber como levantar os pesos. Da mesma maneira, as obras de que falo contêm pistas ao nível do conteúdo que devem ser usadas para uma actividade mental ao nível da forma. Não é preciso o

manual para se perceber o manual, uma vez que o manual é um guia para o uso, não um guia para a compreensão.

Estas foram as minhas primeiras três surpresas ao ler a recensão da *Forma de Vida*. A quarta, porém, superou todas as anteriores. O meu livro, segundo aprendi, nunca chega a especificar realmente as capacidades que são treinadas. «Nunca é muito claro no livro de Landy quais são exactamente estas habilidades, mas percebemos que têm que ver com capacidades de interpretação ou de relacionar ideias (ou o muito vago ‘saber pensar’)». Esta é uma alegação particularmente bizarra, visto que, de facto, enumero, em lista, diversas capacidades altamente específicas, poucas das quais têm muito que ver com capacidades interpretativas. Nessas capacidades, estão incluídas (1) a capacidade de manter as próprias ilusões; (2) a capacidade (do cepticismo antigo) de identificar e desdobrar argumentos opostos; (3) a capacidade de lidar com informação social (à la Lisa Zunshine); (4) a capacidade de olhar criticamente para o que encontramos no mundo social ambiente (à la Brecht); (5) o manuseio (passivo e activo) de discurso figurado; e (6) a capacidade de manter múltiplas hipóteses em jogo.

Quanto a «aprender a pensar», essa é, de facto, a formulação que uso na introdução, mas qualquer leitor que chegue até ao capítulo sobre

Platão verificará que ela se vai tornando consideravelmente mais aguda: aí a encontrará analisada em (1) detecção de contradições internas; (2) detecção da falácia do meio não distribuído; (3) detecção de um *reductio ad absurdum* potencial; e, por extensão, a detecção e rectificação de outras falácias lógicas específicas. É isto realmente «muito vago»? Se for esse o caso, não sei o que poderia eu (ou qualquer outra pessoa) ter dito para o tornar mais distinguível.

Devo confessar que dizer tudo isto me faz sentir algo embaraçado. Sinto-me absolutamente grato por todas as recensões que recebi ao longo dos anos; positivas ou negativas, aprendi bastante com elas e nunca, até hoje, respondera a qualquer uma. Neste caso, porém, pareceu-me sentir algo diferente: não tanto uma recensão do meu livro, mas antes uma tentativa deliberada de o rescrever numa versão mais fraca, ou, na melhor das hipóteses, um objecto académico excepcionalmente tíbio. (Do meu ponto de vista, podemos ser um pouco descuidados se estivermos a ser simpáticos, mas não se atacarmos a jugular.) Espero, assim, que os meus leitores me perdoem se disser, como a fanática do fitness inicial, «é possível que não estejas a perceber; agora, senta-te no aparelho e começa a levantar pesos».

AINDA O LIVRO DE JOSHUA LANDY

Carlos A. Pereira

No seguimento da recensão que escrevi no passado número da *Forma de Vida* sobre o livro *How to Do Things with Fictions*, de Joshua Landy, o autor desse livro quis escrever um artigo de resposta no actual número desta revista contestando alguns pontos da minha recensão. Uma vez que o autor se mostrou perplexo com o meu texto, surge a necessidade do presente comentário por forma a esclarecer, espero, as suas dúvidas e as putativas dúvidas dos leitores.

Mantenho precisamente tudo o que disse na recensão atenta e cuidadosa que fiz do livro de Joshua Landy, e, na verdade, limitei-me a apontar algumas incongruências visíveis à luz dos seus próprios termos. Apesar disso, no seu texto de resposta à minha recensão, Landy confundiu-me — vá lá saber-se porquê — com um adepto de uma teoria da ficção que defende a «moral da história», ou coisa parecida. Posso dizer-lhe que está enganado a esse respeito e, aliás, não fiz nenhuma afirmação desse tipo ou sequer emiti qualquer mensagem com as minhas opiniões positivas sobre o assunto. Não me referi ao facto de a sua tese ser falsa e não formulei, nem discuti, teses alternativas. O que sempre estive em causa foi o *seu* livro e aquilo que me parecem ser as *suas* dificuldades, que são de sobra.

Seja como for, Landy, na sua resposta, diz-nos que nunca teve de responder a qualquer

recensão ao longo dos anos. Isso pode querer dizer mais do que uma coisa, se o leitor pensar um pouco. Queixa-se também de ter sido alvo de um ataque incompreensível da minha parte, feito de afirmações inacreditavelmente diversas daquilo que é explícito no seu livro. Está, porém, a queixar-se de si próprio, e não é por dizer que faz assim que evita fazer assado.

Começo pela queixa relativa às supostas capacidades exercitadas na leitura de certas ficções. Aqui, a confusão é semelhante à de chamar «teoria da ficção» àquilo que realmente faz no livro, que não é mais do que uma interpretação literária de certos textos. Landy não tem qualquer teoria da ficção. Não se chama «teoria do gato» à ideia de que alguns gatos são pardos, e portanto não há qualquer teoria da ficção na ideia de que algumas são formativas, até porque seria preciso, além do mais, um critério para identificá-las e Landy não tem nenhum (nem podia ter). De modo parecido, não se percebe em que sentido estamos a falar de «capacidades» se a ideia é falar de coisas muito específicas e totalmente díspares entre si, e que, aliás, são descrições resultantes, apenas, de interpretações literárias. Mas, se Landy pretende, mesmo assim, chamar «capacidades» a todos aqueles itens específicos e díspares que enumera no seu texto de resposta (entre muitos outros que, no livro, atira em todas as direcções), podemos alegremente ajudá-lo no

seu projecto e acrescentar à lista tudo aquilo que conseguirmos encaixar depois de «a capacidade de...» — que pode ir desde «...adormecer a contar carneirinhos», a «...ultrapassar desgostos de amor», a «...fixar datas de aniversário», até «... perceber o Sr. Aníbal da pastelaria». Tudo isto é capacidade mental, então. Quantas teremos? Centenas, milhares, milhões, um número incontável? Deixo ao leitor, se quiser fazê-lo, a tarefa de puxar pela cabeça para ajudar Landy com mais. Mas é fácil: equivale a pensar numa frase sobre qualquer coisa no âmbito de «pensar». Como é evidente, não se pode julgar que, com isto, ficou alguma coisa esclarecida, excepto a óbvia dificuldade argumentativa. Além do mais, a ideia de especificidade em causa é tão absurda quanto imaginarmos a possibilidade de existir alguém que é excelente em somas, mas um zero à esquerda em subtracções.

Quanto à questão do manual de instruções, limitei-me na recensão a apontar duas passagens mutuamente incongruentes do seu livro, que aliás citei, a saber:

1) «each work [...] contains within itself a *manual for reading*, a set of implicit instructions on how it may best be used» (p. 12).

2) «it is generally possible [...] to find a work or two that fits the theory remarkably well, indeed that *needs* the theory in order to be fully appreciated» (pp. 6-8)

Se precisamos de vir armados com a teoria certa para ler bem um certo texto, mas se ao mesmo tempo as instruções para uma leitura adequada estão implícitas nesse texto, ou alguma coisa não está a funcionar, ou alguma coisa está a mais. Foi à luz destas afirmações, e não da ideia descabida de «instruções para ler instruções» — conforme Landy, *agora*, quer fazer crer — que a questão se levantou. O que os leitores gostariam de saber é: em qual delas ficamos? Se pretende manter as duas, deverá explicar de que modo as compati-

biliza. Mas a minha suspeita é que, ou desmonta a bicicleta hermenêutica, ou pedala sem sair do sítio.

Finalmente, o equívoco principal — e, aliás, o mais elementar: a ideia de que, *na leitura*, há duas actividades distintas: ler e uma outra, fazer exercício. Trata-se da insistência de Landy em como, quando fala de função do texto, não está a falar do seu sentido, como se, por um lado, determinar a suposta função não fosse interpretar o texto (e é isso que faz ao longo do livro todo) e, por outro lado, como se perceber o que um texto quer dizer equivalesse a ser capaz de pronunciar as suas frases. Veja-se esta passagem (p. 119) muito esclarecedora do livro de Landy, a propósito do *Simpósio*, de Platão:

While Aristodemus slavishly imitates the master's habit of going barefoot (173b, 220b), Apollodorus, who has spent the last three years «ma[king] it [his] job to know exactly what [Socrates] says and does each day» (173a), triumphantly parrots the credo about knowing his own ignorance and spending his hours in dialectic

Portanto, Landy descreve duas personagens que, cada uma à sua maneira, imitam Sócrates como papagaios, e a palavra-chave desta passagem é, de facto, «parrots». Eis a conclusão que, para nossa surpresa, Landy retira desta situação, logo a seguir (o *itálico* é meu):

The smug, self-satisfied Apollodorus, with his arrogance of humility, and the superficial imitator Aristodemus, with his affectation of asceticism, should immediately put us on notice: in order to profit from what follows in the *Symposium*, it is *not sufficient to understand what is being said*.

Mas em que sentido é que estas personagens terão percebido aquilo que é dito? Os papagaios de facto dizem coisas, mas não só *não percebem* aquilo que dizem, como *não querem dizer nada*. Como se pode avançar para a conclusão de que

não basta perceber aquilo que é dito, quando o exemplo dado é justamente o de duas personagens que, cada uma à sua maneira, não percebem nada do que foi dito, nem percebem, realmente, aquilo que estão a dizer e a fazer? A única maneira de entender este raciocínio é considerar que Landy imagina, porventura, que «sentido» equivale a certos sons e certas manchas gráficas, e que «perceber o sentido» significa reproduzir certos sons e imitar certos gestos. Mas isto não faz *sentido* nenhum. Etanto não faz que, recorde-se, a ideia de «sentido do texto» era, para Landy, ideia errada de uma mensagem escondida, contra a qual luta, e não a superfície das palavras. Na citação, porém, já é outra coisa — algo que, na verdade, nem tem nexos algum. E muito menos se percebe de que maneira é esse sentido de superfície «instrumental», como se fazer de papagaio fosse preâmbulo de outra coisa subsequente. Nada disto bate certo.

Por outro lado, na resposta à minha recensão, Landy tenta esclarecer o que entende por «função» — distinta de «sentido» — através de analogias com comboios, máquinas de musculação e gelados. Comboios servem para transportar coisas e pessoas, máquinas de musculação servem para fazermos exercício, gelados servem para comer. Perfeitamente de acordo, se considerarmos o papel que estas coisas normalmente desempenham no quotidiano. O problema para Landy é que, nesse caso, *os livros servem tão-somente para serem lidos*. Não se segue mais

nada das analogias, muito menos que os livros servem para fazer exercício específico, nem muito menos ainda que isso é uma actividade diferente de interpretar textos. E quanto aos comboios, máquinas de musculação e gelados, é evidente que podem ter um sentido. Oferecer um gelado a alguém, ou o mero facto de estar a comer um gelado, pode querer dizer muito. Uma flor, ou uma gargalhada, ou muitas outras coisas — incluindo até comboios, se contarmos a história relevante — podem querer dizer variadíssimas coisas. Aliás, basta observar a publicidade a todo o tipo de produtos para vermos como a tentativa de aumentar vendas está ligada à tentativa de veicular certos sentidos.

Isto é tão elementar e trivial que se torna difícil perceber de onde vem tanta confusão. Aliás, por alguma razão *não trivial* Landy escreveu um livro sobre ficções (melhor dizendo, sobre certas ficções) e não um livro sobre comboios ou gelados. É que a actividade a que se refere trata-se de *interpretar textos*, não outra coisa, e sobre isso, que parece ser tão importante, tem pouco ou nada a dizer. Sobretudo, não se entende a sua tentativa abstrusa de formar uma imagem dos livros como máquinas específicas — um *Evangelho* para bíceps, um *Simpósio* para deltóides, e por aí fora — e uma imagem dos leitores como uma espécie de culturistas ocupados com a exibição de músculos e desprovidos de ideias. Felizmente para si, mas infelizmente para o seu livro, está muito enganado.

REVER 00:30 A HORA NEGRA

Maria Sequeira Mendes

Um problema difícil de tratar quando se fala de tortura relaciona-se com o facto de as considerações sobre o tema serem, como nota Rui Estrada no último número desta revista, frequentemente predeterminadas pela relação entre princípios e circunstâncias. Talvez seja por este motivo que os paladinos da tortura acreditam que esta funciona sempre, enquanto quem se lhes opõe advoga o contrário, como se os juízos sobre o funcionamento eficaz ou ineficaz do método decorressem das convicções prévias de cada um.

O argumento da *ticking bomb*, a que Rui Estrada se referiu, permite uma espécie de inter-regno nos nossos princípios, ao considerar que, em determinadas circunstâncias, e quando um bem maior está em jogo, se pode justificar uma conduta que noutra ocasião seria impensável.

Apesar de concordar com a caracterização que o autor faz do problema, julgo que o ponto ilustrado no filme é ligeiramente diferente do sugerido no artigo, na medida em que *00:30 Hora Negra* procura caracterizar um método interpretativo de particular confiança e a nostalgia pelo seu desaparecimento (i.e. por uma forma eficaz de determinar os factos ao longo do tempo, que não se deve encontrar confinada a circunstâncias particulares).

É por ambicionar ilustrar a tortura como uma técnica interpretativa que o filme começa —

ponto tão ignorado nas discussões sobre esta obra de Kathryn Bigelow — por um exemplo falhado. O primeiro suspeito coercivamente interrogado não confessa a tempo, dando-se lugar a um atentado que os investigadores não conseguem evitar. Este fracasso permite chamar a atenção do espectador para as consequências — mortes — de não se adquirir informação na altura desejada. O caso de insucesso demonstra ainda que a eficácia do uso de tortura depende de condições específicas, entre as quais se inclui a aplicação técnica de dor durante um período prolongado de tempo, a alternância de modos de interrogação e a intuição do investigador.

Este aspecto é sublinhado pelas palavras de Daniel, o agente responsável pelo caso, com Ammar, o suspeito: — «Try to understand the concept here. I have time and you don't. (...) In the end, everyone breaks down, bro. It's biology». A introdução do elemento temporal no filme contraria, segundo creio, as versões mais tradicionais do argumento da *ticking bomb*, um cenário hipotético no qual uma bomba se encontra prestes a explodir, existindo um suspeito que, se torturado, pode revelar informação verdadeira sobre a localização do explosivo e impedir a sua detonação. Como a palavra «ticking» sugere, neste cenário tende-se a enfatizar o facto de a tortura ser um método célere de obtenção de confissões, algo que não surge caracterizado no

filme de Bigelow. Se Daniel estivesse a defender o argumento da *ticking bomb* ser-nos-ia demonstrado como a tortura permite obter revelações rápidas e antecipar atentados (uma narrativa familiar para os seguidores da série 24).

Na mesma cena, numa conversa entre Daniel e Maya, a jovem agente recém-chegada, Daniel explica-lhe: — «It's gonna take a while, he's gotta know just how hopeless he is». É a alternância progressiva de métodos de interrogação por um torturador habilidoso, quando acompanhada por compassos de espera, que permite obter resultados. No primeiro caso de insucesso passa-se, assim, de se pendurar o suspeito para o *waterboarding* e deste para a tortura do som. Coloca-se o prisioneiro num local confinado, em isolamento, e usam-se técnicas de humilhação como a coleira de cão ou a nudez perante uma figura feminina. Caracteriza-se a importância dos pequenos actos de generosidade proporcionados por Daniel, como o de levar comida a Ammar, de modo a que se crie uma relação entre torturador e torturado. Ilustra-se ainda a capacidade de se saber enganar o suspeito fazendo-o acreditar que já confessou. Para que isto seja possível, são necessárias semanas de desorientação sensorial, de privação de sono e de comida. Afirma Rui Estrada que:

'Enhanced interrogation techniques' não corresponde de todo a torturas como 'retirar dentes com alicates' ou 'partir ossos ou costelas'. Só de um ponto de vista académico, e não manifestamente do ponto de vista do torturado, esta questão de grau é negligenciada. Claro que discuti-la seria já admitir uma versão mitigada de tortura, ou seja, seria admitir circunstâncias de tortura. Ora, não há para os defensores do princípio 'contra a tortura' nenhuma porta aberta para estes malabarismos de conveniência.

Esta descrição da diferença de grau entre interrogação coerciva e tortura resume uma parte importante da discussão sobre o tema, que teve

lugar após a elaboração dos memorandos sobre tortura redigidos durante a Administração Bush. Por exemplo, o *waterboarding* não foi considerado tortura no famoso «Bybee memo» em que se defendia que «dor severa» era apenas a equivalente à causada pela falha de órgãos ou a dor mental prolongada que resulta de uma condição médica de emergência. Enquanto a *Convenção Contra Tortura* aconselha a que se evitem práticas que inflijam dor ou sofrimento, o «Memo for John Rizzo» (1 de Agosto de 2002), defendia que o conceito de dor não devia ser diferenciado do de sofrimento.

Significava isto que procedimentos como o *waterboarding*, que em teoria não impõem dor, mas infligem sofrimento, deviam ser evitados. Todavia, o mesmo memorando esclarecia que, nos casos em que dor e sofrimento fossem tidos em consideração em conjunto, se devia permitir o *waterboarding*. A explicação era, como alguns juristas observaram na altura, deliberadamente críptica: «waterboard could not be said to inflict severe suffering», as «The waterboard is simply a controlled acute episode, lacking the connotation of a protracted period of time generally given to suffering».

Nos memorandos procurava-se introduzir uma questão de grau na aplicação da tortura, o que permitiu substituir o termo pelo conceito de interrogação coerciva. Todavia, se, como defende Rui Estrada, nalguns casos as circunstâncias têm precedência sobre os nossos princípios, não faz sentido invocar questões de grau na aplicação da dor. *00:30 Dark Hour* tem a vantagem de não reproduzir esta discussão ao dar prioridade a um entendimento de interrogação coerciva que não se limita à aplicação de uma técnica única, ilustrando a sequência de métodos no tempo e o destino dos prisioneiros, i.e. ao apresentar dor e sofrimento.

O filme sublinha igualmente as razões (i.e. circunstâncias) que levam os interrogadores a agir — mostrando, por exemplo, a enorme sucessão de atentados levados a cabo pela Al Qaeda. Isto

significa que, em *00:30 Hora Negra*, por circunstâncias se entende guerra, defendendo-se o uso de tortura enquanto modo de interpretação que permite construir um caso ao longo do tempo. Não se trata de extrair rapidamente a verdade do corpo de um suspeito, mas sim, como representado nas dezenas de cassetes de tortura visionadas por Maya, de uma forma sistemática de obtenção de depoimentos que serão posteriormente analisados. Coloca-se assim a tortura a par de outras actividades de investigação como saber encontrar, coligir provas e analisá-las, ou seja, ser-se bom observador e possuir-se espírito crítico.

No filme, quando os suspeitos não confessam o torturador não duvida de que aquela pessoa tenha a informação de que necessita, mas sim do modo como está a tentar apurar a verdade. Afirmo Maya: «Faraj is completely denying knowing Abu Ahmed, and that's using every measure we have», ao que Daniel responde: «He's either going to withhold or die from the pressure you're putting on him». O agente pode ir modificando as perguntas, alternando a dor com compassos de espera – destinados a fazer com que a vítima recupere – ou tentando métodos diferentes. Isto significa que a tortura, ao contrário de outros testes interpretativos como o polígrafo, é um teste ao próprio teste, dado que o torturador se vai redescrivendo e reelaborando os seus métodos ao longo do processo.

O conhecimento que a jovem possui sobre os padrões de comportamento das células terroristas da Al Qaeda permite-lhe distinguir confissões e elaborar teorias. Neste retrato, o torturador é mais do que o indivíduo que aplica dor sobre o corpo, sendo contextualizado enquanto investigador, e a tortura incluída num grupo mais vasto de actividades que permitem a compreensão de um determinado acontecimento. Através da persistência de Maya, o filme diferencia o trabalho daqueles que procuram a prevenção de atentados (caracterizado enquanto modo rápido, mas pouco eficaz, de obter resultados) e os objectivos de quem, como Maya, se encontra decidida a prosseguir uma investigação que permita encontrar

e aniquilar Bin Laden. No caso do filme, não se trata de aprovar a tortura a curto prazo, mas sim de a inserir num modo de investigação a par com outros.

É por este motivo que o debate sobre princípios se encontra fora de cena. A situação que melhor ilustra este ponto tem lugar na sala de *briefing* da Embaixada Americana em Islamabad, na qual Maya e dois outros agentes vêem a entrevista de Obama a *60 Minutes*. Uma outra investigadora, Jessica, entra na sala com notícias sobre um possível informador, começando todos a conversar. Acena é descrita no guião do seguinte modo: «The TV interview with Obama reaches the subject of enhanced interrogation and the woman pause to listen to the President-elect declare: 'America does not torture'. Then they continue». Não existe debate, reflexão ou mesmo reacções visíveis sobre as palavras de Obama. Jessica abana a cabeça em tom de desagrado, mas a expressão pode referir-se tanto às palavras do Presidente como ao facto de não se conseguir o encontro com o possível informador.

A partir deste momento, percepção-se no filme a nostalgia por um método eficaz de descoberta de prova, sendo as circunstâncias políticas que levaram ao desaparecimento de tortura descritas mais do que uma vez:

WOLF – As you know, Abu Ghraib and Gitmo fucked us. The detainee program is now fly paper. We got senators jumping out of our asses, and the director is very concerned.

Nas palavras de Wolf encontra-se implícita uma distinção importante, mas não de grau, entre o que sucedeu em Abu Ghraib e Guantánamo e o programa de detidos. Os dois primeiros diferenciam-se do programa de detidos pelo sadismo e pelo carácter punitivo das práticas de interrogação, devendo assim distinguir-se do uso de tortura enquanto modo de investigação. Na conversa com Daniel, Wolf indica ainda que é preciso responsabilizar alguém pela existência

e pelo funcionamento do programa (o agente parece consentir). Nesta breve discussão sobre circunstâncias diferencia-se a eficácia do método do contexto politicamente correcto que levou à sua proibição. Umas cenas depois, o investigador responsável por confirmar os dados de Maya sobre a morada de Bin Laden afirma:

You know we lost our ability to prove that when we lost the detainee program. Who the hell am I supposed to ask? Some guy in Gitmo who is all lawyered up? He'll just tell his lawyer to warn bin Laden.

De novo se observa a assimetria entre um passado eficaz na aquisição de provas e a dificuldade de obtenção de dados. Na sua nostalgia pelo uso de tortura, o filme dá prevalência à discussão sobre resultados e problematiza o que é, quanto a mim, uma das características mais complicadas da tortura: a ideia de que esta funciona enquanto método de obtenção da verdade, pese embora os motivos éticos que nos levam eventualmente a rejeitá-la. O filme é, todavia, silencioso no que diz respeito a princípios e nostálgico na ilustração de circunstâncias.

Para concluir, retomo o modo como Rui Estrada se opõe a quem rejeita o uso de tortura no caso da *ticking bomb*. Segundo o autor, o facto de não se saber se a tortura nos trará a resposta desejada no tempo ambicionado não nos deve levar a rejeitar o seu uso. Ainda assim, a sua defesa de circunstâncias parece partir de um pressuposto semelhante, ou seja, como é impossível determinar à partida se a informação será inválida não devemos colocar objecções ao uso de técnicas de interrogação coerciva. Deste modo, para Rui Estrada, nem toda a tortura é ilegítima (questão

de grau), podendo ser usada em algumas circunstâncias se com ela for possível obter bons resultados (adquirir informação que possa salvar vidas). O problema deste argumento reside na dificuldade de se justificar uma acção a partir da possibilidade de boas consequências. Ser a favor ou contra a tortura a partir dos seus eventuais resultados parece ser uma decisão dotada da sua quota-parte de irracionalidade, uma possibilidade que Rui Estrada contempla, ao mencionar que, quando nos demitimos de princípios rígidos, podemos cair no circunstancialismo abjecto («Mas esta contingência também não nos pode levar ao circunstancialismo abjecto que domina hoje a vida pública e política»).

No fundo, e resumindo a minha posição, parece-me que o filme de Bigelow permite esclarecer um ponto importante em relação à tortura, o de que esta é uma técnica que não pode ser tratada enquanto modo rápido de obtenção de confissões, mas sim enquanto forma lenta e progressiva de coligir um conjunto de depoimentos ou testemunhos que, quando analisados por investigadores experientes, permitem construir um caso. Nesta descrição encontra-se uma objecção ao argumento da *ticking bomb*, e à ideia de que algumas circunstâncias permitem validar o uso de tortura. Se se aceitar que, para ser eficaz, a tortura depende de tempo, isso significa que o debate sobre circunstâncias não é relevante, a não ser que com circunstâncias queiramos dizer um período prolongado de tempo, i.e. guerra, e aceitemos o uso de tortura durante vários anos. No meu caso, peculiar pelo facto de ser contra a tortura mesmo acreditando que esta produz resultados a longo prazo, regresso sempre ao tema dos princípios e à ideia de que a ocação não deve fazer o ladrão.

O USO DAS TÁBUAS

Sebastião Belfort Cerqueira



GO SKATEBOARDING DAY 2013,
CHIHUAHUA, MÉXICO © LEO MARTÍNEZ

«Baudelaire amaria o surf
ou então o mar é uma fotografia»

1. DESPORTO

Cresci habituado a não encontrar nos meus ídolos e nas pessoas que admiro as mesmas combinações de interesses que tive e que tenho. Assim, quando li pela primeira vez a poesia de Ramiro S. Osório, somou-se à experiência sempre entusiasmante de encontrar um poeta com uma voz muito própria uma sensação imediata

de empatia e comunhão de interesses que é raro experimentar. Nos versos em epígrafe, vê-lo louvar o surf, através de Baudelaire, enquanto relação estética com o mar, enquanto interação física que ultrapassa a reprodução mecânica da fotografia, para além de sugerir, embriõariamente, muito do que vou procurar discutir

neste texto, aproxima duas áreas da vida cujas afinidades sempre intuí mas que sempre me habituei a encontrar afastadas.

Este tipo de encontro mais ou menos inesperado é também o que se dá em *In Praise of Athletic Beauty*, de Hans Ulrich Gumbrecht. Numa abordagem filosófica e crítica, Gumbrecht aprofunda a componente estética do desporto, a que Ramiro Osório mostra ser sensível nos versos citados, mas que, tradicionalmente, poucos académicos levam a sério.

Gumbrecht recorre à sua experiência (e à de outros) enquanto espectador de desportos e, relacionando-a com as reflexões de Kant sobre o uso da palavra «belo», conclui que «ver desporto corresponde, de facto, às mais clássicas definições de experiência estética» (p. 39). Estendendo as semelhanças também aos praticantes, Gumbrecht argumenta que o desporto partilha, principalmente, de uma característica fundamental indicada por Kant: a «autonomia ou insularidade da experiência estética» (p. 41). O autor garante que, por muito inundado de interesses que esteja o mundo dos desportos como o conhecemos, há sempre, na nossa relação com os nossos desportos preferidos, um factor estético com um peso considerável, visto que «[v]er a nossa equipa jogar bem ou nosso atleta preferido bater um recorde nunca trará nenhum ganho objectivo para a nossa vida de todos os dias.» (p. 40)

No que toca aos desportos, em si, os meus interesses não coincidem propriamente com os de Gumbrecht e, no lugar da sua preferência por desportos de equipa, vou concentrar-me em desportos essencialmente individualistas e em que se dá uso a uma tábua. Daqui para a frente, vou falar principalmente de skate, snowboard e surf (eventualmente, mais dos dois primeiros) mas muito daquilo que vou dizer também se

pode aplicar a desportos como wakeboard, bmx ou patins em linha.

O subcapítulo de *In Praise of Athletic Beauty* que aborda desportos mais próximos dos que aqui me interessam chama-se «Forms». Nele, Gumbrecht considera vários desportos cujo objectivo principal, resumindo, consiste na apresentação de determinadas formas pelos corpos dos atletas e identifica um problema inerente a estas práticas. Desportos como a patinagem artística ou os saltos para a água têm, como o surf e o skate, um lado estético mais geralmente reconhecido do que o futebol ou o volley (patinagem «artística» não é um acaso). Assim, são desportos em que não há critérios objectivos para determinar vencedores, em que «os juizes são apenas tolerados como um mal necessário» (p. 179) e em que a inovação técnica é um problema para quem assiste e quem julga.

Quando Gumbrecht escreve que «[c]onseguir o impossível, soltar-se, estar em grande — estas expressões captam o nosso desejo de ver performances atléticas desimpedidas de restrições e controlos» (p. 180), está a acertar precisamente naquilo que distingue o skate ou o snowboard da patinagem artística: o lugar fundamental que a inovação tem naqueles desportos, sacrificando regras e limites. As expressões que Gumbrecht cita evocam as que skaters e snowboarders usam para descrever boas performances («dar-lhe», «partir aquilo tudo») e Gumbrecht conclui que «[d]eixar essas coisas acontecer é incompatível com o acto de julgar» (p. 180), acabando por perguntar «Haverá alguma saída deste dilema?» (p. 180). O que eu proponho é que, principalmente, o skate e o snowboard acharam a sua própria «saída» e que analisá-la vai permitir-nos aprofundar e problematizar algumas das ideias centrais de *In Praise of Athletic Beauty*.

2. ARTE

A resposta que Gumbrecht dá à sua própria pergunta sobre haver saídas para o dilema entre competição e ausência de regras é «[n]ão realmente, parece-me, enquanto competir e ganhar fizerem parte destes desportos. E, sem estes componentes, estes eventos deixariam de *ser* desportos.» (p.180) Esta última consideração vai estar subjacente às reflexões que se seguem.

A saída que anunciei atrás que o snowboard e o skate tinham encontrado para o dilema foi a de fazer vídeos. Porém, antes de poder explicar como é que estes vídeos resolvem a tensão entre a competição e uma prática sem regras, convém-me descrever uma característica destas modalidades, que também explica porque é que não vou falar tanto de surf daqui para a frente.

Entre todas estas modalidades há um consenso em como o que as define é a interacção com o ambiente circundante e não marcar pontos ou ganhar. O surf, no entanto, tem uma tradição de competições oficiais mais robusta que o skate e o snowboard. Também nestas duas há provas importantes e com prestígio assim como, também no surf, há uma grande tradição de produção de filmes, mas, segundo creio, há diferenças entre as provas destas modalidades que fazem com que as do surf sejam mais respeitadas na comunidade surfista do que as outras, que são «apenas toleradas» nas comunidades respectivas.

Numa competição de surf, para além dos limites técnicos inerentes à prática, há um confronto directo entre atletas, regulado por normas que, por exemplo, ditam a prioridade de acesso a uma onda e que, aliadas à relativa imponderabilidade da qualidade das ondas, exigem ao atleta em prova uma capacidade de gestão que não é necessária fora do contexto de uma competição oficial. Assistir a esta gestão é um bónus para o espectador que não há numa prova de skate ou snowboard, onde todos os

atletas têm as mesmas condições e não podem interferir com as prestações uns dos outros. Do ponto de vista destas pessoas, o contexto de competição no surf acrescenta qualquer coisa de visível à prática, ao passo que, no skate ou snowboard, se limita a impor convenções que são consideradas demasiado artificiais e desligadas da modalidade em si.

Agora, retomando a ideia de que os vídeos de skate e snowboard são a solução destas modalidades para a incompatibilidade entre a ausência de regras e a competitividade, vejamos como. O hábito de filmar os atletas é tão antigo como estes desportos e é muito comum ouvir um skater dizer que prefere fazê-lo em vez de entrar em provas — a ideia é a de que, desta forma, além do desporto se apresentar mais contextualizado nestes filmes, evitando a artificialidade imposta pelas competições, os próprios filmes possibilitam que o juízo sobre a qualidade das prestações não se cinja à opinião de um júri de cinco pessoas sobre uma run de um minuto. A aferição da excelência é, assim, transferida para toda a comunidade dos seus pares, que os filmes contribuem para alargar.

Esta forma de juízo dos pares, através de tempo e espaço, que os vídeos garantem a estas modalidades é a mesma que funciona para aquilo a que normalmente chamamos arte. Um bom exemplo disto é o filme *Double Decade* (2008), em que snowboarders enumeram os seus ídolos e certas manobras memoráveis em certos filmes, literalmente construindo um cânone de autores e (man)obras. Assim, se Gumbrecht diz que, sem a competição, estes eventos já não são desportos, e pensando na forma como os filmes substituíram a competição, teremos que dizer que skate e snowboard são artes?

Essa resposta parece ser a de muitos destes atletas. No documentário *Freedom of Space* (2006), quando o narrador faz a pergunta «Mas o que é o skate?», a primeira resposta dada fala

em «forma de arte» e «maneira de nos expressarmos». Além disso, também a objecção de Gumbrecht de que as obras de arte são produzidas com a intenção de serem reconhecidas como tal e de que «Claramente, a maioria dos atletas não tem esta intenção durante a performance» (p.45) é invalidada pela prática dos filmes. Porém, há mais para ser dito sobre a relação entre estas práticas e a arte.

Não é por acaso que a arte, por excelência, destes desportos é o filme. Além da explicação histórica da popularidade das câmaras portáteis nos anos 80 e do facto de o vídeo parecer, intuitivamente, oferecer uma experiência mais completa de um desporto do que a fotografia, há uma afinidade essencial entre skate e snowboard e o médium do filme.

Gumbrecht distingue dois modos de as pessoas funcionarem: o do «significado» e o da «presença». Neste último ocorrem a prática e a observação dos desportos, bem como a experiência estética. A presença implica uma grande concentração nas percepções físicas e, diz Gumbrecht, «[n]a dimensão da presença (...) as pessoas sentem que são parte de, e contíguas com, objectos no mundo físico.» (p. 62) Esta descrição pretende aplicar-se a todos os desportos enquanto processo necessário para a sua prática mas, no caso do skate e snowboard, a descrição coincide com a sua essência – como é dito em *Freedom of Space*, «[a] essência da actividade é a sua interacção com o ambiente natural.» O «natural», aqui, não quer dizer florestas e rios: quer dizer que não é visto como estranho ou como objecto, mas que está em pé de igualdade com o humano enquanto coisa interactiva, o que é também uma característica

essencial do filme. Em *The World Viewed*, Stanley Cavell diz: «as fotografias são do mundo, no qual os seres humanos não são ontologicamente favorecidos em relação ao resto da natureza, (...) os objectos não são adereços mas aliados naturais (...) do personagem humano.» (p. 37) Este é exactamente o princípio definidor do skate e do snowboard, o que deixa perceber como estas comunidades encontraram no vídeo um médium que expõe a característica fundamental destas práticas, o facto de serem só presença.

Apesar desta proximidade com a arte e da recontextualização «artística» da competitividade, não parece óbvio que o skate não seja um desporto. Ou seja, não me parece que o «competir e ganhar» de Gumbrecht sejam condições necessárias do desporto. Se quisermos evitar as dificuldades de uma definição estática de desporto e recorrermos, como Gumbrecht também faz, à ideia wittgensteiniana de semelhanças de família, skate e snowboard surgem num equilíbrio, com muitos traços comuns a outros desportos, mas com uma vertente artística como mais nenhum tem. Isto pode ser visto nos próprios filmes: por um lado, há muitas cenas em que, depois de completar uma manobra, vemos um atleta dirigir-se a uma câmara para ver como ficou, provando que a filmagem é parte integrante da prática; por outro lado, as possibilidades do médium do filme são limitadas pelas possibilidades da prática atlética. Há uma subordinação que determina que, por exemplo, não se usem efeitos especiais ou técnicas de edição para sugerir que um atleta fez algo que não é capaz de fazer.

3. FORMA DE VIDA

Acabámos de ver como o snowboard e o skate vivem da interpenetração de dois médiums habitualmente distintos, o atlético e o fílmico, e, assim, esbatem as fronteiras entre desporto e arte. Esta foi a solução encontrada por estas comunidades para reflectir a ausência de regras que marca estas práticas e conseguir manter a competitividade viva, através das opiniões de todos os que pertencem à comunidade. Agora, vejamos como esta ausência de regras dita ainda um outro esbatimento de fronteiras.

No filme *That's It, That's All* (2008), o snowboarder Travis Rice diz «[e]u nem sequer chamaria um desporto ao snowboard. Para mim, é uma forma de vida. É uma oportunidade para desligar o cérebro e viver no momento.» Este tipo de afirmações sempre me pareceu uma saída vaga para quem não sabe bem explicar aquilo que faz, mas, hoje, percebo a sua recorrência entre surfistas, skaters, etc. Aquilo que Rice descreve como desligar o cérebro e viver no momento é a concentração nas percepções físicas que caracteriza a presença de que Gumbrecht fala, o estado característico do desporto. Porém, como já vimos, skate e snowboard diferem dos outros desportos por não pretenderem nada mais do que explorar os limites da presença, da nossa contiguidade com o mundo dos objectos — não são limitados por quaisquer regras para além das que regulam o mundo natural. Ora, Gumbrecht afirma que «as regras dos diferentes desportos confirmam e consolidam a insularidade que separa as actividades atléticas do mundo do quotidiano» (p. 77) e, se isto é precisamente o que não existe no snowboard e skate, é natural que uma descrição destas actividades seja difícil de separar de tudo o que as rodeia, de uma forma de vida.

Foi esta forma de vida dos skaters que fascinou o urbanista e arquitecto Edmund Bacon (pai do actor Kevin Bacon), que a comenta, em *Freedom of Space*: «[o] que é maravilhoso, para mim, é que estas pessoas novas descobriram que elas,

elas próprias, iriam adaptar-se criativamente ao ambiente como o encontraram. Toda a noção de nos adaptarmos a um ambiente... é quase contrária à base da nossa civilização.»

A importância da interacção com o ambiente «como o encontraram» é muito bem notada por Bacon e pode ser melhor entendida com um exemplo. No filme *True Life* (2001), no início da sequência do snowboarder JP Walker, alguém comenta, em voz-off: «Tem graça ver o JP a dar-lhe nestes corrimões de snowpark e a experimentar uma data de variações diferentes e eu sei lá... O que assusta é que ele está só a aquecer para passar à rua.» Depois disto, a música de «aquecimento» é substituída pela batida forte de uma música chamada «Ante Up» (sobe a parada) e as imagens passam do snowpark para a rua, com uma montagem mais acelerada, como se nos dissessem «agora é que é a sério». A distinção que importa perceber é que o snowpark, construído de propósito para a prática do snowboard, é visto como apenas preparatório. O snowboard a sério é o que depende da adaptação ao meio como encontrado, às ruas que não foram preparadas para aquilo e em que todo o trabalho de adaptação é feito pelos atletas.

O facto de Bacon sublinhar esta adaptação ao ambiente mostra que ele percebeu o sentido de «natural» que foi descrito atrás. O que o atrai, certamente, enquanto urbanista e arquitecto, é a ideia de que, para os skaters, as ruas não são invisíveis e de que não há uma fronteira entre usá-las casualmente para chegar a sítios ou usá-las enquanto médium artístico e atlético. Assim como Ramiro Osório imaginava que Baudelaire compreenderia o surf, Edmund Bacon percebeu, de facto, que o que define estes atletas é «a procura interminável por aquele próximo elemento, por aquela zona nova», como diz Travis Rice em *That's It, That's All*. Esta busca interminável descreve, simultaneamente, o seu desporto (ou arte) e a sua vida, mostrando que não há uma linha que os separe.

REFERÊNCIAS

Cavell, Stanley, *The World Viewed – reflections on the ontology of film*, enlarged edition, Harvard University Press, Cambridge, Mass., London, England, 1979.

Gumbrecht, Hans Ulrich, *In Praise of Athletic Beauty*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England, 2006.

VÍDEOS

Um excerto-síntese do documentário *Freedom of Space* 
O pioneiro do skate Rodney Mullen fala sobre inovação para o Lemelson Center do Smithsonian 

Travis Rice, em *That's It, That's All* 
JP Walker, em *True Life* 

A *Forma de Vida* é a revista do Programa em Teoria da Literatura da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Tem arbitragem independente e aceita propostas de artigos.

Acompanhe ainda as iniciativas da Rede de Filosofia e Literatura [↗](#).

Para nos contactar, use este endereço [↗](#).

ISSN 2183-1343

