

## O TEXTO DISTANTE (para a recuperação dos clássicos)

*Aires A. Nascimento\**

Há precisamente cinquenta anos, em 1944, T. S. Eliot pronunciou perante a Virgil Society uma memorável conferência em que definiu a noção de clássico. A sua clarividência de crítico e a sua voz de poeta conferiam-lhe autoridade para caracterizar um modelo que não fosse meramente decorativo e para denunciar os perigos de um provincianismo larval que mais do que trancar as fronteiras de espaço ameaçava reduzir as de tempo e comprometer o âmbito da cultura ocidental com a amputação da corrente clássica que lhe dá coesão e sentido de profundidade<sup>1</sup>.

O aviso premonitório não foi suficiente para preservar ligações que mantinham continuidade e pareciam sólidas. Não será demais prestar atenção às suas advertências contra particularismos de todo o género, eventualmente a coberto de ofertas generosas de novos conquistadores, mas não será menos oportuno medir as distâncias a que nos coloca o modelo que ele delineou, para não correremos o risco de ficarmos agarrados a um emblema descomprometido, eventualmente de beócios que não souberam recolher outros haveres que uma herança mal assumida.

---

\* Professor da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

1 T. S. ELIOT, "What is a Classic?", in *On Poetry and Poets*, London, pp. 53- 71.

A sua mensagem era nítida e clara. "Precisamos, dizia, de nos lembrar a nós próprios que a Europa é um todo e que cada um dos seus membros não pode expandir-se se através de todo o corpo não circular a mesma seiva. A seiva da literatura europeia é latina e grega, não como dois sistemas circulatórios, mas como um único, pois que é através de Roma que podemos traçar o nosso parentesco com a Grécia. Que padrão comum de valoração temos nós em literatura entre as diversas línguas que não seja o padrão clássico? Que inteligibilidade recíproca podemos esperar salvaguardar que não seja mediante uma herança comum de pensar e de sentir nessas duas línguas, e relativamente à qual nenhum povo europeu pode reivindicar supremacia sobre qualquer outro? Não há língua moderna que possa aspirar à universalidade do latim, mesmo que essa língua chegue a ser falada por mais milhões de pessoas que aquelas que alguma vez falaram latim e embora chegue a ser meio de comunicação entre os povos de todas as línguas e culturas. Nenhuma língua pode esperar produzir um clássico, no sentido em que designo Virgílio como clássico. O nosso clássico, o clássico de toda a Europa é Virgílio"<sup>2</sup>.

Se tivesse sido tomado em conta que uma cultura tem por base uma língua e que o apoio ao conhecimento dessa língua não pode escamotear-se nem diferir-se quando se pretende contribuir para solidificar formas de viver em comum, certamente não teríamos perdido tanto tempo, como tem acontecido nas últimas décadas, a excogitar argumentos de legitimação para um legado que é de todos e a encontrar soluções de remedeio quando a solução deveria ser estrutural, e não de compromisso ou de negociações em horizonte limitado.

Por outra parte, se é oportuno valermo-nos da mensagem de T. S. Eliot, é não apenas enquanto constitui sinal de aviso para responsáveis menos atentos às consequências de decisões políticas, mas também enquanto responsabiliza os mais directamente intervenientes na operacionalidade de uma referência que, por afastada, corre o risco de obnubilar-se se não for tornada actuante.

À questão "que é um clássico" respondia T. S. Eliot com uma caracterização que é certamente a mais rica, por ser a mais abrangente, de quantas foram explicitadas na história da cultura europeia e a que melhor fundamenta os motivos de uma relação permanente com uma língua de outros tempos e com os textos dela, pois neles descobre a expressão de aspirações e os valores radicais do viver colectivo. *Maturidade (de espírito, de comportamentos, de língua), compreensividade e universalidade*

---

2 *Ib.* pp. 69-70.

*dade* não são apenas palavras sonantes no universo de expressão eliotiana, mas marcas-chaves dessa relação, que actuam tanto no sentido do modelo como no sentido da reversibilidade, por efeito de aceitação, e não podem ser menos que atitudes perante a matriz desses valores.

Frente a um modelo teórico é possível uma atitude especulativa. Se entendemos bem o juízo subjacente à teorização eliotiana, perante um clássico dificilmente semelhante atitude poderá encontrar justificação. É que nessa concepção as qualidades de um autor clássico são reversíveis, pois são apenas apreensíveis num processo de aceitação. "Tornar o significado de maturidade realmente apreensível — digamos mesmo, aceitável — a um imaturo, é talvez impossível. Mas, se atingimos o nível de maturidade, ou reconhecemos a maturidade imediatamente ou intentamos conhecê-la em moldes de maior profundidade"<sup>3</sup>.

E não é pequeno o ganho pressuposto em práticas aparentemente menores que intentam atingir essa maturidade, como são aquelas que didacticamente mais comprometem os docentes das línguas clássicas. Também aí propomos a reversibilidade como efeito esperado e não como logro de incautos. O processo didáctico da aprendizagem é radicalmente a passagem da língua materna para a língua de grupo e desta para a língua de representatividade simbólica mais alargada. Ora, na expressão de Eliot, as línguas clássicas têm uma função insubstituível como oferta e como intervenção no processo de formação. "A maturidade de língua, acentua ele, anda naturalmente acompanhada de maturidade de mentalidade e de comportamentos. Podemos esperar que a língua se aproxima da maturidade quando os homens têm um sentido crítico do passado, confiança no presente e não põem conscientemente em dúvida o futuro. Em literatura, isso significa que o poeta está ciente dos seus predecessores que estão por detrás da sua obra, tal como nós podemos estar cientes dos traços ancestrais de uma pessoa que é simultaneamente individual e única"<sup>4</sup>. "A persistência da criatividade literária em qualquer povo consiste em preservar um equilíbrio consciente entre tradição, em sentido lato — a personalidade colectiva, para assim dizer, realizada na literatura do passado — e a originalidade de uma geração nova"<sup>5</sup>.

O sentido da língua desdobra-se em estruturas de configuração formativa. "Maturidade de espírito: pressupõe história e consciência de história. Consciência de história não pode ser plenamente desperta senão

---

3 *Ib.* p. 55.

4 *Ib.* p. 57.

5 *Ib.* p. 58.

quando há outra história que não seja a história do próprio povo do poeta: precisamos dela de forma a perceber o nosso próprio lugar na história. Deve haver conhecimento da história de pelo menos um outro povo de grande cultura e de um povo cuja cultura seja suficientemente relacionada com a nossa para a influenciar e integrar. Há um estado de consciência que os Romanos atingiram e que os Gregos não conseguiram — por mais excelsa que consideremos a sua perfeição, o que não pode deixar de ser tomado em linha de conta<sup>6</sup>. A atenção de T. S. Eliot centra-se em Virgílio, expoente máximo desse estado de consciência levado a alto grau de desenvolvimento, pela adaptação e uso das novidades, tradições e renovações que tal como os seus contemporâneos e imediatos predecessores fizeram sobre a literatura grega, ultrapassando os níveis anteriores de quanto se fizera.

À maturidade associa T. S. Eliot as duas outras características do clássico: compreensividade, ou capacidade de representação colectiva, "exprimindo o máximo possível do sentir que caracteriza o povo que fala uma língua"; universalidade, "quando por detrás da sua compreensividade relativamente à sua própria língua, uma obra literária tem igual significação relativamente a um conjunto de literaturas diferentes".

Esta visão não esconde uma idealização, mas não supõe menos uma adequação entre saberes e atitudes. A idealização em causa não pode ser considerada em meros termos de ponto longínquo de destino, numa vaga referência para um processo lento de aproximação. Pelo contrário, se o modelo tem veracidade e aceitabilidade, em causa está se ele é ou não necessário e obrigatório num processo real de cultura e se existem os meios úteis e adequados para o tornar actuante.

A resposta a constituir, por ter incidência colectiva, não pode de forma alguma contentar-se com ser apenas de acautelamento patrimonial por parte de alguns guardiães que se sacrificam em nome dessa mesma colectividade, como não pode ficar-se por referência emblemática ou descair para banalizações que não atinjam os objectivos de base ou os desvirtuem. Não podemos deixar de apostar numa interferência que conduza a uma impregnação mediante a envolvimento do sentido que radica no respeito pela identidade originária e sua transmissibilidade.

A relação que a cultura europeia constituiu com os seus clássicos, não obstante a linha de continuidade que podemos ver desenhada ao longo da história, nem sempre escapou a esquecimentos ou a desvios vários. Não é a riqueza do objecto que preserva a qualidade da relação nem é a rotina

---

6 Ib. p. 61.

em nada mudar que preserva nem o tratamento banal que induz o sentido de significação ou garante o efeito da reversibilidade que se espera do processo formativo a que a sua leitura deve conduzir.

A escola ocupa neste processo um lugar de mediação. Necessário, difícil, muitas vezes incompreendido, se é que não por vezes menosprezado. Não está por certo isenta de culpas, mas não se lhe pode negar generosidade em bater-se por soluções. Nem sempre terá sido também levada à melhor parte nas suas propostas e nas suas práticas. É bem conhecido o passo em que Aulo Gélio, por interposta citação de Cornélio Frontão, aplica o qualificativo de "classicus" a um autor. Sendo o primeiro registo que temos da palavra com tal conotação, vale a pena atentar no seu contexto de aplicação. Encontra-se no final de um capítulo das *Noctes Atticae* (19, 8, 15) onde se relata uma lição dada por Frontão sobre a possibilidade de variação de número gramatical em certas palavras, especificamente *quadrigae* e *harena*. Como remate, propõe Frontão: "Agora ide vós e, logo que tenhais eventualmente algum momento disponível, intentai saber se quanto a «quadrigae» e «harena» algum escritor do grupo mais amadurecido dos prosadores e dos poetas que seja de primeira classe (*classicus*), que goze de autoridade (*adsiduus*) e não seja caseiro (*proletarius*) os utilizou em ambos os números".

Quanto à recuperação do valor de *classicus*, poder-se-á sublinhar que, em passo anterior (Gel. 6, 13,1), o mesmo Aulo Gélio, firmando-se na autoridade de Catão, deixara já perceber onde colhia a nomenclatura utilizada: na do censo. Na verdade, primitivamente *classici* era o primeiro escalão dos cidadãos cujo rendimento colectável era superior a 125.000 asses. A associação de *classicus* com *adsiduus*, que tanto em Varrão como em Cícero apresentava correspondência com *locuples*, deixava entender que se pretendia acentuar a nota de crédito social e de riqueza de conteúdo. Mas, logo de seguida, a oposição com *proletarius* lançava uma conotação de selectividade.

Ora, era sobre o processo de recuperação desses autores que recaía a prática pedagógica seguida por Frontão. Propunha-se ele recuperar para leitura o que ficava fora dos hábitos normais. O comentário de Aulo Gélio parece-me claro nesse aspecto: "Na realidade, segundo creio, Frontão não nos mandava ir à procura dessas palavras porque estivesse a pensar que andavam registadas em algum livro de autores antigos, mas sim para exercitar em nós a prática da leitura pela busca de palavras um tanto raras". No frequentativo *lectitare* se concentram as intenções do

gramático e elas ultrapassam o simples exercício de busca de palavras raras, até porque, a juízo de Gélio, elas podiam não se encontrar nos textos.

Não são assim clássicos os autores porque são dados nas escolas. Tal acepção apenas surgirá bastante mais tarde na cultura europeia, já em período renascentista. Primeiro, com Enódio de Pavia (*Dict.* 9), já no séc. VI, a palavra designará apenas os alunos que seguem o currículo escolar. Que ganhámos com a entrega dos "clássicos" à instituição escolar? Certamente muito, não podemos negá-lo. Com o acentuar da conotação de "modelo, padrão" ganhou-se um sentido de referência estética e pela imitação guindada a prática literária superou-se não pouco o conhecimento erudito que ao longo dos tempos foram desenvolvendo os comentaristas (*grammatici* ou outros)<sup>7</sup>.

Mas o facto é que se a instituição preservou a memória e aprofundou a leitura, dando origem a uma irradiação de reflexo sobre outros textos literários, a intervenção se tornou em grande parte de efeitos menos evidentes e os meios de acesso se tornaram não poucas vezes menos operativos, apesar de engenhosos.

Recentemente<sup>8</sup>, um Professor de Oxford referia um caso da sua própria experiência, ocorrido há uns bons 40 anos, no início da sua vida profissional. Encontrava-se ele numa escola escocesa, bem credenciada pelo nível de estudos e de organização. Havia nessa escola o costume de, no inverno, preencher os tempos de recreio com a prática de um determinado desporto considerado determinante para a formação do espírito de equipa. Por muito que tal objectivo fosse desejável, a repetição tornara o jogo sem interesse competitivo. Ora, um dia, um dos melhores alunos interpela o jovem professor e diz-lhe: "Este jogo é como o latim; só nos lembramos dele quando não podemos evitá-lo".

Por mais banal que seja este episódio, ele tem certo grau de representatividade, pois reflecte uma situação que não precisamos de localizar porque é generalizada. Há mesmo um certa forma de colocar o problema que não pode deixar de nos interpelar: não se trata propriamente de detestar a disciplina ou de negar os seus méritos, mas apenas de constatar que se tornou um peso; aceita-se, mas não polariza atenções nem gera afectividade.

---

7 Cf. W. B. F., "Classicism", in *Princeton Encyclopedia of Poetry and Poetics*, New Jersey, 1990; G. LUCK, "Scriptor classicus", *Comparative Literature*, 10, 1958; R. WELLEK, "The concept of classics and classic in Lit. Scholarship", in *Proceedings of the 4th Congress of International Comparative Literature Association*, 1965.

8 FERGUS MILLAR, "Taking the measure of the ancient world", *Proceedings of the Classical Association*, 90, 1993, 11-33.

Situações como esta talvez não se resolvam com a bateria de argumentos que ao longo de anos fomos construindo sobre as vantagens das línguas clássicas, nomeadamente do latim. Por brilhantes que sejam, esses argumentos não têm obtido eficácia e haverá que postular alguma estratégia complementar. Ou talvez tenhamos passado demasiado tempo a construir o que deveria ser aceite como óbvio. A antiguidade não nos serviu de carta de recomendação nem nos poupou esforços que outros não tiveram de desenvolver para garantir um lugar indiscutível. O facto é até que outras disciplinas, teóricas ou práticas, não tiveram que se empenhar em apologéticas para serem aceites. Questão de modas?

Perante um certo cansaço e frustração haverá talvez que perguntar se o distanciamento a que se situam as nossas disciplinas não tem a ver com a falta de habituação aos materiais com que elas trabalham, rigorosamente os textos, com o que eles são e com a história que os trouxe até nós, com as influências que geraram e o modo como eles foram lidos por gerações que nos precederam. A pouco e pouco fomos elaborando grandes argumentos, para defender grandes causas (a maior das quais é sem dúvida a formação humana que em boa parte identificamos com formação humanística). Temo, por mim próprio, que a grandiosidade nos tenha levado a construir grandes cenários, que o empenhamento em torneios e batalhas, de resultados viciados à partida por pressupostos que pouco tinham a ver connosco, tenha consumido as nossas reservas de energias, e tudo isso nos tenha retirado a proximidade que torna aceite aquilo que se conhece e a familiaridade que gera circularidade e constância de onde deriva naturalmente a integração.

Como proposta para um empenhamento no desencadear desta familiaridade não resisto a transcrever partes de um texto de Italo Calvino, que julgo não divulgado em português, não obstante datar de 1981, e espero não venha a ser considerado de menor interesse e preterido na tradução que está a ser feita das suas obras entre nós<sup>9</sup>. A questão fundamental continua a ser: "Porquê ler os clássicos?" Mas pode desdobrar-se em muitas mais: Que são os clássicos? Quando ler os clássicos? Para quê ler os clássicos? Sirvo-me do texto de I. Calvino quer em transcrição directa quer em síntese e eco da sua exposição:

1. "Os clássicos são esses livros dos quais costumamos ouvir dizer: «Estou a reler...» e nunca: «Estou a ler...»".

---

9 ITALO CALVINO, "Por qué leer los clásicos", in *Por qué leer los clásicos*, Barcelona, 1992, trad. de Aurora Bernárdez, pp. 13-20.

O prefixo iterativo implica inúmeros pressupostos, nem sempre verdadeiros, acentua I. Calvino: por vezes, é mais forte a referência que a leitura, pelo menos a leitura integral, mas ninguém se deve envergonhar disso. É que "ler pela primeira vez um grande livro na idade madura é um prazer extraordinário: diferente (ainda que não se possa dizer que é maior ou menor) daquele que se experimentou quando se leu na juventude. A juventude transmite à leitura, como a qualquer outra experiência, um sabor particular e uma particular importância, ao passo que na idade madura se apreciam (deveriam apreciar-se) muitos mais pormenores, níveis e significados".

2. "Chamam-se clássicos os livros que constituem uma riqueza para quem os leu e apreciou, mas que constituem uma riqueza não menor para quem tem a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para os saborear".

São os clássicos uma espécie de reserva constituída na juventude, possivelmente sem essa intenção directa, mas à qual se volta porque "há na obra uma força especial que pode esquecer-se como tal, mas que deixa a sua semente". Daí que se possa dizer:

3. "Os clássicos são livros que exercem uma influência particular, seja quando se impõem por inesquecíveis, seja quando se escondem nos recessos da memória confundindo-se com o inconsciente colectivo ou individual".

"Por isso na vida adulta deveria haver um tempo dedicado a repetir as leituras mais importantes da juventude". Mesmo que os exemplares continuem a ser os mesmos, "nós mudámos e o encontro é totalmente novo".

4. "Toda a releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira".

5. "Toda a leitura de um clássico é na realidade uma releitura".

6. "Um clássico é um livro que nunca dá por terminado o que tem para dizer".

7. "Os clássicos são os livros que chegam até nós com a marca das leituras que precederam a nossa e com eles nos trazem a marca que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou, mais simplesmente, na língua ou nos costumes)".

É indispensável atender ao valor de significação que essas obras tiveram ao longo dos séculos. Porém, "nunca se recomendará bastante a leitura directa dos textos originais, por sobre a possível bibliografia crítica, comentários, interpretações. A escola e a universidade deveriam servir para nos levar a perceber que nenhum livro que fale sobre outro livro diz mais que o livro em questão".

8. "Um clássico é uma obra que suscita uma incessante poeira de discursos críticos, mas que a sacode continuamente de cima".

Um clássico não tem que se impor necessariamente pela novidade que apresenta. "Por vezes descobrimos nele algo que sempre tínhamos sabido (ou julgávamos saber), mas não sabíamos que ele havia sido o primeiro a dizê-lo (ou que isso se relaciona com ele de modo especial. E isso é também uma surpresa que dá muita satisfação, como o dá sempre a descoberta de uma origem, de uma relação, de uma pertença".

9. "Os clássicos são livros que quanto mais se conhecem por ouvir falar deles tanto mais novos, inesperados, inéditos se tornam quando se lêem de verdade".

"Naturalmente, isso acontece quando um clássico funciona como tal, isto é, quando estabelece uma relação pessoal com quem o lê. Se não desperta interesse, não há nada a fazer: não se lêem os clássicos por dever ou por respeito, mas apenas por amor. Salvo na escola: a escola deve fazer-te conhecer bem ou mal certo número de clássicos entre os quais (ou por referência aos quais) poderás reconhecer depois os «teus» clássicos. A escola tem obrigação de te dar os instrumentos para efectuar uma opção; todavia, as opções que contam são as que ocorrem fora da escola ou depois dela. Apenas em leituras desinteressadas pode ocorrer que dêes com o livro que chegará a ser o teu livro."

10. "Chama-se clássico a um livro que se configura como equivalente do universo à semelhança dos antigos talismãs".

Um texto clássico é uma obra de referência permanente, explícita ou não, de acompanhamento afectivo, mesmo quando nos demarcamos dele. Por isso:

11. "O teu clássico é aquele que não pode ser-te indiferente e que te serve para te definir a ti mesmo em relação com ele e talvez em contraste com ele".

Com um clássico pode estabelecer-se uma relação de aceitação ou de oposição, mas constitui uma referência permanente; um clássico nunca é indiferente, mesmo quando se cita com intenção explícita de contradizê-lo, de rejeitá-lo. Não interessa a antiguidade, o estilo, a autoridade. "O que mais distingue o clássico é talvez o efeito de ressonância" que produz em nós.

12. "Um clássico é um livro que precede os outros; quem tiver lido primeiro os outros e depois o ler a ele reconhece de seguida o seu lugar na genealogia".

A concepção de dependência é habitual na definição de clássico. Mas mais que reduzir a relação a uma questão de análise erudita é vital experimentar qual a interacção que se estabelece entre as leituras utilitárias ou quotidianas e os textos clássicos. Duas questões se colocam: "porque ler os clássicos em vez de limitar-se às leituras que levam a entender mais a fundo o nosso tempo?"; "como encontrar tempo e disponibilidade de espírito para ler os clássicos perante a avalanche de textos da actualidade?". Partindo do princípio de que a opção pelo clássico é motivada, a conciliação torna-se imprescindível. "O máximo «rendimento» da leitura dos clássicos tem-na aquele que sabe alterná-la com uma sábia dose de leitura de actualidade. Isso não pressupõe necessariamente uma equilibrada calma interior; pode ser também fruto de nervosismo impaciente, de uma irritada insatisfação. Talvez o ideal seja ouvir a actualidade, como o ruído que nos chega pela janela e nos dá conta do engarrafamento de trânsito e das alterações atmosféricas, ao mesmo tempo que acompanhamos a exposição dos clássicos que ecoa clara e articuladamente em nossa casa. Por outra parte, é já muito que para outros a presença dos clássicos seja percebida como um eco longínquo, fora de casa invadida tanto pela actualidade como pela televisão posta em altas vozes". Não é possível não incorrer neste confronto de leituras e de convivência de leituras. A inevitabilidade deve levar a manter as duas opções como possíveis. Daí que:

13. "É clássico o que tende a relegar a actualidade para a categoria de ruído de fundo, mas ao mesmo tempo não pode prescindir desse mesmo ruído de fundo";

14. "É clássico o que persiste como ruído de fundo inclusivamente no momento em que a actualidade mais incompatível se impõe".

O *otium* humanístico de outros tempos é, como prática de recolhimento, intransponível para os nossos dias e não seria razoável que a propuséssemos como modelo sem nos enganarmos a nós próprios. Perante a proliferação de textos e obras que inundam os mercados, o novo humanista só tem uma solução: "constituir a biblioteca ideal dos seus clássicos; e não diria que essa biblioteca deveria compreender, em partes iguais, os livros que já lemos e que nos marcaram e os livros que nos propomos ler e pressupomos que vamos ter em conta no futuro; deixaríamos uma secção vazia para as surpresas, as descobertas ocasionais".

Finalmente. "Não se julgue que havemos de ler os clássicos porque «servem» para alguma coisa. A única razão que se pode aduzir é a de que ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos. E se alguém objec-

tar que não vale a pena tanto esforço, citarei a Cioran (que não é um clássico, ao menos por enquanto, mas um pensador contemporâneo que apenas agora se começa a traduzir) e que diz: «enquanto preparavam a cicuta a Sócrates, ele continuava a aprender uma ária para flauta; perguntaram-lhe: «para que te vai servir?»; ele respondeu: «para sabê-la antes de morrer»".

Neste desinteresse interessado em mantermos aqueles textos de que gostaríamos de nunca nos desprender e de proporcionarmos a outros essa oportunidade de não fixarem o seu horizonte no pragmatismo imediato colocamos a razão da nossa actividade docente. O desafio maior que se nos coloca é o das propostas, a fazer em idade de opções, para a programação dessa biblioteca ideal que será o sonho humanístico.

Não tenho autoridade nem competência para propor alternativas ao cânon que ao longo dos tempos se foi desenhando na cultura europeia<sup>10</sup>. Sem querer propriamente analisar as suas variantes, não será demais enunciar alguns postulados que dimanam de reflexão sobre as propostas colhidas nas duas autoridades citadas, T. S. Eliot e Italo Calvino.

Uma exigência desse cânon parece ser a da maior abertura possível, pelo que uma informação ampla sobre os textos de determinada língua se torna imprescindível e necessária.

Outra exigência será a de que se estabeleçam relações explícitas entre os vários representantes escolhidos nesse universo e entre cada um deles com o conjunto desse mesmo universo.

Por outra parte, sob uma perspectiva operatória, parece ser de considerar que um texto é tanto mais elegível para proposta de leitura quanto mais for capaz de dar origem a outras leituras.

As leituras a propor serão tanto mais pertinentes quanto sejam reguladas por uma concatenação recíproca; a integração a fazer pode sê-lo em regime de complementaridade ou de simples decalque e repetição. Ninguém duvidará que, salvo situações particulares em que se pretenda mais testar capacidades do que atingir a própria relação de leitura, um novo texto é tanto mais enriquecedor e por isso elegível quanto mais a alteridade que oferece postula o texto anterior sem ser pura imagem especular dele e o integra na sua própria genuinidade.

---

10 Veja-se, para o efeito, E. R. CURTIUS, *Literatura europea y Edad Media Latina*, México, 1976, pp. 79-87; BIRGER MUNK OLSEN, *I classici nel canone scolastico altomedievale*, Spoleto, 1991.

Pressupondo que um texto não é mais que um fragmento de uma totalidade, é tanto mais elegível aquele que mais solicitar a leitura de outros textos, sejam do mesmo autor sejam de outros autores.

Um texto é tanto mais elegível quanto mais puder ser considerado susceptível de gerar a sua própria memória e de combinar-se com a memória de outros: a recepção dentro da tradição cultural, a articulação previsível com outras leituras, a alternativa de novidade que apresente, como alternativa ou como complemento, são factores a ponderar na eleição.

Ao aumentarmos o universo das nossas leituras, o mais habitual é perguntarmo-nos pela relação do novo texto com o texto anterior e pelo acréscimo de significação que vai de um para o outro ou que alteração se produz pela qual o segundo faça esquecer o primeiro. Dado que um texto é uma totalidade de significação, pressupondo que essa mesma significação é uma relação aberta e não fechada, ela própria deve postular um acréscimo. As antologias são necessárias, mas só são válidas e pertinentes quando não ficarem cerradas sobre si mesmas e souberem propor esse suplemento inevitável à sua própria limitação e imprescindível à correcção dessa mesma limitação. O critério para distinguir a sua qualidade terá de passar por aí se não quisermos truncar à nascença o edifício que pretendemos construir.

O texto é elegível enquanto testemunho de autenticidade; em razão dela, nada impede, antes tudo aconselha que a proposta de leitura seja apoiada por orientações que revelem a sua genuinidade e sejam dirigidas à descoberta da identidade do texto, na sua significação real ou na sua funcionalidade cultural. Contrárias a essas perspectivas são, porém, as manipulações que, a pretexto de simplificação, amputam o texto e o mascaram.

A finalidade última do nosso ensino deve ser criar capacidades de leitura e que essas capacidades se tornem instância de escolha, ponto de partida para novas descobertas (textuais ou outras), sobretudo para a descoberta da alteridade ou genuinidade profunda. Há circunstâncias em que a leitura deve ser orientada e mesmo valorada como exercício de aquisição de conhecimentos. Mas ela só se legitima verdadeiramente enquanto exercício de descoberta da alteridade. A experiência da leitura, depõe T. S. Eliot, "é algo de similar à experiência que eu tenho quando vou ouvir uma peça de música pela primeira vez ou ver uma exposição de pintura completamente nova; prefiro ir sozinho, porque se estou sozinho não há ninguém a quem seja obrigado a exprimir uma opinião imediata; não é que precise de tempo para me recompor; preciso de tempo para

perceber o que realmente senti naquele momento; e esta sensação não é juízo de grandeza ou de importância, é consciência de genuinidade"<sup>11</sup>. Esta consciência de genuinidade é provavelmente o melhor fruto de uma maturidade que é capaz de perceber o alcance de uma compreensividade e da universalidade de significação do texto em causa (para retomarmos o quadro de referência que nos serviu de ponto de partida).

Dou-me conta de que falei pouco dos textos que tradicionalmente apelidamos de clássicos, e pouco dos textos latinos. Não porque eles desmereçam do qualificativo. Antes pelo contrário. Precisamente porque me preocupou o seu enquadramento em atitudes que sejam benéficas para eles e eficazes para nós. Se do ruído causado restar pelo menos a voz e a mensagem das autoridades aduzidas não terá sido inútil o esforço para me acompanhardes nesta leitura.

---

11 T. S. ELIOT, "What is Minor Poetry", in *On Poetry and Poets*, London, s. d., p. 52.