



PROF HISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Instituto de História**

**MORTIMER ADLER E O ENSINO DE HISTÓRIA:
EDUCAÇÃO LIBERAL, LETRAMENTO E DIDÁTICA**

HUMBERTO SERRABRANCA CAMPOS E SILVA

Rio de Janeiro

2016

**MORTIMER ADLER E O ENSINO DE HISTÓRIA:
EDUCAÇÃO LIBERAL, LETRAMENTO E DIDÁTICA**

HUMBERTO SERRABRANCA CAMPOS E SILVA

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientador: Fernando Luiz Vale Castro

RIO DE JANEIRO

2016

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Aprovada por:

Prof. Dr. Fernando Luiz Vale Castro (presidente da banca)

Prof. Dr^a Helenice Aparecida Bastos Rocha

Prof. Dr^a Maria Aparecida da Silva Cabral

Prof^a. Dr^a Mônica Lima e Souza

Silva, Humberto Serrabranca Campos e.

Mortimer Adler e o Ensino de História: Educação Liberal, Letramento e Didática / Humberto Serrabranca Campos e Silva, 2016.

Vi, 174 f.: il.; 30 cm.

Orientador: Fernando Luiz Vale Castro.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto
de História, Rio de Janeiro, 2016.

Referências: XXX.

1. Ensino de História. 2. Educação Liberal. – estudo e ensino 3.
Mortimer J. Adler. I. Castro, Fernando Luiz Vale. II. Universidade
Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-
Graduação em Ensino de História. III. T.

CDD: XXX

Confecção da Ficha Catalográfica: XXX

RESUMO

A partir das regras de leitura estabelecidas pelo filósofo da educação, Mortimer J. Adler (1902-2001), pretendo discutir as possibilidades de articulação entre o patrimônio da Educação Liberal e o Ensino de História em ambiente escolar. Para tanto, utilizo-me do conceito de letramento para refletir em torno de atividades que possam viabilizar tanto a ampliação da capacidade de leitura no aluno quanto o cultivo de “competências e habilidades” que serão utilizadas fora da ambiência escolar. Partimos da compreensão de que a Educação transcende a mera escolarização, de forma que o profissional de história deveria ter como horizonte a formação de um ser humano mais completo, cidadão e capaz de intervir conscientemente no presente a partir da ressignificação dos séculos de experiência humana consolidados nos “grandes livros”. Da mesma forma, o trabalho também procurou refletir sobre o formato da escola na perspectiva de Mortimer Adler, as chances de conciliação entre a educação liberal e as pedagogias contemporâneas e, também, sobre o uso da oralidade como meio para aperfeiçoamento do letramento. Ao final, alguns testes práticos procuraram elucidar aspectos da metodologia empregada dentro da sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de História, Educação Liberal, Mortimer J. Adler, Como Ler Livros.

ABSTRACT**MORTIMER ADLER E O ENSINO DE HISTÓRIA: EDUCAÇÃO LIBERAL, LETRAMENTO E DIDÁTICA**

Humberto Serrabranca Campos e Silva

Orientador: Prof. Dr. Fernando Luiz Vale Castro

Abstract da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de História, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Beginning from the reading rules established by the philosopher of education, Mortimer J. Adler (1902-2001), I intend to discuss the possibilities of articulation between the heritage of Liberal Education and the Teaching of History in a school environment. Therefore, I use the concept of literacy to reflect around activities that can enable both the expansion of reading ability in the student and the cultivation of "skills and abilities" that will be used outside the school environment. We start from the understanding that Education transcends mere schooling, so that the professional of history should have as a horizon the formation of a more complete human being, citizen and, specially, capable to intervene consciously in the present from the re-signification of the centuries of human experience consolidated in the "great books". In the same way, the paper also sought to reflect on the format of the school in Mortimer Adler's perspective, the chances of reconciling liberal education with contemporary pedagogies, and also on the use of orality as a means to improve literacy. In the end, some practical tests sought to elucidate aspects of the methodology used within the classroom.

Key-words: History Teaching, Liberal Education, Mortimer J. Adler, How to read a Book.

Rio de Janeiro
2016

AGRADECIMENTOS

Para início de conversa, gostaria de agradecer a todas as pessoas e instituições que tornaram possível a realização do presente mestrado. Primeiramente, a Deus, início e fim de todos os esforços. Em segundo lugar à família. Minha noiva, Gracielly Trota Levati, por ter sido a grande incentivadora para que eu cursasse o ProfHistória e, mais tarde, pelo amparo com todos os pequenos gestos que garantiram a mim paz de espírito para que esse sonho fosse sonhado junto e se tornasse realidade. Minha mãe, Leida Campos, e o meu padrasto, Everardo Porto, pelo apoio em todos os momentos. Minha irmã, Angélica; meu cunhado, Ronaldo; e meu sobrinho, Guilherme. Todos encantaram um pouco mais a minha existência enquanto cursei a pós-graduação. À CAPES, pelo incentivo financeiro concedido a um aluno bolsista. Nada seria possível sem essa instituição. À Universidade Federal do Rio de Janeiro, pela acolhida gentil no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Agradeço à professora Mônica Lima e ao secretário Pedro pelo profissionalismo e amizade. Ao meu Orientador, professor Fernando Luiz Vale Castro, o qual foi importantíssimo ao sugerir o tema para que se definisse claramente a minha trajetória de pesquisa em um momento de intensa turbulência intelectual. Às professoras da UERJ, Helenice Rocha e Maria Aparecida Cabral, a quem devo prestar honras pelas valiosas indicações de livros, orientações e presteza a um mestrando que se punha a seguir um caminho inexplorado da bibliografia. Excelentes profissionais que abrilhantam a educação pública brasileira. Aos diretores das escolas em que leciono, Vanderleia Castro e Robson Terra, compreensivos e atentos com as minhas necessidades de horário e viagem. E finalmente, aos alunos, amigos e colegas que compartilharam comigo dois anos de inesquecíveis memórias.

Sumário

Introdução ----- p. 9

Capítulo 1: *Levando em conta o meio social dos alunos. Vamos criar mediações?*

Problemas da linguagem: como é difícil falar como convém! - Protocolos de leitura – A leitura como atividade intertextual – O que é retextualização? - Em busca da retextualização – Letramentos sociais – O letramento precisa entrar em uma agenda política? – Programas de letramento precisam levar em conta o contexto social. ----- **p. 21**

Capítulo 2: *Educação Liberal na visão de Mortimer Adler e as indicações de letramento: educação, formação humanística e outros assuntos.*

Do que falamos quando dizemos “educação clássica” e “artes liberais”? – Um rápido apontamento bibliográfico: temas e problemas – Mortimer J. Adler e a “História” como disciplina – Existe uma técnica “certa” para a leitura? A contribuição de Mortimer J. Adler – A paixão pelo aprendizado – Aprender por meio da leitura – Um pouco mais de leitura e reflexão – Os debates orais podem ajudar no processo de letramento? Adler responde – Qual era a visão de “escola” de Mortimer Adler? – Habilidades e competências sob o prisma adleriano – Didática clássica e moderna: há chances de conciliação? - Letramento também é criação: conhecimento, opinião, educação liberal. ----- **p. 56**

Capítulo 3: *Critérios para atividades na didática adleriana. Transcendendo o “Como ler livros”.*

Dialogando com historiadores brasileiros – O problema do livro didático de história (e textos afins) – Perfil do aluno, testes e conclusões sobre as possibilidades do letramento, educação clássica e Trivium – O perfil do aluno: questionário sobre o aluno, a leitura e a aula de história – Letramento e desenvolvimento da oralidade: proposta de atividade – O recurso da imaginação: um teste de escrita e criação engajada. ----- **p. 129**

Conclusão ----- p. 160

Bibliografia ----- p. 163

Anexos ----- p. 169

Introdução

“É urgente ter paciência.” (Goethe)

Em mais de oito anos de ativa experiência como professor de história em escolas públicas, confesso: jamais consegui ser um bom professor para alunos desinteressados. Até o momento, somente bons alunos, esforçados e imaginativos, conseguiram aproveitar as minhas aulas. Em relação aos poucos alunos que considerei excepcionais, ora pela criatividade incisiva ora pelo senso apurado de reflexão sobre as consequências do que era ensinado, alcancei um patamar de profissional excepcional. Ainda que seja aos olhos deles. Creio que foi apenas isso o horizonte possível. Ser bom para os bons.

O trabalho que se segue pretende avaliar as possibilidades de implemento e reflexão de didáticas em ensino de história através do olhar da chamada “educação liberal “ em geral, bem como pelos escritos de um filósofo da educação norte-americano, ainda não tão conhecido no Brasil, mas que também só conseguiu falar para quem o quisesse ouvir: Mortimer J. Adler.

Dono de uma bibliografia com mais de cinquenta livros, Adler dedicou a vida – transcorrida praticamente durante todo o século XX – para melhorar o nível de leitura, oralidade e compreensão de realidade de alunos interessados em todo o mundo. Mais do que uma pedagogia, Mortimer Adler demonstrou que a verdadeira educação – para além da escolaridade obrigatória a que todos somos submetidos – depende de interesse aplicado, amor pelo conhecimento, humildade em relação ao acúmulo de saberes herdados e aproximação respeitosa diante de clássicos que se erguem atrás de nós como gigantes construtores da Civilização. Educação é trabalho árduo que dura toda uma vida. É processo inacabado que permanece sempre no gerúndio.

Portanto, a Educação, com “E” maiúsculo, só pode existir como proposta lançada pela maturidade daqueles que desejam aprender. Trata-se de uma conduta de comportamento lançada ao mundo como horizonte aberto para compreensão do passado, interação com o presente e meios para transformação futura. Não adianta apressar o passo e se lançar às mudanças sem entender de fato o caminho em que se pisa. Voluntarismo e experimentações pedagógicas novas tentaram palmilhar o caminho das pedras para o aprendizado ao longo da história da Educação. Infelizmente, não

existem truques mágicos que possam ser aplicados indistintamente a todos para que aprendam mais ou melhor. Mesmo as melhores ideias da pedagogia dificilmente resistem ao desinteresse de quem, em nenhum nível, deseja aprender. O caminho da instrução se assemelha ao do semeador que não sabe qual delas vingará uma vez jogadas ao solo. As variáveis condicionantes no processo de aprendizado são tantas que o dia a dia da sala de aula parece nunca ter deixado de ser um espaço onde o que vale mesmo é a intuição no trato, a confiança pessoal construída e a capacidade de ser respeitado sem apelar para coerções de qualquer natureza.

Em relação à História como disciplina, então, tudo fica ainda mais nebuloso. Muitos avançam sobre o ensino fundamental e chegam ao Ensino Médio sem terem desenvolvido uma capacidade imaginativa mínima. Quando se fala na chegada dos portugueses à América, por exemplo, sequer conseguem imaginar como isso poderia ter ocorrido. Imagens simples de um processo narrativo, como o cenário de uma guerra ou a construção de uma cidade, passam despercebidas sem que o som das palavras evoque qualquer estalo na imaginação. E a noção de tempo? Mistério impressionante. Perceber que eventos se encadeiam em uma linha com durações definidas de antes e depois; tarefa abstrata simples, muitas das vezes exige do docente um esforço hercúleo que vai para muito além da contextualização pessoal. Se durante o meu próprio processo de escolarização essas barreiras pareciam de transposição natural, tendo em vista a natureza das minhas próprias inclinações intelectuais, hoje vejo como a maioria sofre para abstrair qualquer coisa que não tenha o som do tiro de *games*, estampidos musicais no *YouTube* ou imagens coloridas e desconexas da última propaganda de refrigerantes. A velocidade com que os estímulos visuais se aprimoram caminha no sentido inverso com que a imaginação pessoal se desenvolve pelas estórias, contos, fábulas ou mitos. Curiosamente, não faltam à cultura de massa atual filmes, novelas e narrativas cobertos por muita tecnologia gráfica. Tantas histórias são narradas ao mesmo tempo, de modo que as novas gerações deveriam ter mais facilidade em entender a história como disciplina. Não é isso, infelizmente, o que ocorre. Por quê?

Vivemos em uma época de muito som e fúria.¹ Em todos os sentidos. Frente ao acorde estridente dos infintos sons que tocam incessantemente tantas músicas, só conseguem ser ouvidos aqueles que apelam para os extremos. As redes sociais demonstram exatamente isso. Defender a radicalização após aderir a uma posição determinada – ainda que irrefletida – parece ser a estratégia para se fazer ouvir em meio à plethora barulhenta. Não há debate político, mas combate ao inimigo. Não há apreciação musical, mas defesa incondicional do ídolo. Não há convivência pacífica, mas ódio reprimido. Não há opinião pessoal, mas adesão integral a um programa de política pública. Nada parece fazer muito sentido fora da realização imediata dos desejos de consumo ou do prazer sensual. A moderação encontra-se, definitivamente, fora de moda.

Curioso cenário se avizinha. Ao mesmo tempo em que o acesso à informação se expande e as possibilidades de avanço do saber se tornam acessíveis a um público cada vez maior, a filtragem do que se aprende mostra-se canhestra. Diferenças entre um fato concreto e a opinião pessoal parecem despercebidas a uma ampla maioria, a despeito do nível de escolarização que porventura se tenha alcançado. O debate público parece ter caído em alguma esparrela no qual se valoriza mais a ênfase militante do que propriamente qualquer comprovação racional. A falta de parâmetros transformou o contra-argumento em mero ponto de vista. Às vezes, um ponto de vista que não vai além de um pretense discurso de classe.

O crescimento exponencial da informação não representou aumento real do conhecimento por parte da média dos alunos da rede pública, muito embora saibamos que atualmente os interesses se dispersam com maior fluidez do que víamos há quinze ou vinte anos atrás. As referências são bem mais fragmentadas, ainda que bem mais numerosas do que se observava no passado. Hoje, o aluno médio tem mais informações sobre o mundo da cultura em geral, apesar da menor consistência do saber adquirido.

¹ A referência aqui, obviamente, é a William Shakespeare. Na parte final da peça, Macbeth, o personagem principal, teoriza que a realidade não pode ser apreendida por qualquer lógica racional. O mundo não teria qualquer enredo ou sentido, sendo dirigido apenas pela aleatoriedade completa. Não haveria noções de bem ou mal, ordem, finalidade, causa e consequência. Apenas o acaso desconhecido guiaria a vida dos homens em todos os tempos. Ver SHAKESPEARE, William. **Macbeth**. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

A proposta de dissertação que se segue tem como objetivo basilar a melhora dos níveis de leitura e interpretação de textos escolares de história, tendo como método a aplicação dos princípios da “educação liberal” desenvolvidos praticamente ao longo de todo o século XX pelo educador norte-americano, Mortimer J. Adler. Entendo que o educador em questão traçou as linhas mais pertinentes na conciliação entre a educação clássica e a pedagogia moderna, de modo que me lanço ao desafio de trazer as contribuições de Mortimer Adler para o interior da bibliografia em Ensino de História no Brasil, por entender que a competência de leitura encontra-se como referência principal para a construção de um saber histórico.

Após breve exposição de um roteiro biográfico do autor em questão, passo para a delimitação do objeto e a descrição dos seus objetivos e problemas. Logo depois, detenho-me sobre a articulação teórica com alguns textos da bibliografia em Ensino de História, além da metodologia a ser empregada. Na conclusão do projeto, lanço algumas reflexões sobre o tema do livro didático como desafio à construção de competências leitoras pelos alunos.

O filósofo e educador norte-americano, Mortimer J. Adler (1902-2001) não pode ser interpretado apenas como unificador de toda uma proposta pedagógica centrada no recobro da leitura e interpretação dos grandes clássicos, mas sim como um profissional que não perdeu de vista o quanto a educação contribui para a formação humana. Fortemente influenciado pelo educador John Dewey (1859-1952), muito do esforço de Adler se insere dentro da ótica do clássico “Educação e Democracia”, de 1916, de Dewey. Em síntese, nenhum processo de aprendizagem pode ocorrer sem que os estudantes se envolvam na construção de significado sobre o que está sendo feito. Já em 1916, Dewey percebeu que as escolas haviam se tornado repositórios frios e normativos para a transmissão de conteúdos, mas sem nunca se perguntarem sobre o interesse dos discentes em torno do que se aprendia. Em seu *magnum opus*, Dewey reconhece a Filosofia como disciplina educadora por excelência, harmoniza a polaridade entre educação para o lazer e para o trabalho, além de discutir as teorias do conhecimento em circulação no seu tempo, iluminando brilhantemente vários conceitos. De verve pragmatista, o autor reafirma a importância de uma educação moral que possa transformar o aprendizado em um meio para a construção do caráter pessoal,

de modo que permita a um profissional a condução das suas atividades mesmo diante de dificuldades não previstas inicialmente. Basicamente, o que John Dewey propõe é um ensaio de filosofia da educação que torne compatível a formação educacional com os valores de uma sociedade democrática e plural.²

Para além da dimensão profissional que almeja a colocação do educando em um mercado de trabalho cada vez mais voraz e competitivo, faz-se necessário situar o estudante em meio à plethora de opiniões divergentes que nos cerca, de modo que se possa discernir o presente como síntese de um lento e gradual processo de conhecimento acumulado durante milênios. Se participássemos da “grande conversação” histórica, filosófica ou mesmo teológica formada através dos séculos, sem dúvida teríamos uma base mais racional para decidirmos quais os melhores caminhos a seguir nessa grande estrada chamada vida, tanto no tocante às decisões pessoais da rotina comezinha quanto nas opiniões em torno do debate público existentes no seio da comunidade política.

Nascido em Manhattan, Nova Iorque, em 1902, Mortimer Jerome Adler nutria o sonho de tornar-se jornalista. Filho de judeus que atuavam no ramo joalheiro, aos quinze anos deixou a escola para trabalhar como contínuo no *The New York Sun*. Rapidamente destacou-se e passou a escrever trabalhos de redação, incluindo editoriais. Chegou a cursar a graduação na Universidade de Columbia, entendendo que a formação universitária traria ganhos à sua capacidade de escrita. Não retirou o diploma de bacharel por dever créditos às disciplinas de educação física. Mesmo assim, fez mestrado e, em 1928, concluiu o doutorado em psicologia experimental.

Contratado como professor de filosofia na Universidade de Chicago em 1929, com apenas 27 anos, pelo reitor Robert Maynard Hutchins, também um jovem acadêmico que se tornara diretor da faculdade de Direito da mesma instituição. Adler e Hutchins nutririam uma amizade que duraria toda a vida, mesmo porque ambos eram considerados líderes norte-americanos na área de

² Existe uma coletânea de “Democracia e Educação” no mercado editorial brasileiro, organizada e comentada pelo professor da USP, Marcus Vinícius da Cunha. Os comentários do professor são, digamos, irregulares. Às vezes, esclarecem de maneira vívida o trecho demarcado; por outras, pecam pelo excesso de politização forçada. Infelizmente, o volume contém apenas seis capítulos integrais do texto original. DEWEY, John. *Democracia e Educação: capítulos essenciais*. São Paulo: Editora Ática, 2007. 136 p.

“educação liberal” baseada na leitura e interpretação dos *grandes livros* legados pela *Civilização Ocidental* em várias áreas de conhecimento. Do ponto de vista institucional, Adler e Hutchins deram início à Fundação “Grandes Livros” e ao Programa Básico de Educação Liberal para Adultos.

Tudo isso ainda era o prelúdio do que haveria de vir. Professores da Universidade de Chicago que discordavam das práticas pedagógicas de Adler forçaram o jovem reitor a retirá-lo do Departamento de Filosofia em 1931, de modo tal que – menos ocupado pelo tédio das funções administrativas – Mortimer Adler manteve-se como professor-associado da Faculdade de Direito, a mesma em que Hutchins havia sido diretor. Mesmo assim, os críticos de Adler não cessaram as críticas, acusando os dois jovens professores universitários de “medievalismo arcaico”, afinal, a Escola de Chicago começava a se estabelecer no panorama acadêmico norte-americano como templo do pragmatismo utilitarista. Logo, não haveria espaço para discussão de propostas de ensino que se pautassem pelo humanismo universal.

Apesar de derrotados em Chicago, Adler e Hutchins conseguiram implantar a pedagogia de “educação liberal” em St. John’s College (Annapolis, Maryland), além de outros institutos católicos. Não obstante o sucesso parcial da pedagogia dos *grandes livros* em universidades cristãs, a crescente implantação da leitura de autores não-católicos fez com que as mesmas instituições guardassem certa ressalva em relação ao trabalho de Mortimer Adler.

Em 1940, Adler publicou o seu livro mais representativo, *Como Ler Livros*, tornado logo um *best-seller* internacional com dezenas de edições até a escrita da versão definitiva em parceria com Charles Van Doren, em 1972. Nesse trabalho, o filósofo Mortimer Adler expôs um método sistemático de leitura para compreensão de textos expositivos para as áreas de História, Filosofia e Ciências. Embora emprestasse alguma ênfase às técnicas de leitura de gêneros literários ficcionais ou poéticos, o objetivo principal do autor era o de elevar o nível de compreensão textual das obras fundadoras do conhecimento. Adler entendia que o sistema educacional norte-americano, já no final da década de 1930, não conseguia atender as expectativas de formação de um leitor crítico. Escolas e universidades se baseavam muito mais na difusão de informações do que no aprofundamento das competências de escrita, leitura e expressão oral. *Como Ler Livros*, nesse sentido, deveria

preencher uma lacuna na formação das competências leitoras do público médio norte-americano, a fim de capacitá-lo para participar da “grande conversação” que unificava a alta cultura ocidental, desde Platão e Aristóteles até a chegada dos escritores contemporâneos.

O movimento cultural dos “grandes livros” logo ganhou milhares de leitores nos Estados Unidos. Composto por escolares, universitários e mesmo uma população média que entendia essa perspectiva como uma espécie de formação compensatória para os anos a fio de escolaridade precária, o educador Mortimer Adler passou a organizar palestras por todo o país. Em 1948, Adler e Hutchins organizaram um encontro para apresentação e discussão do julgamento de Sócrates no Chicago’s Orchestra Hall, reunindo um total de três mil pessoas. Outras mil e quinhentas ficaram do lado de fora. A década de 1940 também foi importante para a biografia intelectual de Adler por que a Universidade de Chicago assumiu a responsabilidade de produzir conteúdo para a *Enciclopédia Britânica*. Como as edições dos grandes clássicos da cultura não eram muito comuns, a editora encomendou 54 volumes a partir da lista apresentada por Adler, o qual editou e publicou todo o material.

O trabalho realizado para a *Enciclopédia Britânica* motivou Adler a empreender um esforço gigantesco para resumir em um índice toda a discussão filosófica de raiz ocidental em uma sinopse que se pretendia definitiva. Nascia assim o projeto *Syntopicon* com um escopo ambicioso: resumir todas as “grandes ideias” do conhecimento filosófico e literário em um índice de referências em grandes livros. Com uma equipe que chegou a quase 100 profissionais – entre escritores, redatores e assistentes administrativos – a coleção já havia vendido mais de 49 mil unidades até o início da década de 1960. Apesar disso, os gastos de investimento no projeto também haviam sido altamente expressivos, sobretudo para o meio do século XX, com quase 2,5 milhões de dólares. Esse projeto levou Adler a fundar o Instituto de Pesquisa Filosófica em 1952, situado na cidade de São Francisco (Califórnia).

As décadas de 1960 e 1970 seriam marcadas por intensa atividade intelectual. Somente em 1982, Mortimer Adler promoveu nova incursão política no sistema educacional norte-americano. Fundou um grupo de pesquisas conhecido como movimento *Paideia*, pleiteando a extinção de uma grade

escolar com disciplinas optativas no Ensino Médio e um currículo escolar unificado.³

Somente nos últimos anos de vida foi que Adler intensificou o estudo sobre temas teológicos, embora essa área de saber nunca tivesse deixado de ser uma de suas predileções. Essa fase da vida foi também marcada pela conversão definitiva ao Catolicismo, ocorrida em 1984. Adler casou-se duas vezes e teve quatro filhos.⁴

Educar para a liberdade significa inserir as pessoas no grande discurso produzido pela *Civilização Ocidental*, justamente aquela que gestou e desenvolveu o diálogo democrático e o respeito à diferença. Quando citamos substantivamente essa civilização, nos referimos à longa tradição democrática originada na Grécia Antiga, bem como a herança institucional romana que fora tomada pelos valores cristãos e logo possibilitaram a formação de reinos medievais surgidos como embriões dos Estados modernos. Dessa forma, tenho por delimitação do tema a investigação das possibilidades de aplicação da “educação liberal” na construção da relação ensino-aprendizagem para o ensino de história, tomando como parâmetro de referência o trabalho do educador e filósofo norte-americano, Mortimer Jerome Adler (1902-2001). Ainda que Adler não tenha refletido diretamente sobre o aperfeiçoamento do aprendizado escolar na disciplina histórica⁵, centrou atenção sobre um abrangente programa didático que pudesse dar conta do domínio da leitura.

³ As diretrizes de Adler para a educação norte-americanas foram esboçadas em ADLER, Mortimer J. **The Paideia Proposal: an educational manifesto**. Simon & Schuster, 1998 https://www.amazon.com.br/Paideia-Proposal-English-Mortimer-Adler-ebook/dp/B003DYGNRO/ref=sr_1_1?ie=UTF8&qid=1478082208&sr=8-1&keywords=the+paideia+proposal. Curiosamente, em meio às propostas de reforma no Ensino Médio ventiladas no Brasil, a escolha de matérias optativas que preparem o aluno para a vida universitária não encontrava respaldo na reflexão de Adler. Como veremos, o autor pleiteava uma formação básica para todos.

⁴ Informações biográficas foram basicamente extraídas do livro ADLER, Mortimer J. **Como Pensar sobre as Grandes Ideias. A partir dos grandes livros da Civilização Ocidental**. São Paulo: É Realizações, 2013. págs. 15-19.

⁵ No livro “Paideia Program: an education syllabus”, de 1984, Mortimer Adler convidou vários pesquisadores do “Paideia Group” para que falassem da aplicação direta do seu método de educação liberal às mais variadas disciplinas escolares, como a história, a matemática, ciências e até mesmo a educação física. Falaremos deste trabalho mais adiante.

Pretendo valer-me de suas técnicas de leitura como parte de um processo de construção do aprendizado em história.

Para o professor José Monir Nasser, Mortimer Adler é o “*maior filósofo da educação do século XX*”⁶, porquê, dentre vários motivos, enfrentou diretamente o *establishment* educacional norte-americano com o intuito de propor a recuperação do ensino público daquele país através da ampliação da capacidade de ler os chamados livros “clássicos”. A essa tradição pedagógica, Adler recobrou o termo *Paideia*, originalmente ligada à formação do homem grego livre para discussão filosófica e a busca da verdade nos entes e conceitos por intermédio da razão.

Decerto que não interessa aos alunos da rede pública a leitura dos clássicos da literatura, história e filosofia. Propor uma didática geral alicerçada nisso seria descabido. Portanto, como objetivo central, pretendo trabalhar o aperfeiçoamento da leitura do material escrito – livro didático e demais textos em quadro ou distribuídos -, enfatizando compreensão e retenção dos conteúdos. Para tanto, valer-me-ei das indicações de Mortimer Adler presentes tanto no seu *magnum opus*, *Como Ler Livros*, quanto em suas outras referências bibliográficas. O tema merece alguma atenção, especialmente em função da proposta de um mestrado profissional que pretenda viabilizar algum nível de aprofundamento da compreensão histórica, seja pela vertente de aprendizado de conteúdos, conceitos, valorização da diversidade, formação de pertencimento identitário etc.

De acordo com a tipologia lançada por Flávia Caimi, o meu trabalho se enquadra na perspectiva de pesquisa da “história e aprendizagem escolar”⁷. O

⁶ Nasser, José Monir. “Lendo Mortimer Adler como Mortimer Adler nos ensina a ler” in ADLER, Mortimer J. **Como Ler Livros**. *O guia clássico para a leitura inteligente*. São Paulo: É Realizações, 2010. p. 11.

⁷ CAIMI, Flávia. Novas conversas e antigas controvérsias: um olhar sobre a historiografia do ensino de História. In.: OLIVEIRA, M. CAINELLI, M. OLIVEIRA, A. **Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços**. Natal, RN: EDUFRRN, 2008. p. 133. Com base na bibliografia relacionada ao ensino de história levantada entre 1997 a 2007, Caimi aponta a existência de nove eixos privilegiados de pesquisa, a saber: 1) Linguagens e fontes alternativas de ensino; 2) História temática e relações históricas; 3) Livro didático; 4) História e aprendizagem escolar; 5) Produção do conhecimento histórico; 6) Memória, identidades e

problema da falta de compreensão da leitura tem se tornado cada vez mais notório entre os alunos de escola pública. Transmite-se a impressão de que o livro didático de História, normalmente escrito com base em informações diretas e sem tanta exigência de interpretação, ressoa entre os alunos como se fosse uma obra escrita em um idioma estrangeiro. Embora consigam soletrar as palavras na base na junção de sílabas, a maior parte dos discentes não consegue compreender o que está escrito no livro didático. O mesmo parâmetro estende-se para as anotações resumidas feitas em quadro pelo professor.

Em recente levantamento feito em uma das turmas de 8º ano do Ensino Fundamental, dos vinte e nove alunos da turma – considerada como a melhor da escola para o ciclo de ensino proposto – somente oito tiveram a curiosidade em ler, no mínimo uma vez durante o ano, o resumo lançado pelo professor em sala de aula. Ou seja, apenas 27,6% do corpo discente fizeram mais do que a obrigação em manter o caderno em dia, interessando-se em reler qualquer texto copiado durante o tempo de aula, geralmente como parte de uma revisão para as duas provas bimestrais obrigatórias.

Já em relação ao interesse pelo livro didático, o índice aumentou um pouco. Onze dos vinte e nove alunos leram alguma parte do livro pelo menos uma vez durante o ano, alcançando um índice aqui de 38%. Para finalizar a pesquisa realizada, perguntei se os alunos fizeram, pelo menos uma vez durante o ano, a comparação entre o texto escrito de memória pelo professor em sala e as informações trazidas pelo livro didático. A proposta de refinamento do estudo iluminada pelo último questionamento trouxe-me uma preocupação ainda maior. Apenas cinco dentre os vinte e nove alunos haviam lançado mão desse tipo de expediente, alcançando um total de 17% da turma.

Se níveis tão baixos de cultura escrita podem ser encontrados em uma turma considerada modelo de referência para as outras, o que esperar dos alunos entendidos como de baixo rendimento escolar?

Dessa forma, situo como a presente dissertação como uma ampla proposta de desenvolvimento da competência de leitura para o ensino da história. Entendo que a ampliação da capacidade de leitura se torna fator

indissociável para a interpretação tanto dos conteúdos quanto da formação de uma consciência crítica em relação aos mesmos. Ao associar leitura e aprendizado, situo o projeto de dissertação dentro dos parâmetros exigidos por uma cultura escrita.

No entanto, optei por uma apresentação que significasse a mescla entre a elaboração didática a partir das referências de Adler com uma pesquisa conceitual um pouco mais abrangente. Era preciso situar a história da “educação liberal”, citar a herança do *Trivium* e refletir sobre a visão de escola proposta pelo autor norte-americano. Tentativas de mediação ao tema são realizadas com incursões pertinentes do termo “protocolos de leitura” e também da importância da oralidade no processo de escrita. Ao final da dissertação, temos a apresentação de algumas atividades de letramento que podem auxiliar no desenvolvimento tanto da própria educação quanto na capacidade de imaginação. Não se trata, todavia, de apontar caminhos conclusivos para o ensino de história, mas de oferecer possibilidades de abordagem de problemas, exposição e atividades avaliativas. Muitas das vezes, as indicações parecem óbvias. E na verdade, o são, mesmo porque Mortimer Adler traçou uma longa trajetória de pedagogo e divulgador filosófico que sempre pretendeu se expressar de forma didática sobre temas áridos. Os seus escritos sobre métodos de letramento se colocam como portas de entrada para o mundo da educação. Portanto, o senso de incompletude do presente trabalho já está pressuposto na própria abordagem do intelectual tomado como referência.

Ao refletir sobre a aplicação das ideias de Mortimer Adler ao processo de construção do saber histórico através do desenvolvimento da leitura, tenho também como pretensão o alargamento da formação humanística a partir do saber histórico. Isso nos conduz à percepção de que ao meditarmos sobre as experiências históricas pregressas, desenvolvamos a capacidade de entendermos como os homens resolveram seus problemas políticos, econômicos ou culturais ao longo do tempo. Grandes livros de filosofia, história e ciências revelam-se como verdadeiros repositórios de sabedoria humana, os quais ajudaram a constituir a face da *civilização ocidental* tal como a conhecemos hoje. Ao introduzir alguns métodos de leitura elaborados por Adler ao corpo discente de nossos alunos, pretendo iniciá-los no método que os

educadores liberais entendiam como parte da “grande conversação” do nosso tempo.

Base importantíssima para a cidadania e o convívio democrático, Robert Hutchins aponta-nos o objetivo principal de uma “educação liberal”:

The aim of liberal education is human excellence, both private and public (for man is a political animal). Its object is the excellence of man as man and man as citizen. It regards man as an end, not as a means; and it regards the ends of life, and not the means to it. For this reason it is the education of free men. Other types of education or training treat men as means to some other end, or are at best concerned with the means of life, with earning a living, and not with its ends.⁸

No terceiro capítulo da presente dissertação, preocupo-me em ilustrar as possibilidades de letramento em Adler através de alguns testes de leitura em sala de aula. Nessas atividades, procurei mesclar não somente as regras positivamente enunciadas pelo filósofo da educação norte-americano, como também trabalhei o desenvolvimento da oralidade para discussão de valores e, finalmente, a imaginação como forma de apropriação do saber histórico pelo aluno. A ênfase descritiva dos testes tiveram como esteio não a interpretação definitiva desse tipo de didática, mas a abertura para que novos caminhos pedagógicos se desvelem à medida em que exercitamos práticas que mesclam o antigo e o novo dentro do espaço escolar.

⁸ “O alvo da educação liberal é a excelência humana, tanto privada quanto pública (pois o homem é um animal político). O seu objeto é a excelência do homem enquanto homem e do homem como cidadão. Atém-se ao homem como fim, não como meio; atém-se aos objetivos da vida, e não aos meios para se chegar lá. Por essa razão é que se trata da educação do homem livre. Outros tipos de educação ou treinamento tratam os homens como meios para outros fins ou são mais preocupadas com os meios para viver e ganhar a vida, e não com o seu sentido final mesmo.” (tradução livre). HUTCHINS, Robert. The Great Conversation. Site “TheGreatIdeas.Org” (<http://www.thegreatideas.org/libeducation.html>) Acesso dia 02/11/15.

Capítulo 1

Levando em conta o meio social dos alunos. Vamos criar mediações?

*Não me peça que eu lhe faça
Uma canção como se deve
Correta, branca, suave
Muito limpa, muito leve
Sons, palavras, são navalhas
E eu não posso cantar como convém
Sem querer ferir ninguém.*

*Mas não se preocupe meu amigo
Com os horrores que eu lhe digo
Isso é somente uma canção
A vida realmente é diferente
Quer dizer
Ao vivo é muito pior.*

(Belchior, "Apenas um rapaz latino-americano")

Problemas da linguagem: como é difícil falar como convém! - Protocolos de leitura – A leitura como atividade intertextual – O que é retextualização? - Em busca da retextualização – Letramentos sociais – O letramento precisa entrar em uma agenda política? – Programas de letramento precisam levar em conta o contexto social.

Problemas da linguagem: como é difícil falar como convém!

É quase senso comum afirmar que a formação dos professores de história no Brasil, ainda que pelas melhores universidades, estrutura-se em torno da ampliação de um cabedal de conhecimentos mais vinculados aos estudos aprofundados da historiografia e menos pela forma como o saber adquirido deva ser transmitido aos alunos que – na maior parte das vezes – não têm o letramento necessário para acompanhar adequadamente o transcurso das explicações.

Cria-se uma espécie de paradoxo entre professores que “*sabem muito*”, mas não conseguem viabilizar o conhecimento de modo a favorecer qualquer produção de sentido por parte dos alunos. Incompreensíveis e maçantes, aulas de história que privilegiem a oralidade e a escrita são entendidas por muitos alunos como desnecessárias. A exposição narrativa de acontecimentos, o *beabá* do ensino escolar da disciplina, já não tem o mesmo espaço que antes na formação de uma visão de mundo no corpo discente. Atrelados às novas tecnologias de consumo imediato (redes sociais, vlogs etc.) ou mesmo às contingências do convívio social com família e amigos, a disciplina histórica tende a ser relegada a um plano secundário na formação cultural dos alunos.

Ainda que os agentes de políticas públicas na área educacional tivessem percebido o quanto um ensino para memorização de conteúdos tornou-se prescindível, como bem exemplifica o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1999, há de se ressaltar que a apreensão de conceitos ainda permanece como um entrave na construção de uma empatia entre alunos e o campo de saber histórico. Ora, não deveríamos refletir mais detidamente sobre o que fundamenta a nossa prática, nesse caso, a linguagem? Sem dúvida, o domínio do idioma pelo professor já se constitui como parte importante do processo de construção da relação ensino-

aprendizagem, mas ainda insuficiente para viabilizar apreensão histórica em meio ao universo discente tão heterogêneo das nossas escolas.

A educadora Helenice Rocha se detém sobre o problema ao constatar que o discurso estrutura o conhecimento histórico, viabilizando o acesso ao passado mediante o uso intransponível da linguagem. Através do relato de duas experiências em sala de aula, a autora nos informa o quanto os professores se utilizam de um repertório de analogias e adágios com o objetivo de viabilizar um nível adequado de inteligibilidade aos alunos. A isso, a autora chama de “*artesanía*” pedagógica. Na primeira experiência relatada, uma professora consegue criar um paralelismo entre o conceito de “fonte histórica” e a fonte para beber água, fazendo com que a construção mental da segunda imagem repercutisse o entendimento de que são nas fontes históricas “*onde vamos beber as informações sobre o ser humano.*” O segundo exemplo faz com que o professor recorra às expressões populares de uso comum para que os alunos entendam o tema “despotismo esclarecido” e as medidas tomadas pelo Marquês de Pombal na condução da administração da América Portuguesa no século XVIII. A imagem tipificada na expressão coloquial “*sugar o Brasil de canudinho*” traduz uma linha de interpretação histórica que tenha como parâmetro narrativo a exploração metropolitana sobre os recursos naturais da paisagem colonial brasileira, ao mesmo tempo em que cristaliza a impressão de que uma das origens das desigualdades sociais nacionais pode ser encontrada na forma com que a administração portuguesa viabilizou o controle da sua colônia na América. (ROCHA, 2006, p. 88-93)

Em outro artigo, Helenice Rocha toma como referência o ensino de história nas escolas públicas de 6º a 9º anos para refletir sobre o tema da naturalização da racionalidade da escrita. Há a crença generalizada de que a prática exitosa de ensino-aprendizagem só se desenvolve a partir do letramento prévio dos alunos de Ensino Fundamental, o qual se revela como um cenário mais palpável nas redes particulares de ensino, mas ainda distante do alcance das escolas públicas. A autora trabalha com a noção de “*abstração descontextualizante*”, extraída de outros especialistas, para explicar que as sociedades contemporâneas conferiram um grau superior de racionalidade na expressão escrita a partir do Renascimento, quando o desenvolvimento científico e tecnológico forçou à elaboração de projetos náuticos, práticas agrícolas, plantas de arquitetura, ou seja, as sociedades europeias passaram a

contar com um planejamento escrito de obras e técnicas para viabilização de obras e conhecimentos específicos (ROCHA, 2010, p. 128).

Já o professor Jaime Cordeiro também confere à linguagem um papel estruturante na “relação pedagógica”, embora o faça por outro prisma. Para o educador, a linguagem transcende as dimensões de oralidade e escrita e situa-se na forma como se entona a fala, comportamentos esperados, rotinas em sala de aula, controle sobre o corpo e disciplina. Ademais, o autor menciona que a linguagem exprime uma relação de poder entre professores e alunos. O idioma tanto pode ser usado para provocar o constrangimento da autoridade quanto para gerar a confiança necessária a fim de facilitar a maneira como o conhecimento é trabalhado em sala de aula (CORDEIRO, 2011, p. 78).

Para além dos apontamentos tópicos realizados pelo professor Jaime Cordeiro, vale mencionar um importante artigo de José Luiz Fiorin intitulado “Semiótica e Retórica”, no qual o autor preocupa-se, de imediato, com as distinções entre a filosofia e a retórica. Com base nas referências de textos clássicos desde os *sofistas*, passando por Platão e Aristóteles, Fiorin assevera que enquanto a filosofia ponderava em torno de uma série de conexões lógicas que conduzissem uma discussão para a verdade conceitual, os retóricos centravam foco no discurso para o convencimento, seja mediante o procedimento do humor, da comoção ou da evidenciação em busca de um resultado concreto. Há um procedimento discursivo um tanto mais heterogêneo nas ilações retóricas que a colocavam em um ponto bem distante do controle silogístico rígido da filosofia platônica. O primado em convencer uma plateia faz com que o enunciatário recorra a uma série de evocações que não se relacionam diretamente com as premissas, mas sim com o interesse ou a afinidade dos ouvintes (FIORIN, 2007, p. 11-5).

Por conseguinte, a arte do bem falar na retórica clássica introduz a noção de que mais vale uma tese aceita do que verdadeira. Isso é especialmente importante porque avalia de maneira mais precisa como a dinâmica do ensino de história no universo escolar precisaria render-se às figuras de linguagem (*analogias, hipérboles, metonímias* etc.) e, por que não? – aos anacronismos, como recursos de estilo que visassem ao *convencimento* do público-alvo, afastando-nos, dessa forma, da difícil missão de ensinar história para um público iletrado. A admissão da hipótese inferida significaria apelar à conclusão de que o professor não deve preocupar-se com o ensinar da *história*

como disciplina, mas na adequação a procedimentos metodológicos que façam caricatura dos conteúdos de modo eficaz o bastante para que o público discente mantenha o foco. A linguagem, portanto, estaria a reboque da ludicidade e dos mecanismos de atração.

Protocolos de leitura

A leitura situa-se como um processo em que a bagagem anterior conta bastante, tanto no que se refere às experiências pessoais quanto no que toca ao repertório cultural do leitor. Quando se interpreta um texto, o leitor recorre a um repertório intertextual que valoriza fotos, filmes, imagens, cenários, músicas, pinturas etc. Tudo isso faz parte de uma “rede textual” que ajuda a formar a consciência.

De acordo com o pesquisador Robert Scholes, a *leitura centrífuga* dos textos leva à reflexão sobre as possibilidades de compreensão da vida de intelectual como textos que transmitem um significado. Já a *leitura centrípeta* procura estabelecer os protocolos necessários para que se descubra o significado dos textos mesmos. Ou seja, a leitura centrífuga se refere a um conjunto de símbolos culturais envolvidos na produção do texto, mas sem necessariamente guardar o significado com que o texto quer dizer em si. A leitura centrípeta procura iluminar o sentido do que o texto quer dizer.

Robert Scholes, em seu “Protocolos de Leitura”, tentou cumprir o itinerário da leitura centrífuga ao se debruçar sobre os anos de juventude do escritor James Joyce, o qual foi “lido” em suas conexões sócio-históricas com figuras como Benito Mussolini, Gyorg Lukács e outros intelectuais que gravitavam em torno das teorias socialistas no início do século XX. De acordo com o autor, nenhum texto carrega um significado único, pois a sua escrita também faz parte de uma leitura parcial do mundo. O âmbito da interpretação correta e unívoca pode ser substituído pelas múltiplas leituras de diversos sujeitos, cada qual de posse de um universo simbólico próprio que pode interpretar o sentido de uma forma típica.

“As nossas vidas têm sentido, da mesma maneira que qualquer texto o tem, porque adaptamos novas instâncias a

anteriores estruturas de significado e de experiência.”
(SCHOLES, 1989, p. 26)

A leitura como atividade intertextual

Ao contrário do que se imagina, a leitura de um texto revela bem mais do que somente a intenção do autor que o escreve. Ler significa apropriar-se do significado do texto e reinseri-lo dentro da bagagem cultural do próprio leitor. O mundo encontra-se repleto de formas de registro não verbal, como a música instrumental, a dança e a pintura. Uma música pode despertar em nós um estado de euforia ou emoção apenas com base nos acordes instrumentais. Reminiscências passadas podem ser instiladas em nossa lembrança no embalo de uma música tocada em um violino, por exemplo. Mais do que isso, as mesmas notas musicais podem ser sentidas de modo diferente por duas pessoas distintas, cada qual reelaborando um mesmo processo dentro de sua própria individualidade.

O mundo é intertextual. Nada pode existir fora da intertextualidade. É justamente essa a hipótese semiótica que o crítico literário Robert Scholes toma emprestado de Jacques Derrida para fundamentar o seu “Protocolo de Leitura” (SCHOLES, 1989, p. 18).

A leitura goza de alguma superioridade em relação a outras formas de texto não verbais existentes? Será que existe algum método de leitura correto que nos transmita com perfeição o significado do que está sendo lido? De acordo com Scholes, é possível sim falar em defesa de “protocolos de leitura”, mas não sem antes recorrermos a alguns expedientes que façam a mediação necessária a uma pretensa “metodização” do objeto a ser lido. (SCHOLES, 1989, p. 18)

O primeiro ponto que os cabe abordar é o quanto a atividade como professor de história nos conduz a estratégias de reelaboração de significados para alunos. Muitas das vezes, charges lançadas em sala de aula – quando devidamente contextualizadas em seu prisma histórico – podem iluminar assuntos mais do que um texto formalmente escrito. Cabe aqui ressaltar as

imensas possibilidades didáticas que perfazem a *artesanía* da prática docente quando trabalhamos em conjunto vários gêneros textuais.

A charge abaixo se enquadra dentro do currículo que versa sobre as relações “clientelistas” do processo eleitoral durante a Primeira República no Brasil (1889-1930). Muito embora os reflexos sócio-históricos do conceito de “clientelismo” perdurem por décadas a fio na narrativa da história pública nacional, cabe enfatizar a forma como uma charge pode ser interpretada no sentido de propor o contraponto ao fenômeno a ser descrito.



Imagem 1: a crítica ao clientelismo

De acordo com a definição lançada no Dicionário de Política organizado por Norberto Bobbio, o conceito de “Clientelismo” torna-se polissêmico em função das múltiplas manifestações históricas da qual fez parte, muito embora a descrição correta de cada contexto histórico se deva mais ou menos à origem do “Clientelismo” na Roma Antiga. Segundo o Dicionário, podemos transcrever assim:

“Em Roma, entendia-se como clientela uma relação entre sujeitos de *status* diverso que se urdia à margem, mas na órbita da comunidade familiar: relação de dependência tanto econômica como política, sancionada pelo próprio foro religioso, entre um indivíduo de posição mais elevada (*patronus*) que protege seus *clientes*, os defende em juízo, testemunha a seu favor, lhes destina as próprias terras

para cultivo e seus gados para criar, e um ou mais clientes, indivíduos que gozam do *status liberatis*, geralmente escravos libertos ou estrangeiros imigrados, os quais retribuem, não só demonstrando submissão e deferência, como também obedecendo e auxiliando de variadas maneiras o *patronus*, defendendo-o com as armas, testemunhando a seu favor ante os tribunais, e prestando-lhe, além disso, ajuda financeira, quando as circunstâncias o exigem.” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1993, p. 177)

Nesse sentido, o “clientelismo” romano pode ser inserido dentro da perspectiva de uma sociedade tradicional em que a autoridade local exerce maior poder de controle sobre o indivíduo do que permitem as leis e instituições consagradas da cidadania republicana.

Obviamente que para o gosto da sociologia brasileira, a conceituação mais escurtida do clientelismo se enquadra na perspectiva clássica lançada por Victor Nunes Leal em “Coronelismo, enxada e voto”⁹. As instituições republicanas inauguradas pela Carta Constitucional de 1891 ajudaram a vitalizar a autoridade do poder local (dos coronéis) sobre o eleitorado imberbe, o qual se tornava massa de manobra dos desígnios lançados pelos chefes na expectativa de perpetuação de poder e troca de favores que mantivessem controle sobre o conjunto dos votantes.

Quando um pequeno produtor de leite do interior de Minas Gerais resolvia pedir ao “coronel” local que facilitasse a entrada de seu filho em uma faculdade de Direito da capital, o pequeno agricultor colocava-se na órbita de influência da autoridade local. Chegado o momento do pleito para a Câmara dos Deputados e Senado, a indicação política do coronel se interpunha entre o agricultor e a urna como a única opção possível. Muitas das vezes, autoridades locais precisavam recorrer à violência para explicitar o controle decisivo sobre o eleitorado. Aliás, a literatura brasileira apresenta vigorosos exemplos de como a relação entre os poderes locais e os habitantes de uma cidade criava sérias dificuldades quanto ao pleno exercício de uma cidadania, que por si mesma, só

⁹ Cf. LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, Enxada e Voto**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1997. 440 p.

existia no escopo de um regulamento constitucional formal. A legitimidade mesmo repousava apenas na palavra do coronel. Ele detinha em suas mãos o poder de vida e de morte sobre a população local. A história dos produtores de cacau do sul da Bahia é exemplarmente narrada no livro “Terras do Sem-Fim”, de Jorge Amado.¹⁰

No que tange ao conteúdo da charge a ser trabalhada em sala de aula, faz-se de bom alvitre explorar os múltiplos significados intertextuais nela apresentados. Em primeiro lugar, a ilustração traz a figura de um “coronel” gordo e sedentário, o qual parece confiado na eterna prosperidade econômica que suas propriedades rurais podem render-lhe *ad infinitum*. O braço esquerdo segura uma espingarda que, em repouso, impressiona como símbolo de violência ao mesmo tempo em que nutre a autoridade com o poder de vida e morte sobre os habitantes da localidade. A pujança de um corpanzil segurando uma arma de fogo desvela a olhos vistos que as leis de um país só existem se forem reexaminadas pelo “coronel” sob o crivo dos seus próprios interesses. Interessante notar que os poderes locais do “coronelismo” se erguem como um anteparo ao pleno exercício da democracia, colocando-se como barreira entre o poder de decisão do cidadão e as leis constitucionais instituídas por uma pretensa maioria.

Em segundo lugar, a charge revela uma curiosa disposição ao simbolizar na presença feminina o conjunto do eleitorado. É sabido que a Constituição em vigor durante a Primeira República vetou a participação feminina do processo eleitoral, atendo-se apenas aos homens maiores de vinte e um anos que fossem alfabetizados.¹¹ Quando a personagem feminina resolve depositar a sua cédula na urna, percebemos um efeito *cartoon* da urna mostrando a língua para o coronel. É como se a urna desdenhasse da autoridade de mando do coronel no momento em que a mulher, consciente dos seus próprios direitos como agente político, depositasse o seu voto sob o olhar guardião do mandonismo. Há na charge uma temporalidade dupla. Enquanto o lado esquerdo revela uma presença historicamente ultrapassada da história política brasileira, pelo menos no que cerca às intenções políticas da charge; o lado direito da figura inscreve na silhueta feminina o cenário de um Brasil politizado

¹⁰ Cf. AMADO, Jorge. **Terras do Sem-Fim**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. 288 p.

¹¹ A Constituição de 1981 encontra-se <Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm> Acesso em 10 Mar. 2016.

e consciente que não se curva diante das pressões locais, exercendo um direito político de forma plena sem a necessidade de intermediários que usurpem o exercício democrático.

Uma simples charge superposta à descrição do “coronelismo” (e suas manifestações clientelistas) já demonstra como a relação de ensino-aprendizagem pode ser margeada por uma série de gêneros textuais que se complementam na formação de um argumento pedagógico. Nem sempre a leitura estrita de textos terá o efeito desejado na construção de uma memória histórica que faça sentido aos alunos. Filmes, músicas, ilustrações ou fotos, charges e demais registros também podem formar – cada qual ao seu modo – uma narrativa coerente dentro da aula, embora sempre incompleta. Por quê?

Simplesmente por que um texto sempre traduz um significado parcial. Por isso, Scholes argumenta que não é possível operar uma interpretação exata de um texto, pois eles encerram um mundo de significados dos quais o leitor está sempre fora (SCHOLES, 1989, p.21). Não temos como controlar o rol de influências e percepções que condicionou a produção de um texto. A sua chegada a nós pode ser coerente, sensata e de lógica pertinente, mas será – de algum modo – parcial.

Por isso a leitura surge como ato de apropriação. Não se penetra no texto. É ele que entra em você a partir das referências prévias que se tenha, sejam culturais, intelectuais etc. Ler seria como manter uma conversa com um amigo. Ao citar Michel de Certeau, o historiador do livro Roger Chartier aponta como a história da leitura sempre foi cercada por limitações derivadas das capacidades pessoais e convenções impostas pela tradição, sendo que muitas das vezes os leitores subverteram completamente o escopo de intenções iniciais do autor ao realizarem uma leitura em conformidade com as esperanças de seu próprio tempo. (CHARTIER, 1999, p. 77)

Sendo assim, ao invés de pensar a leitura como ora busca da interpretação original (via tradicional), ora pelo esforço em alcançar uma nova significação que extrapole a pretensão original (via progressista), Scholes propõe refletir sobre a leitura em termos de posturas *centrípetas* e *centrífugas*.

“A leitura centrípeta concebe o texto de acordo com uma intenção original localizada no centro daquele e, quando efetuada sob este ângulo, procurará reduzir o texto ao puro

núcleo de intencionalidade não mesclada. A leitura centrífuga, por seu turno, encara a vida do texto como ocorrendo ao longo da respectiva circunferência que se expande constantemente, abrangendo novas possibilidades de significado.” (SCHOLES, 1989, p. 23)

Isso significa dizer que um protocolo de leitura adequado pretenderá trabalhar uma via de mão dupla. Entender tanto o texto em si quanto situá-lo em relação ao meio em que ele subsiste no tempo presente, realçando que a leitura centrífuga de um texto pode ser abrangida por vários significados ao longo dos meses, anos e décadas desde a sua produção original.

Não restam dúvidas de que Robert Scholes, como competente crítico literário, procurou viabilizar um método a partir do qual se torna possível refletir sobre o seu próprio ofício. Pretendia oferecer um estímulo aos pares que se lançavam na avaliação crítica de obras literárias que se inscreviam no repertório de interesses da profissão. Obviamente que suas indicações podem ser proficuamente utilizadas por outros profissionais, como os das áreas de educação e história.

Temos assim alguns requisitos no esforço de leitura em Robert Scholes que podem ser de grande valia. Primeiramente, a reflexão criativa sobre a biografia do autor que se lê, tentando discernir como o a história pessoal serviu como impulso criativo para a produção das ideias escritas nos livros. Em segundo lugar, o leitor precisa realizar um esforço de apropriação do texto no seu repertório pessoal. Isso significa entender os objetivos originais do autor – ainda que parcialmente – e reinserir o texto dentro da cultura pessoal e intransferível de cada leitor. Seria interessante refletir para entender de que modo o texto que se lê pode ser importante para a formação pessoal. Os pré-requisitos culturais e a bagagem anterior contam muito na hora de produzir significado para um texto. Claro que as ligações entre um texto lido e o patrimônio cultural anterior nem sempre ficam claras na mente de um indivíduo. Às vezes, a produção de sentido pode demorar bem mais do que imaginamos. A citação que Scholes faz a Roland Barthes traduz bem o espírito do que se pretende iluminar:

“Não há dúvida de que é isto mesmo a leitura: reescrever o texto de cada obra dentro do texto de nossas vidas.”
(SCHOLLES, 1989, p. 25)

A mesma pessoa nunca lê o mesmo livro duas vezes. O livro muda por que nós também mudamos. Quando a leitura é feita de modo a extrair a maior experiência possível, mais nos aprofundamos na imensidão de significados interiores e exteriores de um texto. Um livro bem lido pode proporcionar uma bagagem cultural de significados que perdure por toda a vida. Saber reescrever um texto dentro da vida individual significa aumentar tanto a capacidade de compreender o mundo quanto de nele interferir de alguma forma. Leituras superficiais feitas a toque de caixa, típicos de um mundo contemporâneo que valoriza a produtividade em detrimento da experiência de imersão, contribuem para a nossa formação apenas como fragmentos dispersos de um quebra-cabeça sobre a mesa. O conjunto das informações pode estar presente, mas não há real apropriação do sentido integral.

O que é retextualização?

Já sabemos que não existe qualquer hierarquia lingüística que faça diferenças entre a fala e a escrita, de modo que não é possível situá-las em extremos polares. Há, sim, uma graduação entre as duas na forma como as atividades sociolingüísticas transcorrem na vida cotidiana. O interesse de Marcuschi, nesse sentido, é o de buscar a construção de um modelo que avalie as diferenças entre fala e escrita na atividade corriqueira do idioma. A operação que confere a passagem do idioma falado para o escrito será chamada de *retextualização*. (MARCUSCHI, 2010, p. 46)

Antes de prosseguirmos em direção a este modelo, cabe ressaltar que não se trata aqui de imaginar a passagem de um texto supostamente caótico da fala em direção ao que Marcuschi aponta como texto escrito “controlado e bem-formado”. Essa polaridade teórica deve ser evitada. Parte-se do pressuposto de que o texto oral não apresenta grandes problemas de compreensão, a fim de evitar a aceção de que enquanto a fala representa o

caos, a escrita representa a ordem. Trata-se muito mais de orientar a transição de uma ordem para a outra (MARCUSCHI, 2010: p. 47).

Realizamos atividades de retextualização sem nos darmos conta da complexidade que envolve a tarefa. Transmitir uma mensagem oral feita pela diretoria da escola em um Conselho de Classe para os alunos em sala, só que da forma escrita, envolve uma série de processos que nos passam despercebidos. Outro exemplo muito característico para um professor de história ocorre quando o docente passa o resumo da matéria no quadro branco para logo depois explicá-lo oralmente aos alunos. É interessante observar como a explicação oral demonstra uma fluidez para além do texto enunciado no quadro, o qual serve como uma espécie de espinha dorsal do conteúdo. A partir daí, outras referências são inseridas no contexto da aula, além de metáforas, comparações e alusões que tragam a matéria para o universo discente. Referências a fenômenos políticos e sociais que estejam em voga no presente se enquadram nessa mesma perspectiva. Tentemos imaginar quantas modificações são exercidas sobre o texto escrito no quadro quando o professor conclui a exposição oral da matéria, dando-lhe um novo tom, mais vibrante e contextualizado do que supõe à primeira vista o esquema aos alunos para cópia.

O primeiro ponto a ser enfatizado é que a retextualização envolve a *compreensão* sobre o que está sendo falado. A representação mental daquilo que é falado não se modifica em função da escrita, o que significa dizer que a escrita não acrescenta cognição ao sujeito que retextualiza um determinado conteúdo oral. Obviamente que a escrita tem por esteio uma melhor organização da oralidade, forma a partir da qual se torna palatável a ampliação quantitativa de objetos conhecidos. Quem escreve pode ter acesso a um número maior de conhecimentos do que quem apenas fala. Dito isso, importa concluir que a retextualização não se detém sobre a transformação do pensamento concreto em abstrato. Asseverar algo dessa natureza seria confirmar a superioridade cognitiva da escrita sobre a fala, o que evidentemente, não parte da posição adotada no escopo de Marcuschi. (MARCUSCHI, 2010, p. 47-8)

As possibilidades de retextualização podem ser assinaladas da seguinte forma:

1. Fala → Escrita (entrevista oral → entrevista impressa)
2. Fala → Fala (conferência → tradução simultânea)
3. Escrita → Fala (texto escrito → exposição oral)
4. Escrita → Escrita (texto escrito → resumo escrito) ¹²

O autor apela para uma miríade de exemplos corriqueiros para enfatizar o quanto estamos imersos em processos de retextualização que nos acometem o tempo todo. Seguindo o escol de adaptação própria, temos como exemplo (1) a secretária que registra as informações orais do chefe para redigir uma carta; (2) secretário de uma reunião de condomínio responsável pela confecção de uma ata de assembléia; (3) amigos conversando sobre o que estava escrito nos jornais e revistas; (4) professores discutindo o que acabaram de ver em um programa jornalístico da televisão; (5) mulheres papeando no cabeleireiro sobre o capítulo da novela da noite anterior; (6) estudante escrevendo um texto em sua página social na internet a respeito do que ouviu na universidade à tarde; (7) escrivão de Polícia Civil que formaliza o depoimento de um indiciado na construção de um inquérito a ser remetido para o delegado etc. (MARCUSCHI, 2010, p. 49)

Em busca da retextualização

Com base nas percepções de um extraordinário crítico literário, Lionel Trilling, existe alguma relação entre o crescimento tecnológico do mundo contemporâneo e o nível de fragmentação de consciência experimentado pelos indivíduos. A automatização da vida pode ter facilitado processos, afinal, como viver sem equipamentos eletrônicos, celulares, tablets, forno microondas e automóveis dotados de ergonomia diversificada? No entanto, as praticidades do cotidiano gotejaram amiúde na forma como pensamos e experimentamos o mundo. Tornamo-nos *objetivistas* a ponto de rejeitarmos os requintes propiciados pela alta literatura de clássicos, tão recheadas de metáforas, metonímias e outras figuras de linguagem que alargam verbalmente a experiência humana sem reduzi-la a um amontoado de regras ordenadoras de fácil aplicação. Viver modernamente tornou-se sinônimo de pagar as contas e

¹² Marcuschi, Luiz Antônio. Op. Cit. p. 48

gozar das benesses do mercado de consumo, e não refletir sobre o significado de nossa própria existência.

No entanto, objetividade é...

“...o maior reconhecimento possível da existência integral e completa do objeto. [...] O objeto, seja ele um fenômeno da natureza, uma obra de arte, uma ideia, um sistema de ideias, um problema social ou uma pessoa, não deve ser visto do modo como surge a nosso pensamento habitual, às nossas predileções e preconceitos, ao nosso exame casual ou apressado; antes, ele deve ser visto como é *em si*, em seus próprios termos e nada mais. [...] Trata-se de um esforço que jamais se pode realizar por completo. (TRILLING, 2015, p. 48-9)

Entendemos o esforço de leitura como parte fundamental para a compreensão do objeto, muito embora saibamos que – a exemplo das pessoas que convivem conosco e do mundo que nos cerca – um texto sempre revelará uma nova faceta antes desconhecida. A tendência que nos conduz à eterna (re)atualização das leituras ilustra uma metonímia da própria forma como percebemos o mundo e a realidade. Trilling se preocupava com os aspectos mais *centrípetos* da produção textual, entendendo que o êxito de um processo educacional deveria conduzir os alunos à compreensão original do que lêem, ainda que o conteúdo integral do material lido nos escape invariavelmente por entre os dedos. Ler corretamente o real significado de um texto nos aproximaria, assim, do discernimento adequado de um objeto. Graças a Scholes, essa postura precisa ser relativizada.

Em envolvente provocação, Scholes argumenta que o fator tempo interfere de maneira gritante na forma como interpretamos um texto. Quem o lê nunca é quem o escreveu, mesmo que se trate da mesma pessoa. (SCHOLES, 1989, p. 65). O mundo exterior nos leva a um texto já orientado pela pertinência de algumas questões previamente colocadas. O significado de um texto se liga ao contexto em que ele foi produzido. Nem sempre os textos dizem apenas o que textualmente informam, de modo que a subjetividade ganha uma

importância mais incisiva do que normalmente costumamos acreditar. (SCHOLES, 1989, p. 68-69)

Scholes mostra-se cético em relação a profissionais que se mostram refratários em relação ao valor dos protocolos de leitura. O filósofo Stanley Rosen, por exemplo, recebeu a pecha de “*essencialista vulgar*” por imaginar que ninguém é capaz de melhorar a forma como lê. Rosen entende que o talento em ler *corretamente* nasce como uma habilidade inata sem a menor chance de reparação pelo esforço. Os que sabem, sabem. Ponto final. (SCHOLES, 1989, p. 95)

Obviamente que militar em favor da tese de Rosen significaria tornar inútil qualquer esforço em direção ao aprendizado e à educação.

É justamente em direção à confecção de um instrumento didático que precisamos caminhar, de modo que ora valemo-nos das orientações do Professor Luiz Antônio Marcuschi, do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Marcuschi parte do pressuposto de que o bom uso da língua escrita passa pela tentativa de retextualizá-la pela oralidade. Exercícios que facilitassem o trânsito entre a oralidade e a escrita poderiam dar uma dimensão mais escorreita a um processo eficiente de letramento.

Letramento e oralidade não se inscrevem na linguagem como dimensões estanques, mas dinâmicas e reveladoras da inserção social de cada indivíduo. (MARCUSCHI, 2010, p. 9) Às vezes, um professor de humanidades tem um domínio de fala tão preciso quanto o da escrita. Ambas surgem como uma espécie de mescla com pouquíssima nuance. Por outras, as diferenças podem ser bem mais marcadas, sobretudo quando nos detemos sobre a realidade de alunos pouco habituados à leitura e que carecem de compreensão em relação a um texto formal, ainda que extremamente hábeis no dialeto que compõe o código de fala do grupo juvenil de que fazem parte.

Primeiramente, imbuído do intuito de desconstruir a pretensa superioridade da língua escrita sobre a oral, Marcuschi salienta a primazia cronológica da fala sobre a escrita no contexto civilizacional. A história das civilizações caminhou pela vida da tradição oral por muitos séculos até o advento da cultura letrada. Ocorre que a força da palavra escrita mostra-se tão vigorosa que eclipsa o brilho de muitas gerações anteriores que viveram em exclusiva oralidade. (MARCUSCHI, 2010, p. 17)

A história da escrita ainda será abordada no escopo desse trabalho, mas cabe ressaltar que o letramento (*literacy*) é uma prática social ligada ao uso da escrita dotado de uma trajetória não-linear. Fundamental à sobrevivência comezinha, dependemos da escrita para chegarmos a um endereço, tomarmos um ônibus, descobrimos nomes de remédios e receitas, assinarmos um contrato de locação de imóveis. Os exemplos do quanto a sociedade depende da escrita para sobreviver seriam tão numerosos quanto a quantidade de grãos de areia na praia. Em algumas sociedades complexas, o domínio da escrita colocou-se como meio de distinção social entre aqueles que seriam legados ao trabalho manual e aqueles destinados ao exercício da política e das artes.

Faço referência direta aqui ao sistema de ensino medieval alicerçado na instituição do *Trivium*. O trabalho do filósofo da educação norte-americano Mortimer Adler em popularizar criativamente o *Trivium* Medieval no exercício de práticas de leitura entra como parte importante do esforço de reflexão e pesquisa que traçamos ao longo desta dissertação. Chegaremos ao tema em ocasião propícia.

A perspectiva descortinada por Marcuschi pretende iluminar o fato de que oralidade e letramento constituem práticas sociais das sociedades. Às vezes, o lugar e o papel do letramento recebem maior destaque, às vezes, o sistema de fala revela-se como mais importante ao longo do tempo. Não se trabalha aqui com a interpretação de que existe algum senso de hierarquia entre as duas modalidades de uso da língua, mas sim uma espécie de preferência sociológica hora por uma e hora por outra. (MARCUSCHI, 2010, p. 18).

Vejamos por exemplo o que acontece nos textos produzidos por frequentadores de redes sociais. Nem sempre a comunicação segue os ditames regulados pelo uso escorreito do idioma. A ausência de pontuação, o uso de “emojis” e a abreviação excessiva situam-se muito mais na lógica que busca a inserção do idioma dentro de um grupo social definido do que um meio comunicativo que vise ao entendimento geral. Nesse sentido, o emprego de gírias e *memes* não somente identifica um público integrante como reforça laços de identidade cultural entre pessoas que, fora do contexto virtual, podem ser completamente diferentes entre si no que tange ao comportamento, nível de instrução, pertença familiar ou qualquer outro meio a partir do qual se possa traçar alguma diferença econômica. O mundo da Internet fez com que a forma

com que nos relacionamos com a escrita fosse modificada a ponto de descerrar uma nova modalidade de escrita. Curiosamente, mesmo diante de modificações tão vertiginosas em curso, a escola continua enfatizando a solidez de um ensino formal do idioma. (MARCUSCHI, 2010, p. 18)

Enquanto a escola enfatiza uma *escolarização do letramento*, quando as regras do idioma e o seu emprego culto são ensinados com primazia, as *práticas de letramento* mostram-se como mais amplas e influenciam até mesmo os analfabetos. A internet revela apenas uma face dessas práticas de letramento social. Existem outras, claro. O autor chama a atenção entre a distinção que há entre o padrão de alfabetização distribuído pelas escolas e os processos de letramento que existem em sociedades complexas na hora de conferir ao idioma nova roupagem. (MARCUSCHI, 2010, p. 20) Ademais, cada família se utiliza do idioma escrito de uma maneira diferente. Em algumas casas, os alunos têm a disposição uma estante com livros infanto-juvenis; em outras, no entanto, talvez não haja sequer uma publicação impressa em toda a residência. O material didático do estudante pode concentrar toda a cultura escrita possível dentro do lar. Disciplinas como a História, que dependem de leitura e interpretação de textos, podem cair no gosto de alunos que já tenham uma bagagem prévia de leituras (quaisquer que sejam), desfavorecendo àqueles que estão cotidianamente afastados desse nível de prática social. Um professor de história precisa ser sensível a possíveis distinções de acesso a material escrito por parte dos seus alunos.

Em vista disso, Marcuschi aponta as distinções conceituais entre letramento, alfabetização e escolarização. O *letramento* é um processo de aprendizagem social e historicamente situada da leitura e da escrita, com vistas ao uso utilitário do idioma em vários meios possíveis. Assim, o melhor seria falar em “letramentos” disponíveis em cada contexto social. Esse conceito de letramento será aperfeiçoado quando apresentarmos a visão do teórico Mortimer J. Adler sobre o assunto. A *alfabetização* compreende o domínio de habilidades de ler e escrever conseguidos pela disciplina escolar. Se o indivíduo aprendeu de forma autodidata, nem por isso se furtou de métodos escolares em sua origem. Já a *escolarização* refere-se a uma formação individual mais ampla, em que se inserem não somente o aprendizado da habilidade de ler e escrever, como também a de realizar cálculos, exercitar a memória, lidar com a diferença, o respeito ao outro e a sociabilizar

adequadamente dentro de espaços coletivos. Ou seja, a alfabetização seria uma habilidade restrita no interior do universo da escolarização (MARCUSCHI, 2010, p. 21-2).

Aceitamos o pressuposto do professor Marcuschi de que tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis meios para o uso da língua, em que prevalecem mais o contexto de uso para o seu usuário inserido dentro de uma prática social específica do que as normas que lhe sejam intrínsecas. Ou seja, em Roma, faça como os romanos. No entanto, cabe ressaltar que gostaria de demarcar o espaço de importância e prevalência de cada uma no interior de seu espaço de significação. Dito de outro modo, dentro do espaço escolar e acadêmico, a utilização do idioma pátrio de modo correto para o seu ambiente situa-se tanto como obrigação profissional ao docente como horizonte de expectativa para o aluno. Assim, para que um aluno venha um dia a escrever segundo as normas cultas do idioma, é bom que tenha uma referência direta na forma como o professor em sala de aula trabalha a escrita. O reconhecimento de que a leitura e a escrita são fatos históricos socialmente valorizados pelo sistema educacional não nos confere a legitimidade para relativizar a sua importância, a qual não pode ser subestimada.

Não que a leitura e a escrita devam ser “ideologizadas” como superiores à oralidade, mesmo porque o intercâmbio entre as duas resta como assunto pacífico, mas pelo fato de que a escola ainda situa-se como a única (talvez a última) oportunidade de acesso para que muitos tenham alguma referência em torno da cultura letrada em ambiente minimamente regrado. Não abriremos mão dessa constatação.

Os vários letramentos a que são possíveis ter acesso ao longo da vida pode facilitar o trânsito comunicativo entre vários grupos sociais – amigos, família, igreja, trabalho etc. – mas não significam o atestado contundente de melhora na formação educacional e humana de um indivíduo. No máximo, facilitam o convívio com a pluralidade de opiniões vigentes, mas pouco ilumina a consciência em direção a uma solidez educacional que facilite a vida enquanto vivemos nesse mundo.¹³

Marcuschi ressalta quatro tendências bibliográficas na maneira como os linguistas trataram a relação entre a fala e a escrita. São elas:

¹³ Mais à frente, falaremos do termo “competências e habilidades” e dos usos da escolarização para formar um cidadão ou de apenas um profissional especializado.

- *Dicotomias estritas*;
- *Visão culturalista*;
- *Perspectiva variacionista*;
- *Perspectiva sociointeracionista*. (MARCUSCHI, 2010, p. 27-35)

Dicotomias estritas – Mais tradicional, discerne que a língua é um sistema de regras que deve ser ensinado pela via gramatical. Tende a imaginar que a fala é o espaço do desarranjo, posto que seria menos desenvolvida do que a escrita, ao passo que o idioma escrito segundo os preceitos da *norma culta* teria maior valor em qualidade para expressar a grandeza da linguagem. A gramática seria carregada por um valor imanente e universal válido para todos, de modo a assinalar a superioridade da escrita sobre qualquer tipo de oralidade. A perspectiva que situa a “dicotomia estrita” entre fala e escrita tem por objetivo a construção de uma hierarquia que informe ao estudante a prevalência da segunda em relação à primeira. (MARCUSCHI, 2010, p. 28-9) O quadro abaixo nos oferece o tom do contraste apresentado:

| Fala¹⁴ | Versus | Escrita |
|--------------------------|---------------|--------------------|
| Contextualizada | | Descontextualizada |
| Dependente | | Autônoma |
| Implícita | | Explícita |
| Redundante | | Condensada |
| Não planejada | | Planejada |
| Imprecisa | | Precisa |
| Não normatizada | | Normatizada |
| Fragmentária | | Completa |

¹⁴ Tabela reproduzida de MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da Fala para a Escrita**. Atividades de retextualização. São Paulo: Editora Cortez, 2010. p. 27.

Visão culturalista – Esse paradigma não tem grande eficácia para compreender as relações linguísticas entre a fala e a escrita, pois a sua força reside na análise antropológica e sociológica dos processos referentes à história da escrita. Ou seja, a perspectiva *culturalista* tem como ênfase a compreensão da estrutura social dos processos de leitura e escrita ao longo do tempo. Alguns de seus proponentes apontam que o aperfeiçoamento da escrita significou um avanço na capacidade cognitiva dos indivíduos, ajudando a aprofundar a extensão do pensamento. Outro *insight* de fundo histórico nos dá conta de que foi o surgimento da escrita que permitiu que a língua se tornasse objeto de estudo sistemático. Novas formas de expressão, como a poesia, por exemplo, ampliaram o quadro possível de subjetividade e ofereceram ao leitor um quadro mais sutil para a representação de imagens e sentimentos. Marcuschi informa que, apesar das “imensas vantagens” logradas às sociedades que se valeram do uso da escrita, isso não significou que ela tivesse “valor intrínseco absoluto” (MARCUSCHI, 2010, p. 29).

Muitos autores que se inscrevem dentro do paradigma *culturalista* divergem em relação à superioridade ou não da escrita sobre a oralidade. Alguns teóricos observam que a supervalorização da escrita pode conduzir a análise para o bojo de posições etnocêntricas, de modo que sociedades baseadas na oralidade ganham a aparência de que são evolutivamente inferiores àquelas em que a escrita desenvolveu-se com maior precisão para expressar fenômenos sociais, como a legislação e o sistema religioso.

O desenvolvimento da escrita também permite a descontextualização daquilo que se expressa, aumentando não somente a capacidade de organizar a narrativa de maneira lógica e ordenada (como um livro), como também garantiu a ampliação do pensamento abstrato. Nesse sentido, sociedades marcadas pela oralidade seriam vistas como baseadas no pensamento concreto, no raciocínio prático e na circularidade dos ritos que sempre se repetem pela constância da tradição oral capitaneada por líderes políticos ou autoridades religiosas. Por outro lado, as sociedades marcadas pela escrita estariam abertas ao avanço tecnológico e ao progresso, já que não se reduziriam às possibilidades de existência das sociedades cuja autoridade dependeria da tradição oral. (MARCUSCHI, 2010, p. 29-31)

Perspectiva variacionista – Pode ser compreendida como uma tendência intermediária entre as duas primeiras, tratando o papel da escrita e da fala do

ponto de vista de “processos educacionais”, enfatizando a variação entre norma culta escrita e norma coloquial falada sem estabelecer um nível de hierarquia que diminua a importância de uma em relação à outra. O que se pretende é mostrar como oralidade e a escrita pertencem a variedades lingüísticas distintas. Ou seja, parte-se da pressuposição de que as línguas não são uniformes em seu uso cotidiano, nem na escrita nem na fala. Isso significa entender o idioma como um organismo vivo que se modifica de acordo com costumes dos grupos que o manipulam. Desta forma, seria equívoco imaginar que a língua escrita confere um nível de padronização da língua superior ao oral, de modo que os autores dessa perspectiva preferem evitar situar o problema em termos de uma dicotomia estanque entre fala e escrita. (MARCUSCHI, 2010: p. 31-2)

Perspectiva sociointeracionista – A última tendência para a compreensão das relações entre fala e escrita parte da ideia de que o idioma é um fenômeno dinâmico e vivo, expandindo radicalmente a pressuposição da perspectiva variacionista anterior. Os autores enquadrados nessa visão apresentam um conjunto difuso de postulados, de modo que nem sempre se identificam como partes de um grupo homogêneo na bibliografia. Letramento e oralidade são vistos como práticas sociais que podem ser investigadas através do resgate crítico dos estudos etnográficos. Segundo Marcuschi, temos o seguinte quadro:

Fala e escrita apresentam¹⁵

Dialogicidade

Usos estratégicos

Funções interacionais

Envolvimento

Negociação

Situacionalidade

Coerência

Dinamicidade

¹⁵ Cf. MARCUSCHI, op. cit. p. 33

Essa perspectiva, no entanto, não tem grande capacidade para explicar fenômenos sintáticos e fonológicos da língua nem tampouco podem ser usadas para explicitar estratégias de compreensão e produção de textos. O interesse primordial aqui seria o de enfatizar a diversidade das formas textuais produzidas (e possíveis), observando a interação entre leitor e texto escrito, conversação, além da própria construção de sentidos que oferece inteligibilidade ao texto. Enquadrado como parte integrante desta vertente, Marcuschi descreve:

“A perspectiva interacionista preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias linguísticas como dadas *a priori*, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade. Tem muita sensibilidade para fenômenos cognitivos e processos de textualização na oralidade e na escrita, que permitem a produção de coerência como uma atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido.” (MARCUSCHI, 2010, p. 34)

Essa tendência não admite a existência de uma polaridade entre os fenômenos da fala e da escrita, posto que as relações entre essas modalidades de uso da língua não são lineares, refletindo um dinamismo histórico e contínuo na produção de formas de representação do ser humano ao longo do tempo. Mais uma vez: não se pode afirmar superioridade da escrita em relação à fala. E vice-versa.

Letramentos sociais

Nos últimos trinta anos, observamos a consolidação de um campo de pesquisa altamente instigante no meio acadêmico, relacionado às culturas escritas. Vários profissionais têm se detido diante da tarefa de bem compreender a cultura escrita, suas relações com a oralidade e semioses, o esforço em analisar historicamente a escrita como funcional para grupos sociais específicos ou indivíduos. Historiadores, psicólogos, sociólogos, linguistas, pedagogos, antropólogos e estudiosos da literatura têm procurado entender – cada qual a partir de sua ótica de estudos – o problema da cultura escrita. (STREET, 2014: p. 7)

O impacto dessa discussão na academia brasileira encontra terreno fértil no campo da educação e da lingüística aplicada, com base na interdisciplinaridade realizada com os estudos de ponta egressos de Grã-Bretanha e França. A sociologia da educação ingressou nessa temática de estudos através dos trabalhos de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, ao passo em que a historiografia francesa da “nova escola” tem se detido sobre os recursos possíveis da atividade humana na relação com a escrita, analisando livros, materiais impressos, a cultura editorial e a experiência de leitura em vários contextos e épocas. Nessa seara, destacam-se Roger Chartier e Philippe Ariès. (STREET, 2014, p. 8)

É digno ressaltar o quanto os profissionais brasileiros se mostram interessantes nessa área de estudos, com nota de destaque para Marcuschi, cujas pesquisas se detêm na relação entre a oralidade e a cultura escrita, bem como nas discussões sobre a neutralidade ou não do aprendizado da escrita em um ambiente escolar.

É nesse panorama em que surge o trabalho do professor emérito do King’s College de Londres, Brian V. Street, o qual procura refletir sobre o letramento como uma *prática social* inserida em múltiplos contextos sociais e culturais. Os textos de Street têm colaborado para o aprofundamento do debate, tanto teórico quanto prático, com vistas à ampliação do conceito de letramento. Street assume a posição de que o letramento vai além da capacidade cognitiva que permite ao aluno o entendimento sobre o que versa o texto escrito. Segundo a sua lógica, Street se propõe a entender como diversas pessoas usam o texto escrito em múltiplos contextos históricos e culturais,

abrindo a perspectiva para que se fale em vários *letramentos*. Questões de identidade e a forma como as culturas locais manuseiam o texto escrito referendam práticas sociais que trazem especificidade na relação do sujeito com o texto escrito. Por isso, o professor anglo-saxão aponta a existência de um “modelo ideológico” de letramento, no qual se considera o contexto social em que o sujeito a ser letrado se encontra inserido. (STREET, 2014, p. 9)

O professor Clécio Bunzen (apud STREET) aponta seis características aos pesquisadores interessados no usufruto dos “novos estudos do letramento”, cuja transcrição se segue abaixo:

- “(a) as relações entre o desenvolvimento de programas de letramento e as possibilidades de mudança social;
- (b) a importância de pensar o letramento como um conceito ‘plural’;
- (c) os usos do letramento em contextos específicos e situados, com destaque para aportes da etnografia;
- (d) o processo de escolarização das práticas de letramentos;
- (e) as implicações dos novos estudos do letramento para a Pedagogia;
- (f) perspectivas críticas para a compreensão da ‘grande divisão’ entre fala e escrita postulada por Goody, Olson e Ong.” (STREET, 2014, p. 10)

O letramento precisa entrar em uma agenda política?

O teórico Brian Street percebeu a necessidade de se tematizar a importância política do letramento a partir das comunicações advindas do Ano Internacional da Alfabetização, ocorrido em 1990 entre 5 a 9 de março, na Tailândia.¹⁶ Sob a liderança da ONU, o encontro visava não apenas a produção de um diagnóstico global da situação precária da educação básica, como também se deteve sobre o problema do letramento com vistas a atrair empresas que financiassem projetos educacionais. Entre os pontos lançados

¹⁶ Site da UNICEF Brasil http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm <Acesso dia 03/04/2016>

pelo evento, encontrava-se o déficit escolar primário de mais de 100 milhões de crianças, dentre as quais 60 milhões eram meninas; o analfabetismo funcional de grande parte do contingente com acesso ao sistema regular de ensino e, finalmente, os milhões de adultos que atravessavam a escola sem a aquisição de um corpo de conhecimentos e habilidades essenciais.

No entanto, Street sugere que a campanha em prol da alfabetização ventilada pela Organização das Nações Unidas padeceu de um caráter “paternalista” na forma como compreendeu o conceito de letramento. Isso porque foram fixados como verdadeiros os modelos pedagógicos advindos da Europa e América do Norte, os quais propalam que existe um modelo fixo para a construção de habilidades cognitivas aplicável a qualquer pessoa. Uma vez que se conquistassem as habilidades que tornassem alguém realmente alfabetizado, o problema do conhecimento estaria de presto resolvido. Percebe-se que Street entende que o problema da ONU era o de estimular que as crianças saíssem de um estágio de analfabetismo em direção às benesses da cultura letrada, como se fossem dois domínios estanques opostos. (STREET, 2014, p. 29-30)

Street parte do pressuposto de que a aquisição de um letramento por um grupo que seja inexperiente em leitura e escrita não se resume à aquisição de habilidades técnicas. Isso não quer dizer que elas não sejam importantes. O que se ressalta é que não se pode falar em transmissão mecânica de conhecimentos. A mudança de significados e orientação no mundo pode levar o aluno a uma verdadeira revolução nas percepções. Assim explica o autor:

“As mudanças de significado associadas a tais transferências se localizam em níveis epistemológicos profundos, levantando questionamentos sobre o que é a verdade, o que é conhecimento e quais são as autênticas fontes de autoridade.” (STREET, 2014, p. 31)

Segundo o autor, as campanhas estatais para alfabetização discernem as pessoas como tábuas rasas à espera de um letramento completamente estranho que, em vista do processo histórico, tem sido tomado como instrumento de conquista e poder. Cita o exemplo da população inglesa durante o Medievo, a qual tinha “aguda consciência” do quanto as disposições

escritas serviam para afirmar direitos consuetudinários entre os proprietários rurais ao arrepio do povo ignaro que não dispunha de meios para contestar a autoridade senhorial. Isso significa afirmar que o caráter neutro e objetivo da escrita não pode ser afirmado como um truísmo pedagógico, senão como meio a partir do qual se estabelecia a supremacia de um poder político determinado. (STREET, 2014, p. 32)

Há aqui, percebe-se, um nível de politização extremamente elevado em torno das funções da escrita ao longo da história. Obviamente, que um exemplo inglês, descontextualizado das suas próprias origens, serve como instrumento retórico a partir do qual o autor afirma aprioristicamente a escrita como arma nas mãos de uma classe dominante. Um sem-número de outros exemplos poderia ser afirmado no sentido precisamente contrário ao que propõe o autor, a saber, na direção da escrita como instrumento de libertação e ascensão social por parte de classes menos favorecidas. No entanto, não nos interessa discorrer sobre o quanto a escrita serviu a interesses particulares ao longo do tempo, senão como meio a partir do qual se torna possível a construção de reflexões pedagógicas de letramento.

Street entende o ano de 1990 como um marco porque a partir da realização do Ano Internacional de Alfabetização (AIA), os governos tomaram a consciência de que algo deveria ser feito para contornar o problema tanto do analfabetismo quanto do analfabetismo funcional muito afora. Exemplos considerados como “apavorantes” no Terceiro Mundo serviriam mais para chocar a opinião pública do que para diagnosticar corretamente o problema que se colocava na ordem do dia. Entendia-se que a falta de domínio sobre a escrita e a leitura ceifava oportunidades de trabalho e diminuía as chances de mobilidade social entre a juventude afetada pela questão. (STREET, 2014, p. 33)

O linguista inglês, evidentemente, não se dá por satisfeito com a avaliação do problema realizada pela UNESCO. Street lança mão de estudos mais atualizados para argumentar que quando se trata de conseguir emprego, os níveis de letramento contam bem menos do que fatores relacionados à classe social, gênero e etnia. Em muitos empregos, a função das avaliações tem por objetivo filtrar certos grupos e tipos sociais entendidos como mais adequados para o trabalho, e não necessariamente aferir o nível de letramento adequado para o cumprimento das tarefas exigidas. (STREET, 2014, p. 34) Ou

seja, a depender do cargo almejado, boa aparência, altura e porte físico contam muito mais do que a habilidade para a escrita, a leitura ou a fluência verbal. Às vezes, o empregador entende que o nível mais elevado de letramento significa maior facilidade para lidar com tecnologia.

Isso significa dizer que o problema carrega uma dimensão mais complexa do que inicialmente se imagina. Os governos atribuem o desemprego à falta de letramento mínimo, sem atentarem para o fato de que muitas habilidades profissionais podem ser desenvolvidas sem a necessidade de um letramento formal angariado nos bancos escolares. Por outro lado, grande desempenho na retenção de leituras não transforma o candidato ao emprego em um exímio profissional para lidar com conflitos interpessoais, pressão por resultados ou gestão de vaidades entre colegas de profissão. É importante pontuar essa questão para que não entendamos que didáticas capazes de potencializar o letramento se transformem em panacéias responsáveis pela solução de todos os males. E isso vale inclusive para a dissertação exposta aqui. Um certo comedimento é importante para avaliar esse problema, como explica Brian Street:

“A falta de habilidades letradas pode ser uma deficiência bem menor na vida cotidiana do que normalmente se imagina. Os meios de comunicação gostam de contar histórias heróicas de “gestão” do analfabetismo, de como os “analfabetos” perambulam pela cidade ou se esquivam de tarefas escritas como preencher formulários ou ler rótulos.” (STREET, 2014, p. 35)

No entanto, o autor comenta que o déficit na capacidade de domínio de habilidades letradas podem ser negociadas, desde que o “iletrado” tenha algum conhecimento específico. Cita como exemplo o mecânico analfabeto que pode ajudar gratuitamente o vizinho com o seu automóvel danificado a partir do momento em que é auxiliado no preenchimento de formulários. (STREET, 2014, p. 35) Obviamente, a possibilidade real de permuta entre saberes não substitui a importância em si do letramento formal, ou seja, da habilidade de ler e escrever com compreensão do que está sendo feito.

Isso significa dizer que os pesquisadores têm procurado falar em “letramentos” em vez de mencionar apenas um único tipo de letramento, monolítico, formal e vinculado às habilidades escolares que porventura o aluno venha a adquirir em sala de aula. Curiosamente, Street chama a atenção para outro ponto que merece relevo. Muitas das vezes, alunos mais velhos – fora da faixa etária, portanto – matricularam-se em programas de alfabetização imaginando-se “analfabetos” em decorrência da falta de um atestado escolar que comprovasse a escolarização regular. Todavia, muitos desses alunos conseguiam ler razoavelmente bem quando submetidos aos chamados testes de nivelamento, demonstrando de maneira cabal como os indicadores governamentais podem se enganar quanto ao nível real de escolaridade entre as pessoas. (STREET, 2014, p. 36)

Programas de letramento precisam levar em conta o contexto social

Quando as políticas educacionais falam em “letramento”, geralmente consideram como pacíficos os pontos que devam alcançar através das ações estatais: maiores oportunidades de trabalho, realização pessoal, chance de ascender socialmente para uma faixa de renda com maior capacidade de consumo, respeito da comunidade em que vive etc. Tudo isso parece claro, embora Street entenda que os governos precisam enfrentar algumas questões fora da órbita de temas técnicos da educação, como o impacto das políticas de letramento em meio ao contexto social no qual os indivíduos estão inseridos. (STREET, 2014, p. 46)

Ou seja, é necessário inserir uma mediação pertinente no debate. Os programas não podem se orientar por uma lógica abstrata oriunda de “técnicas” formuladas para além (ou aquém) da experiência de vida real dos povos que se pretendam alvo para as campanhas de letramento. O que dá certo na teoria pode parecer inverossímil na hora de colocar em prática.

Também é possível observar uma hipervalorização do “texto dissertativo” como meio a partir do qual o aluno conseguiria ascender socialmente em direção à realização pessoal e ao mercado de consumo. Assim, alunos que aprendessem a dissertar teriam caminho aberto para acesso ao mercado de trabalho. Obviamente, ao interpor um modelo “ideológico” para o letramento, Brian Street entende que o profissional não pode se encantar

com o som dos programas educacionais que surgem como panacéias capazes de resolver todos os problemas com base em um número limitado de constatações. (STREET, 2014, p. 44)

O modelo que propõe sugere a importância da socialização no processo de construção do letramento para os participantes; e isso para além da fixidez das políticas educacionais lançadas pelos agentes governamentais. Os pedagogos liberais, portanto, são tratados com certo ceticismo, pois a “racionalidade” advinda do processo de ensino não encontra lastro em uma etnografia que identifique dados minimamente necessários acerca do grupo social de que o aluno faça parte. Que estudante seria esse? Qual é a situação familiar em que ele vive e se desenvolve? Estará realmente apto a compreender o significado e importância de um processo de letramento a ponto de criar um sentimento de pertencimento em relação ao programa?

Essas questões advêm da leitura ordenada do texto lançado por Street, colocando-se como de estrita importância para a construção de qualquer modelo de intervenção pedagógica que tenha por esteio a ampliação da capacidade de leitura dos discentes.

O autor aponta que quando um grupo social que nunca teve acesso a práticas de letramento é submetido a práticas governamentais para ampliação da capacidade de leitura, o que se observa é um impacto cultural expressivo. Os alunos passam a entender que a cultura que lhes chega tem poder e influência estranhos ao que estavam até então acostumados. Isso significa dizer que há a tendência de “valores ocidentais” se projetarem como superiores a culturas e sociedades não ocidentais através de técnicas de letramento ensinadas. (STREET, 2014, p. 45)

Claramente se observa que Street pressupõe como dado concreto a isonomia entre culturas diversas, deslizando o seu argumento em direção a uma proposta mais relativista.

Voltando ao autor, temos que o efeito alcançado teria desdobramento reverso: ao invés de libertar os alunos para o mundo mágico da experiência do conhecimento, as novas técnicas de leitura teriam por consequência o aprisionamento do estudante em meio a um escopo educacional considerado muito acima das suas capacidades.

Com o objetivo de explicitar de que forma os processos de letramento se vinculam profundamente à ideologia e à cultura de uma sociedade, Street

ilustra três momentos distintos de intervenção pedagógica ao longo da história: a Inglaterra Medieval, Madagascar e o Irã. Essa exposição constitui o nervo central do argumento do autor, quando ele propõe a vinculação estrita entre os métodos pedagógicos de letramento e a tessitura política que os sustenta. (STREET, 2014, p. 45)

O caso da Inglaterra Medieval apresenta considerável interesse. A fim de explicitar a relação íntima entre as formas de letramento que se pretendem aceitas e o escopo ideológico, Street faz referência ao trabalho de Clanchy, publicado em 1979. A inserção de novas práticas de letramento coloca-se para além da mera mudança de técnicas, referendando-se como um marco de mudança cultural profunda na sociedade sobre a qual ela se abate. Vejamos. No século XI, direitos à terra e alegações de veracidade recebiam validação pela exibição de espadas ou símbolos diversos de autoridade, uso de selos ou testemunho oral de um júri (STREET, 2014, p. 46).

No entanto, por volta do século XIV – ou seja, trezentos anos depois – os cavaleiros e os patriarcados locais entendiam que a validade de um direito à terra ocorria com base em documentos escritos validados por um tabelião ou pela presença de cartas devidamente datadas. Ou seja, a fonte da autoridade transita de símbolo, saindo da esfera costumeira em direção ao documento escrito. Isso significou alteração na forma como as pessoas percebiam a autoridade, entendendo a sua manifestação escrita como superior a todas as outras. (STREET, 2014, p. 46)

Outro ponto explicitado no caso inglês refere-se ao esforço de traçar uma convenção de escrita para as cartas comerciais. Os mercadores não poderiam estruturar-se temporalmente e localmente nas cartas sem referências explícitas ao nascimento de Cristo ou outros marcos do calendário cristão. Como poderia se desenhar um conflito entre a autoridade clerical e os mercadores em relação à importância das datas, desenhou-se uma estratégia em que as cartas seculares fariam menção a eventos importantes do mundo político. Por exemplo, seriam balizadas em função da coroação do rei ao invés do nascimento de Jesus. Mais uma vez, observa-se aqui uma maneira para introduzir prática de letramento que teve aceitação gradual em meio à cultura tradicional. (STREET, 2014, p. 47)

Finalmente, talvez o exemplo mais sintomático apontado por Clanchy: a Bíblia como objeto de decoração. As Bíblias eram ricamente confeccionadas,

como se fossem verdadeiras obras de arte. A autoridade da Palavra transcendia o texto escrito para se colocar como objeto nítido da glória divina visível aos homens. Aos poucos, documentos comerciais e leis escritas passaram a ser dotados de ornamentos de beleza, conferindo-lhes – por analogia – uma força simbólica que marcasse a mudança do seu *status*. A decoração externa a um texto legal conferiu sentido de verdade ao seu escrito, denunciando de maneira clara como o letramento não se mantém como simples elemento de técnica neutra, mas encastela-se como caudatário de uma proposta clara de definição cultural e política da sociedade. (STREET, 2014, p. 48)

O segundo caso apontado pelo autor é o da Ilha de Madagascar. Um fenômeno de considerável relevo surgiu em meio aos antropólogos e pesquisadores quando se debruçaram sobre o problema do repentino aparecimento de manuscritos na ilha datados do século XIX. O que teria provocado o letramento da ilha? É comum entre os pesquisadores a análise de que os missionários foram as primeiras forças a contribuírem de maneira decisiva para o letramento em massa na ilha de Madagascar, por obra e risco da Sociedade Missionária de Londres a partir da década de 1820. (STREET, 2014, p. 49)

Aos poucos, a escrita árabe – muito utilizada tanto em ofícios religiosos quanto administrativos – foi suplantada pela imprensa e o alfabeto latino. No entanto, a mudança da conjuntura política local resultou na expulsão da Sociedade Missionária de Londres, bem como no banimento da religião cristã dentro da ilha. A esse cenário se mistura um curioso florescimento da literatura em Madagascar. Como explicar tal fenômeno?

Street cita Bloch ao lançar em tela as características próprias da cultura local em sua relação com o letramento. Em um trabalho de campo na ilha, na década de 1960, Bloch debruçou-se sobre a cultura merina, um grupo remanescente dos antigos habitantes da ilha. Segundo a sua pesquisa, a cultura merina validava o conhecimento através da transmissão de uma geração a outra. A autoridade política dos anciãos era validada com base na afirmação de valores e saberes aos mais jovens, de modo que se consolidava nesses anciãos a posse do cetro do conhecimento sobre a juventude. Quem sabia, poderia reivindicar poder. Pois bem. Quando os missionários cristãos chegaram à ilha, os habitantes entenderam que a Bíblia era uma fonte de

autoridade que permitia aos evangelistas a afirmação de verdades atemporais. As genealogias e narrativas bíblicas foram interpretadas como um discurso de poder compatível com a estrutura da cultura local. (STREET, 2014, p. 49)

No entanto, os escritos bíblicos se colocaram em uma posição de destaque frente à oralidade habitual que nascia dos costumes locais. Entre duas fontes distintas de conhecimento para evocação de poder político – as escrituras cristãs e a oralidade malgaxe – a força colonizadora ganhou prevalência sobre as formas internas de saber. A própria reação à pujança colonizadora situou-se dentro da esfera de influência ocidental, pois os merinas se puseram a escrever a sua própria “Bíblia”, dotada de sentido, genealogias e narrativa singulares, forçando o letramento na esteira da substituição da tradição oral pela cultura escrita. (STREET, 2014, p. 50)

Observa-se aqui, portanto, uma tentativa de acomodação cultural entre o letramento bíblico externo e a tradição oral típica da localidade, com visíveis vantagens para a cultura ocidental.

O terceiro exemplo enunciado por Street repousa no caso do Irã, sendo de impacto mais recente do que os outros dois anteriores. De acordo com Street, várias campanhas de alfabetização foram conduzidas pelo regime do xá no Irã durante os anos 1960 e 1970. Essas campanhas identificaram na figura da “mulher” o maior fator de resistência às mudanças empreendidas pelos agentes governamentais. O governo entendeu que para mudar o pensamento das crianças era necessário operar algum nível de modificação na mentalidade das mães. Operadores governamentais sabiam que a figura do pai, apesar da extrema importância para a organização domiciliar, era ausente em relação à transmissão de valores aos filhos. Entenderam, portanto, que a educação das mulheres constituía caminho primordial para colocar o país na trilha do desenvolvimento humano imprescindível ao avanço da nação. (STREET, 2014, 53-4)

Nesse sentido, o professor na aldeia foi entendido como foco a partir do qual se deveria operar uma modificação do suposto conservadorismo feminino. O professor não somente instruiria os alunos no caminho do saber, como também na confecção de novos hábitos sociais, técnicas agrícolas e a busca de uma nova mentalidade menos aprisionada às teias do passado. A proposta governamental foi a instalação de faculdades para formação de professores rurais, só que agora orientados por mudanças na forma de conceber o ensino e

a transmissão de novos valores. Street aponta que essas propostas demonstravam mérito ao deslocarem o eixo do ensino das cidades para a zona rural, posto que as escolas urbanas desvalorizassem ao extremo o papel da mulher na educação. (STREET, 2014, 54)

O curioso é que a população local interpretou essa tentativa de letramento de uma forma completamente singular. Os aldeões entenderam que os professores urbanos tinham uma resistência histórica às necessidades e aspirações da zona rural, preferindo impor conceitos de sociabilidade urbana estranhos aos seus próprios anseios. Quando os professores passaram a ser formados na zona rural, perceberam que talvez houvesse ali uma estratégia para que as famílias se aproveitassem do sistema educacional do Estado a fim de que alguns dos seus jovens alcançassem degraus superiores na formação universitária urbana. Ou seja, não haveria mesmo preocupação com os anseios dos habitantes da zona rural, mas uma plataforma carreirista para alguns estudantes migrarem para as cidades em busca de melhores empregos. Aos poucos, os garotos menos inclinados às disciplinas ministradas entenderam que, apesar da escola, teriam o destino atrelado à lavoura, da qual não sairiam facilmente. Já as moças tinham uma perspectiva de continuidade de ensino muito menor. Imaginava-se que elas deveriam se casar cedo para que cuidassem da casa e dos filhos. Portanto, o sistema de ensino para elas não deveria ir além da conclusão dos estudos nas escolas rurais. (STREET, 2014, 55)

Além disso, as agências governamentais que prefiguravam um novo tipo de letramento para o Irã desrespeitaram diretamente as características antropológicas dos aldeões em sua relação com as práticas de letramento. Já existiam as *maktabs*, definidas por grupos de leitura em torno das suratas do Corão, tendo em vista não somente o fortalecimento da fé islâmica, como também a discussão e interpretação das palavras do Profeta Maomé. Essa estrutura de letramento existia bem antes das tentativas governamentais de impor novas formas de ensino, ao estilo do ocidente. Nas escolas corânicas já existia um tipo de letramento orientado por características próprias, embora as competências desenvolvidas nessas escolas tradicionais passassem ao largo dos radares governamentais. (STREET, 2014, 57)

Apesar do letramento ocidental no Irã tivesse desenvolvido uma mão de obra especializada em aproveitar o crescimento do preço do petróleo a partir

dos anos 1970, muitos grupos intermediários adaptaram o letramento anterior das *maktabs* às novas exigências profissionais. As pessoas que fluíam para os centros urbanos vindos dessas escolas tinham competência para assinar cheques, emitir notas fiscais, catalogar clientes e se relacionar com fornecedores. Tudo isso era feito a partir dos critérios de competência desenvolvidos nas escolas corânicas, apontando uma nova acomodação entre institutos modernos de educação e a tradição de cultura escrita herdada dos antepassados (STREET, 2014, 57-8)

O que é possível depreender desses três exemplos enunciados? Que os métodos e técnicas de letramento a serem implantados sobre uma determinada população deveriam ser precedidos de uma pesquisa etnográfica capaz de desvelar as características próprias de cultura do público a ser letrado. Ou seja, uma prática efetiva de letramento relaciona a especificidade cultural do público à técnica de ensino, a qual precisa respeitar idiosincrasias culturais típicas para maior probabilidade de êxito. A experiência local e cultural de um grupo não pode ser relegada a um segundo plano, como se fossem fatores menores no processo de construção de uma relação “ensino-aprendizagem” que se pretenda efetiva na elaboração e aplicação de estratégias de letramento.

Capítulo 2

Educação Liberal na visão de Mortimer Adler e as indicações de letramento: educação, formação humanística e outros assuntos.

*Tudo que viceja, também pode agonizar
E perder seu brilho em poucas semanas
E não podemos evitar que a vida trabalhe com o seu relógio invisível
Tirando o tempo de tudo que é perecível.*

*Tudo que morre fica vivo na lembrança
Como é difícil viver carregando um cemitério na cabeça
Mas antes que eu me esqueça, antes que tudo se acabe
Eu preciso, eu preciso, dizer a verdade.*

(Biquíni Cavadao, “Impossível”)

Do que falamos quando dizemos “educação clássica” e “artes liberais”? – Um rápido apontamento bibliográfico: temas e problemas – Mortimer J. Adler e a “História” como disciplina – Existe uma técnica “certa” para a leitura? A contribuição de Mortimer J. Adler – A paixão pelo aprendizado – Aprender por meio da leitura – Um pouco mais de leitura e reflexão – Os debates orais podem ajudar no processo de letramento? Adler responde – Qual era a visão de “escola” de Mortimer Adler? – Habilidades e competências sob o prisma adleriano – Didática clássica e moderna: há chances de conciliação? - Letramento também é criação: conhecimento, opinião, educação liberal.

Do que falamos quando dizemos “educação liberal” ou “artes liberais”?

A educação liberal trata essencialmente do cultivo da cultura. Em um texto marcado por forte tônica militante, o filósofo Leo Strauss observa que se trata de educar a mente segundo as suas “inclinações naturais” para o aprendizado. Discute o autor que do mesmo jeito que o solo precisa de plantadores, a mente precisa de professores. Só que não é tão fácil encontrar professores como encontramos agricultores. Os mestres são eternos professores. Se pensarmos em uma regressão contínua, encontraremos professores que não foram discípulos de ninguém. Seriam esses, então, os grandes mestres.¹⁷

No entanto, Strauss observa que nunca encontraremos esses mestres em uma sala de aula. Alguns privilegiados, talvez, possam ter essa oportunidade única ao longo da vida. Portanto, para conseguir livre acesso às maiores mentes da humanidade, precisamos buscar os grandes livros. A educação liberal consistiria, sob drástico resumo, em estudar cuidadosamente os grandes livros deixados pelas maiores mentes. E tentar entendê-los.

Não se trataria de uma tarefa fácil. Muitas vidas passaram fazendo comentários dos grandes livros, tamanha a profundidade e extensão das reflexões ali listadas. Assim sendo, o que devemos fazer para estudar os “grandes livros” com cuidado, oferecendo-nos uma “educação liberal”?

¹⁷ STRAUSS, Leo. *What is Liberal Education?* <http://www.ditext.com/strauss/liberal.html>
<Acesso 18/08/2016>

Duas assimetrias devem se colocadas neste ponto. Em primeiro lugar, Leo Strauss observa que as grandes mentes geralmente divergem em torno de um problema. A discussão faz parte do espólio dos grandes autores em qualquer área do conhecimento, quando em vista os temas considerados mais importantes. Segundo ponto: a “educação liberal” se debruça essencialmente sobre a herança da “cultura ocidental”. Valoriza-se a tradição ocidental, ainda que ela seja mais uma entre as várias culturas do mundo.

A raiz da educação liberal é a cultura letrada, muito embora existam conhecimentos plurais. Dentro dessa perspectiva, mesmo a oralidade e outras formas de “saberes populares” devem ser colocados sob o crivo da cultura letrada. Leo Strauss assevera que sem letramento devido não é possível sustentar o modelo político democrático moderno. A democracia é um modelo de governo que pode ascender ou decair por causa da virtude de seus participantes. Uma boa democracia depende da existência de muitos homens virtuosos e racionais, moderados e sensatos. A democracia dá ensejo a uma espécie de “aristocracia universal”. Sempre é muito mais complexo entender o que deseja o conjunto dos seus cidadãos do que em refletir o interesse de uma classe restrita, a única beneficiada pelo poder político.

No entanto, se a “*democracia é como o governo de deuses responsáveis*”¹⁸, esse horizonte se encontra bem distante das propensões humanas. Ao invés de discutirmos o “ideal de democracia” desejável, talvez o mais importante fosse avaliar como é o comportamento real dos homens sob a democracia. Seria mais proveitoso carregar um olhar mais realista sobre a ação concreta de agentes históricos reais do que se deixar aprisionar pela expectativa de um mundo futuro, desejável e compatível com nos nossos anseios. Operar a reflexão nesta lógica demonstra maior valor do que em discutir modelos hipotéticos. Essa inflexão é importante simplesmente porque a maior parte da população não governará nada. Empenhada que está em ganhar a própria sobrevivência, o governo caberá sempre a uma elite política. Strauss infere que o povo, o “sal da terra” das democracias modernas, nem sempre carrega a mobilização pessoal necessária para se preocupar com questões abstratas do bem comum. A maior parte das pessoas simplesmente deseja ter uma vida pessoal satisfatória, sem perceber de modo mais aprofundado qualquer tema que envolva a coletividade.

¹⁸ STRAUSS, Leo. What is Liberal Education? Op. Cit.

A democracia não pode depender de entusiasmos momentâneos, mas sim de qualidades duradouras. A cultura de massa que joga o homem contemporâneo sempre atrás de novidades políticas, artísticas ou da vida centrada na busca pelo entretenimento constante, não oferece à sociedade os alicerces para a sobrevivência democrática, alega Strauss. As qualidades da dedicação, concentração, largura e profundidade mostram-se incompatíveis com a “cultura de massa”.

Portanto, Leo Strauss observa que a “educação liberal” é o antídoto da cultura de massa. Segundo a ótica do autor, a educação liberal centrada no conhecimento dos grandes mestres da cultura tem a capacidade de conciliar os valores aristocráticos à democracia de massa. De que forma? Strauss informa que através do cultivo da *grandeza humana* ao longo do tempo.

Strauss se pergunta se isso não seria um argumento estritamente político ou mesmo um sonho romântico demais. Justamente pela complexidade da realidade das coisas, os grandes livros que consolidaram a cultura ocidental se mostram necessários para que nos sirvam de referência. Observa o autor que o senso comum das grandes mentes é que liga o tempo passado ao presente. O senso de hierarquia das importâncias é lembrado por Sócrates, o qual não se vangloriava em bens e riquezas – explica Strauss – mas sim na possibilidade de compartilhar sabedoria para o crescimento cultural e espiritual dos seus próprios amigos.¹⁹

A educação para a excelência consiste em rememorar o caminho da grandeza humana na história. E por que a educação liberal nos lembra da grandeza humana, pondera o filósofo? Podemos sugerir, como fez Platão, que o alto senso de educação repousa na filosofia.

Filosofar é situar as coisas dentro de uma hierarquia de importâncias. Entender isso faria com que encurtássemos o caminho em direção à virtude, mesmo sabendo que a sabedoria conquistada sempre será marcada pela imperfeição e parcialidade.

Strauss observa que o educador deve se esforçar para alcançar a sabedoria mais elevada, ainda que não sejamos filósofos durante todo o tempo. Transformar o monólogo dos grandes livros em um diálogo interno que nos seja proveitoso constitui o objetivo central da educação liberal. Educar é se engrandecer para a vida. Tal como os diálogos de Platão, que sempre mostram

¹⁹ STRAUSS, Leo. What is Liberal Education? Op. Cit.

uma conversa entre um homem superior no entendimento com outro que mantém o pé no caminho do aprendizado, posto que a sua ignorância sobre o mundo se revela como mais abundante.

A educação liberal consiste em um permanente diálogo com as grandes mentes, tarefa cuja missão impõe um elevado exercício de modéstia. Essa modéstia nos levaria, assim, ao resgate do senso de importância na ordem das coisas e ao abandono da vulgaridade. Vulgaridade seria imaginar que tudo é igual só que a partir de uma perspectiva diferente. Os gregos antigos diziam que a “vulgaridade” nasce pela “falta das coisas belas”. E beleza, neste caso, consiste em procurar estabelecer uma certa organização do pensamento que admita hierarquia entre valores.

Um rápido apontamento bibliográfico: temas e problemas

O que entendemos hoje por “educação liberal” é uma adaptação das antigas “artes liberais” que orientavam o ensino medieval, desde as escolas até a formação universitária em uma profissão considerada “livre”, ou seja, desvinculada do trabalho manual e direcionada à compreensão de realidades sensíveis por via da abstração conceitual. Direcionava-se à formação filosófica e teológica.

Durante a Idade Média, o *Trivium* compunha uma lista de três disciplinas relacionadas ao desenvolvimento da linguagem, a Gramática, a Retórica e a Lógica. A formação de um profissional liberal, geralmente em Teologia ou Direito Canônico, tinha como princípio formador o domínio do estudante sobre o terreno da linguagem. Concluída a trívica de matérias básicas, o aluno passaria a um segundo ciclo de formação geral, assentado no esforço em fazê-lo compreender as ciências da natureza e as propriedades da matéria. A isso, chamamos de *Quadrivium*, em que se aperfeiçoava um conhecimento amplo dos temas da Aritmética, Geometria, Astronomia e Música. As Artes Liberais compunham o quadro destas sete disciplinas que preparavam o aluno para assumir uma posição de autonomia nos seus estudos posteriores. Durante o Renascimento, houve a inclusão de outros conteúdos às Artes Liberais, muitos dos quais referendados no trabalho manual, como a arquitetura e a escultura (ADLER, 2015, p. 48).

O estudo organizado das sete disciplinas que compunham as Artes Liberais não se consolidou rapidamente. Foram necessários mais de mil e quinhentos anos de história para que isso ocorresse, ainda que os modelos pedagógicos das antigas aristocracias políticas gregas e romanas tivessem um domínio altamente satisfatório sobre os conteúdos gramaticais, retóricos e lógicos. A esse modelo, tínhamos a oposição dos trabalhos técnicos e manuais, considerados inferiores por que buscavam apenas à resolução de assuntos práticos na ordem do cotidiano, como a construção de prédios, a aragem dos campos para a colheita, a confecção e venda de mercadorias ou o domínio de uma profissão técnica, como ferreiro ou carpinteiro, cuja pretensão máxima era a entrega de serviços à comunidade.

A partir do século XIII, a cultura erudita nas universidades europeias em formação privilegiou o estudo das “Artes Liberais” tendo como fundamentação não somente o Latim (o idioma em que se efetivava a produção intelectual), mas também a leitura dos tratados filosóficos de Aristóteles, os quais ganharam força no processo educacional medieval por causa da magistral síntese entre filosofia clássica e Cristianismo operada por São Tomás de Aquino em sua *Suma Teológica*. As universidades situadas atualmente nos países que correspondem à França, Itália e Grã-Bretanha partiram do estudo basilar das Artes Liberais com o objeto de propiciarem uma formação nas linhas de preferência que compunham o Direito, a Medicina e a Teologia, então coroadas como “disciplinas superiores” (VERGER, 1999, p. 47).

De certo modo, entendo que elementos desses saberes e narrativas, agora desvinculados de suas práticas originais, possam significar uma ampliação do quadro de referências para os estudantes escolares de história da atualidade. Obviamente, há um percurso de fundamentação teórica e metodológica para que isso venha a produzir frutos. A fim de propiciar um enquadramento mais claro do problema, enfatizo dois aspectos a serem possivelmente trabalhados em reflexões que tenham por base esta metodologia:

1º) Discussão bibliográfica de cunho pedagógico sobre as “Artes Liberais”, tomando-a doravante como sinônimo das suas três primeiras disciplinas, a fim de integrá-la ao ensino de história. A produção dessa nova narrativa tem como escopo a melhora no desenvolvimento da imaginação, bem como das formas de expressão linguística escrita e falada. Pretende-se vincular a educação pelo

Trivium ao amadurecimento da cognição dos discentes, embora a proposta não esteja completamente desvinculada de pressupostos éticos na forma de conduta ou interpretação de mundo dos educandos, presentes em seu nascedouro histórico.

2º) Apontamento de problemas concretos relacionados às possibilidades de utilização dos elementos da “educação clássica” em sala de aula, seguidos da proposta de instrumentos de intervenção pedagógica que estimulem a imaginação, a linguagem e a formação humanística. O objeto de pesquisa a que me pretendo refere-se precisamente sobre esse ponto.

No que concerne ao primeiro tópico, um dos grandes problemas consiste na ausência de uma discussão historiográfica em torno da proposta, característica típica de um produto inédito no mercado acadêmico. Em geral, o ensino da “educação clássica” encontra-se atrelado a um modelo pedagógico de baixa popularidade nas democracias contemporâneas, geralmente associado à formação de elites dirigentes para a condução das veredas políticas da “Nação”. Em busca de cidadania e aperfeiçoamento para o mundo do trabalho, os Estados Nacionais do século XIX passaram a promover a ampliação do ensino de história como delineador de uma identidade cidadã necessária à construção da pátria desejada. Entretanto, a democratização do ensino de técnicas presentes nas “Artes Liberais” revela-se como uma preocupação atual por parte de alguns escritores norte-americanos, como Laurie Thomas²⁰.

A *Historia Magistra Vitae* (*história como mestra da vida*) pautava-se pelo ensino de exemplos éticos que deveriam ser copiados do passado em vistas da resolução de problemas práticos colocados pelo presente. Havia uma evidente compreensão de que a natureza humana, por imutável que fosse, reservaria aos homens um repertório de soluções exemplares dadas pela tradição histórica. Bastava entendê-los em sua natureza para que houvesse a adequada resolução de conflitos, tomada de decisões políticas ou, até mesmo, condução de questões de foro íntimo e familiar. Muitos dos modelos de “educação clássica” estudados até o momento, como referentes à formação

²⁰ THOMAS, Laurie Endicott. Not Trivial: How Studying The Traditional Liberal Arts Can Set You Free. Ebook Kindle. <https://www.amazon.com.br/Not-Trivial-Studying-Traditional-Liberal-ebook/dp/B00FAASMFK/ref=sr_1_2?ie=UTF8&qid=1479315326&sr=8-2&keywords=laurie+thomas+education>

dos escribas egípcios ou a educação homérica, estavam inscritos dentro de uma perspectiva exemplar ligada à “História Mestra da Vida” presente na reflexão de Marco Túlio Cícero. Outra dificuldade apresentada encontra-se na articulação dos modelos antigos à reflexão histórica presente e, de outra feita, à elaboração de um conteúdo programático que faça a interface entre educação para formação (Paideia) e ensino de uma disciplina determinada com um programa de conteúdos estabelecido, a história no âmbito escolar.

Outro complicador repousa nas possibilidades de conciliação ou exclusão do ensino da Retórica em face do compromisso histórico de uma formação ética, direcionada ao cultivo das virtudes. Em seu nascedouro na matriz filosófica, não sofista, a Retórica não significava apenas o aprimoramento da eloquência com o objetivo de convencimento da assembleia, mas também referendava um modelo de comportamento pessoal e social assentado na moderação das paixões, controle dos sentimentos e aperfeiçoamento da autoconsciência em suas faculdades de julgamento dos problemas cotidianos. O homem educado era um termo um tanto mais complexo do que a mera manipulação abstrata de conteúdos pela inteligência em uma sequência lógica agradável ao ouvinte. Significava mesmo era a educação dos sentidos para a busca da verdade e da felicidade alicerçadas nas conformidades da razão.²¹

O perigo das associações metodológicas anacrônicas merece grande atenção, visto a interligação entre as fontes primárias clássicas e a conexão com a bibliografia relacionada ao ensino de história. A distância cronológica, temporal e histórica entre as temporalidades comparadas nos conduz a um problema de fundo estrutural. Para quem os tratados de lógica de Aristóteles eram direcionados? Platão sistematizou os diálogos de Sócrates para consumo de escolas públicas por alunos brasileiros no século XXI ou para aprendizes cultos que passavam anos a fio aos pés dos mestres? Os locais de fala e a necessária contextualização crítica da produção destas fontes não são dados

²¹ McLUHAN, Marshal. **O Trivium Clássico**. *O lugar de Thomas Nashe no Ensino de seu tempo*. São Paulo: É Realizações, 2012. Neste livro, o autor se preocupa em traçar uma linha de desenvolvimento histórico para cada disciplina do Trivium (Gramática, Retórica e Lógica), de Santo Agostinho até o Renascimento.

de menor importância.²² No entanto, é possível articular os estudos no campo interdisciplinar entre linguagem e ensino de história quando as referências a Aristóteles ou Cícero aparecem por via indireta através da por uma reflexão mediada pela bibliografia em curso na universidade brasileira. O próprio trabalho do linguista José Luiz Fiorin surge como uma possibilidade de reflexão entre passado e presente no âmbito da análise sobre a estrutura da linguagem.

Muito embora os trabalhos granjeados estejam muito mais relacionados às formas de educação progressas do que ao ensino do ensino de história em si, há excelentes obras históricas que aprofundam a compreensão em torno da “educação clássica”. Werner Jaeger, por exemplo, demonstra em vigorosos trabalhos historiográficos que a Educação nas antigas “cidades-estado” gregas não somente contribuía para o processo de instrução das elites dirigentes da Pólis, como também assentara o caminho adequado dos modelos de virtude e heroísmo a serem mimetizados pelos integrantes da comunidade política. (JAEGER, 1982 & 2003).

Os escritos de Marshall McLuhan, presentes no escopo de “O Trivium Clássico”, enfatizam a historiografia das chamadas “Artes Liberais” em variadas linhas temporais, tendo como linha de força a articulação entre as disciplinas da Lógica, Gramática e Retórica que seguem da Antiguidade ao Renascimento. Trata-se de uma espécie de “balanço” da forma como autores antigos, muitos dos quais desconhecidos do grande público e restritos ao consumo universitário especializado, entenderam a educação pelo viés do *Trivium*. (McLUHAN, 2012).

Como pano contextual de consolidação das “Artes Liberais”, o historiador medievalista Charles Haskins também ganha destaque. Em seu “*Rise of the Universities*”, de 1923, assevera que a base sobre a qual se reproduz o ensino universitário atual se articulou durante o “Renascimento do século XII” em algumas cidades italianas. A função do professor como condutor de discussões sobre textos teológicos progressivamente mais abstratos não somente apontam elementos presentes até hoje na maneira como docentes e

²² A atenção em contextualizar fontes antigas ao momento presente me conduziu à pesquisa de indicações da história intelectual. Ver FALCON, Francisco. “História das Ideias” in Cardoso, Ciro Flamarion; Vainfas, Ronaldo (orgs.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997 p. 91-125.

discentes se relacionam em torno do processo de construção do conhecimento, como também iluminam as origens dos textos-resumo lançados em lousa pelo professor de história durante a aula, um processo corriqueiro cuja pretensão sempre foi a de explicitar as partes centrais do conteúdo para a média dos alunos que apresenta dificuldade de compreensão do texto escrito ou defasagem nas competências leitoras.⁴

Segundo um quadro sintópico pessoal, as perspectivas atuais de aplicação das “Artes Liberais” à pedagogia têm como linhas de força três tendências definidas: a) consiste em linha majoritária nessa esfera de pesquisa, referindo-se a trabalhos que contemplem o recobro de uma formação literária na busca pelo desenvolvimento da imaginação através da leitura e reflexão dos grandes clássicos da filosofia, sobretudo os discursos platônicos. Esse viés compreende que a divulgação de técnicas de ensino-aprendizagem da “alta cultura” pode ser visto como antídoto contra o relativismo teórico atual, o qual se preocupa menos com o “conhecimento” do que com demandas específicas de grupos sociais em busca pela ampliação da cidadania. James Schall (1988, s/d) e Marion Montgomery (1999) inscrevem-se nesse perfil temático; b) Autores que privilegiam o ensino de técnicas pedagógicas para embasamento da “educação domiciliar” numa perspectiva cristã. Temos aqui o esforço pedagógico empreendido por famílias que alfabetizam os filhos em casa, introduzindo-os ao repertório de saberes antigos com base em uma lógica funcional para maximização das competências de leitura, escrita e da capacidade oral-discursiva. Um casal protestante norte-americano, os Bluedorn, encabeçam esse direcionamento (2001); c) Manuais do Trivium disponíveis no mercado editorial brasileiro, como o produzido pela Irmã Miriam Joseph (2014), em que são explicitados os problemas técnicos referentes à capacidade de desenvolvimento da linguagem tendo por esteio as disciplinas da Gramática, Lógica e Retórica. Esses manuais trazem uma exposição funcional de conceitos sem quaisquer apegos à contextualização histórica ou discussão historiográfica, valendo-se do caráter de tratados de pedagogia passíveis de utilização direta pelo professor em sala de aula. Inscrito dentro do mesmo parâmetro, o livro de Mortimer Adler “Como ler livros” (2015) apresenta uma perspectiva de ensino clássico ligado à ampliação de níveis de compreensão e retenção de livros de diferentes gêneros. Aqui também é possível vislumbrar a associação entre as “técnicas” expostas para leitura e o

universo escolar. Nas próximas páginas, trabalharemos a relação possível entre o letramento proposto por Mortimer Adler e o ensino de história escolar, colocando-nos na perspectiva da letra “c” do recorte bibliográfico apresentado.

Esse intróito ilustra como a bibliografia relacionada aos autores mais recentes, preocupados com a temática das “Artes Liberais”, vincula-se à utilização de uma metodologia pedagógica voltada à resolução de problemas de leitura e escrita. A força da educação clássica no terreno do ensino de história precisa aceitar como pressuposto a correlação entre a disciplina e a cultura escrita. O uso de outras ferramentas de linguagem, como a fotografia ou a música, só ganhariam relevância se submetidas ao arco de habilidades a serem desenvolvidas por via da leitura.

Mortimer Adler e a “História” como disciplina

Logo de início, Mortimer Adler reconhece o caráter polissêmico do termo “História”. Tal qual a “poesia”, trata-se de uma palavra com múltiplos significados. Em sua obra prima máxima, *Como ler livros*, Adler aponta o “*caráter esquivo dos fatos históricos*”, em que prevalecem as diferenças de opinião em torno de um mesmo acontecimento. Didaticamente, aponta como as testemunhas de um júri popular podem ser bombardeadas com diversas opiniões sobre um mesmo acontecimento, de modo que nem sempre se torna fácil discernir em que momento se fala a verdade e em quais momentos se distorcem os fatos para justificar determinadas tomadas de posição. Mesmo com todas as provas apresentadas em um tribunal, fica a pergunta: será que determinado acontecimento ocorreu de fato como descrito ao júri? (ADLER, 2010, p. 244)

Em longa citação que ora transcrevemos, Adler aponta:

“O historiador se volta para eventos que se passaram, em sua maioria, há muito tempo. Todas as testemunhas desses eventos normalmente já morreram. Os indícios que elas fornecem não são fornecidos num tribunal – isto é, não são regulados por critérios rigorosos e cuidadosos. Essas testemunhas frequentemente supõem, imaginam,

fazem hipóteses, presumem e estimam. Não podemos ver o rosto delas para julgar se estão mentindo (se é que realmente se pode saber isso de alguém). Seus testemunhos não são confrontados. E não há garantia alguma de que elas tenham ideia daquilo que estão falando. Assim, se é difícil ter certeza de que se sabe a verdade sobre alguma questão relativamente simples, como as julgadas por um júri num tribunal, muito mais difícil é saber o que realmente aconteceu na história. Um fato *histórico*, ainda que sintamos certa confiança e solidez na palavra, é uma das coisas mais esquivas do mundo.”²³

Certamente que não há como discordar da existência em si dos fatos históricos. Adler aponta que, por exemplo, os Estados Unidos se viram envolvidos em uma Guerra de Secessão que começou com o bombardeio do Fort Sumter, em 12 de abril de 1861. Não há como discutir que o fato do ataque sobre o forte de fato existiu. O problema se inicia quando não há consenso entre estudiosos acerca de como interpretar esse acontecimento no conjunto da história da Guerra Civil Norte-Americana. (ADLER, 2010, p. 245).

Há uma grande polêmica em como avaliar os fatos relacionados à história, tanto em relação a interesses postos, projetos sociais ou benefícios de determinados grupos. Explicar o porquê de determinados fatos terem ocorrido é uma tarefa mais difícil para o pesquisador.

Aqui entramos em um terreno novo na forma como Mortimer Adler compreende a interpretação do passado, a qual se relaciona à *teoria* própria de quem escreve a história. Para conseguir organizar a miríade de fatos e dar-lhes um padrão, Adler discorre que o historiador é obrigado a presumir que entende por que os acontecimentos tomaram determinado rumo assinalado pelos fatos. Isso significa dizer que ele precisa de uma *teoria* prévia que assuma a responsabilidade total em atribuir aos agentes históricos os interesses e opiniões que vigoram na perspectiva do historiador. Ou seja, há um quociente

²³ ADLER, Mortimer J & DOREN, Charles Van. **Como Ler Livros**. O Guia Clássico para a Leitura Inteligente. São Paulo: É Realizações, 2010. p.245.

de criação artística no trabalho de geração do conhecimento histórico. (ADLER, 2010, p. 247)

Em sala de aula, essa posição se manifesta de maneira muito mais exacerbada, sobretudo porque no âmbito da cultura escolar não é possível que o professor averigüe a veracidade das informações ou busque fontes precisas sobre a intencionalidade dos agentes históricos ao se defrontarem com situações que datam de trezentos ou quinhentos anos atrás. Em meio a uma plethora de fatos narrados, cabe uma certa confiança dos alunos em relação à veracidade do que se fala. Não custa dizer que essa *veracidade* organizada em um discurso coeso depende essencialmente da autoridade docente no seu trato com as fontes apresentadas.

Adler argumenta que para evitar a tomada de uma ou outra posição teórica na hora de interpretar os fatos, é necessário que se admita como pressuposto que os homens não agem de maneira proposital ou que, de outra forma, não há meios para aferir se os fatos ocorreram exatamente como planejaram os seus executores. Tornar indiscernível a ação humana significa dizer que não há padrão na história.²⁴ (ADLER, 2010, p. 247).

O filósofo da educação norte-americano compara a sua interpretação a de Tolstoi. Ainda que sem referências diretas ao romancista, Adler atribui a Tolstoi a idéia de que o romancista imaginava que as causas das ações humanas seriam tão variadas, complexas e ocultas por motivações conscientes e inconscientes que seria impossível saber por que determinado fato ocorreu no mundo. (ADLER, 2010, p. 247)

Para se aproximar do conhecimento histórico, o autor sugere que se leia mais de um relato sobre um acontecimento ou período a fim de que se possa entendê-lo de maneira mais clara. Se possível, o historiador (ou professor da disciplina) deveria estudar um fato ou acontecimento sobre o prisma de várias

²⁴ A provocação de Mortimer Adler leva a uma reflexão menos afeita em discernir o que de fato aconteceu na história e mais interessada em inserir o conhecimento histórico dentro de um prisma delimitado de militância social. Nesse sentido, diante da impossibilidade de se traduzir o sentido real dos fatos históricos, o professor poderia apelar para a defesa de algumas bandeiras ou valores relacionados à conquista da cidadania, ampliação de direitos ou salvaguarda de grupos minoritários. Obviamente que, vistos da perspectiva adleriana, operar dessa maneira seria manipular o discurso histórico na direção dos projetos políticos que se queira a valorização.

teorias distintas, colocando-se como árbitro para dar o veredicto com base na mescla interpretativa entre as mais diversas posições. (ADLER, 2010, p. 247-8)

Essa metodologia evoca a responsabilidade pessoal do historiador sobre o que lê e estuda. Talvez por pressupor uma neutralidade inicial do pesquisador em relação a determinado objeto, nem sempre a interpretação será equilibrada e imparcial, mas sim condizente com as inclinações e representações prévias do próprio historiador.

Outro ponto de interesse na avaliação adleriana sobre a história como disciplina repousa na questão do *universal*. Ou seja, a questão gira em torno das possibilidades de aplicação ou não dos ensinamentos (se é que existem!) a casos análogos. Nesse sentido, Adler acompanha Aristóteles ao afirmar que a poesia é “mais filosófica do que a história”, no sentido de dizer que o poeta interpreta sentimentos e percepções da realidade que podem ter larga referência a muitas pessoas, lugares e ocasiões da vida. Já a história, mais condicionada a tempo e lugar específicos, não tem tanta abrangência universal assim. (ADLER, 2010, p. 249)

Mas pode carregar algo dessa abrangência universal se interpretada de outra maneira. O caráter universal dos estudos históricos segue na direção de que é possível extrair algum ensinamento, para os dias atuais, a partir da forma como os homens lidaram com as circunstâncias do seu momento histórico e encontraram respostas e soluções para liderem com os problemas socialmente criados. Em outros termos, é importante voltar ao passado para buscarmos os parâmetros utilizados para a resolução de problemas econômicos, políticos ou sociais a fim de compararmos com o que atualmente fazemos. Usar a história como referência e construção social acumulada das múltiplas formas de interação do homem com o meio, ao longo do tempo, pode dotar a disciplina de um interesse muito maior do que apenas a busca dos fatos como verdadeiramente aconteceram.

Para Mortimer Adler, um leitor precisa se voltar para um livro com o objetivo de fazer perguntas. O livro de história, seja didático ou não, também deveria se orientar por essa lógica. É necessário perceber que um autor sempre impõe um limite temático a si mesmo. Ou seja, ele não vai além do que se propõe a responder. (ADLER, 2010, p. 250)

Quem pretende ler um autor com base em indagações que nunca fizeram parte do seu corpo de interesses comete um dos erros de leitura mais

comuns, a saber, acaba por fazer uma leitura descontextualizada da proposta original do autor.

O filósofo da educação norte-americano argumenta que, às vezes, mesmo quando um autor apresenta ao leitor quais as fontes ele usou na escrita de um livro de história, pode ser que uso seja inadequado. Nem sempre o historiador fez uma boa interpretação a partir dos elementos que trouxe. Isso decorre de alguma limitação temporal – que não permitiu a leitura verossímil dos acontecimentos – ou das limitações humanas comuns. O leitor precisa se sentir como partícipe da forma como o livro foi construído, aprendendo a entender nas entrelinhas. Para o educador, o bom historiador sabe como mesclar o talento do contador de histórias com o rigor sistemático do cientista. (ADLER, 2010, p. 252)

É interessante a forma como Mortimer Adler entende a razão pela qual os livros de história têm sido utilizados pelos estadistas há muito tempo. Ao descrever fatos que já ocorreram, o historiador procura dar uma interpretação harmônica e compreensível ao conjunto de fatos, sugerindo intenções e apontando consequências. Os estadistas leem a história com o fito de criar algum parâmetro para reinterpretá-la no presente ou evitar que caiam na tentação de repetir os mesmos erros. Por isso que se reafirma a importância de ler a história da melhor maneira possível, comparando interpretações e buscando documentos que balizem minimamente aquilo que se expressa. Não é uma disciplina fácil, exigindo maturidade e tempo para que as reflexões se assentem com calma na consciência.

Vejamos como Adler interpreta a leitura de biografias e autobiografias, também pertencentes à gama de livros históricos. De acordo com Adler, a biografia é um livro de história carregado de algumas peculiaridades próprias, definidas como “autorizadas”, “não autorizadas”, “didáticas” e “autobiografias”. Como assim? O autor entende que a biografia revela-se como um “corte de história”, sendo a história de um homem e uma época vistos por uma ótica particular. Em geral, as biografias autorizadas vêm à luz quando o autor da biografia traz algum laço de amizade com o biografado – tanto do ponto de vista político quanto familiar ou ideológico. Assim, os acertos podem ser maximizados e os erros da sua vida podem ser minimizados ou mesmo escondidos. A biografia pode ser ilusória para definir, realmente, uma opinião

definitiva sobre a vida e a obra de um personagem biografado (ADLER, 2010, p. 253).

A biografia pode se mais útil para ajudar-nos a compreender a época, os costumes e a cultura envolvidos na vida biografada do que propriamente em relevar detalhes curiosos do biografado em questão.

Já as biografias “não autorizadas” expressam muito mais o interesse em iluminar o período histórico do que propriamente em revelar algo sobre a trajetória estudada. Naturalmente divergem das biografias “autorizadas” no sentido de que podem trazer um material mais escasso ou com detalhes polêmicos sobre a trajetória de vida do biografado. Adler entende que o mundo seria mais “pobre” caso não existissem esses trabalhos. (ADLER, 2010, p. 254)

Em relação às biografias didáticas, há de se afirmar que elas expressam uma clara datação histórica. Não se fazem mais trabalhos como as *Vidas*, de Plutarco, o qual se orientou por um propósito moral definido: servir de inspiração para futuras gerações de líderes ou governantes. Adler aponta como muitos conquistadores se espelharam nas linhas deixadas pelo *Alexandre* de Plutarco. (ADLER, 2010, p. 255)

As autobiografias precisam ser lidas com o maior esmero possível, pois a auto-ilusão sobre si mesmo revela-se como uma tentação quase irresistível. Ponderar com calma sobre as ações da própria vida a fim de entendê-las não é tarefa fácil. No entanto, as autobiografias podem ser aproveitadas pelo simples fato de que dificilmente o autor conseguirá dissimular sobre tudo. Em algum momento, terá informações válidas e interpretações adequadas sobre si e o momento em que viveu. Adler aponta que muitas das obras consideradas clássicas sobre vários assuntos, como a *República* (Platão) ou o *Fausto* (Goethe) trazem à tona problemas que refletem anseios pessoais. Aliás, no campo de estudo das humanidades isso é bem comum. Vale a regra de ouro mencionada anteriormente para ler autobiografias: cotejar uma ou mais leituras sobre o mesmo personagem biografado. (ADLER, 2010, p. 256)

A história também ajuda a compreender de maneira mais clara os eventos atuais. Portanto, Adler também lança diretrizes que auxiliem o interessado a ler sobre atualidades com maior proveito. Atualidades, nesse caso, emprega a referência do vocábulo francês *actualités*, que significa noticiário. Ou seja, como devemos ler a enxurrada de textos orientados pela informação jornalística cotidiana? Em certa medida, o jornalismo carrega um

problema de fundo bem parecido com o escrito historiográfico. Não temos acesso ao que aconteceu por experiência direta, tendo de confiar (ou não) na palavra escrita por um profissional especializado, mesmo sabendo que uma miríade de intenções pode cercar a forma como um acontecimento é relatado ou interpretado. Conhecer *quem é o seu autor* pode ser mais relevante do que fiar-se à informação própria relatada pelo jornalista. Mortimer Adler pondera que cinco questões precisam ser respondidas quando da leitura de um texto jornalístico que assim mereça atenção:

- “1. O que o autor pretende provar?
2. Quem ele pretende convencer?
3. O autor pressupõe que você tenha algum conhecimento particular?
4. Ele usa algum linguajar peculiar?
5. Ele sabe mesmo do que está falando?” (ADLER, 2010,

p. 258)

Um aspecto de considerável relevo apontado por Adler refere-se ao fato de que muitos repórteres (às vezes até historiadores ou sociólogos) escrevem para um nicho específico. Isso significa dizer que não raramente um autor traz certos pressupostos que não podem ser contestados, de modo que já se supõe do leitor um conhecimento prévio acerca das ideias defendidas. (ADLER, 2010, p. 259)

Em tempos de debate público polarizado em mídias sociais, certamente um autor fala para um grupo alinhado com a perspectiva ideológica proposta por ele. A conversa tem o intuito de alimentar o grupo, não de iluminar ou esclarecer a realidade dos fatos. Aliás, essa é uma característica marcante do debate público atual no Brasil. Portanto, recomenda-se cautela para perceber que a secessão da discussão em pontos de vista distintos dá a luz não a intelectuais moderados, mas a militantes ilustrados preocupados menos em esclarecer e mais defender trincheiras definidas.

O ponto cinco tem especial interesse. Será que o autor sabe tudo o que precisa para se introduzir em um debate equilibrado sobre o tema que propõe? Muitas das vezes um repórter pode estar desinformado sobre o que escreve,

mas mesmo assim se projetar como autoridade incontestável sobre o assunto. Quem escreve pode ser consciência disso ou não. O importante é que o leitor seja prudente para não se deixar engabelar por um relato jornalístico recheado de erros e falhas. Infelizmente, apenas o estudo continuado de um tema pode ajudar a esclarecer o quanto são limitados os autores que se debruçam sobre um problema qualquer. Adler explica que um leitor não precisa tomar tanto cuidado quando se lê um clássico, como Dante, Aristóteles ou Shakespeare; mas que a prudência é recomendada em meio a uma produção bibliográfica contemporânea que avança a olhos vistos, muitas das vezes sem o devido respaldo necessário para sobreviver ao teste do tempo. (ADLER, 2010, p. 260)

A última recomendação de Mortimer Adler relacionada ao estudo da disciplina história envolve uma nova sobre textos resumidos. Sabemos que a leitura pode se dividir em duas seções claras. Há uma leitura para obtenção de informações e outra para aquisição de conhecimento mais durável. Para o filósofo da educação que estudamos, um bom resumo tem a capacidade de esclarecer o texto original, remetendo-o a ele. Entender bem um texto significa o desenvolvimento da capacidade de leitura. Somente depois é que temos a habilidade de exposição concisa daquilo que se leu. (ADLER, 2010, p. 262)

Professores de história que usam bastante o quadro operam justamente nessa dimensão de simplificar e condensar um conteúdo normalmente mais detalhado do livro didático ou de outras referências, como sites, apostilas ou mesmo vídeos extraídos do YouTube. Aliás, o habitual esumo de quadro serve como uma espécie de mapa para orientar o aluno em meio ao conteúdo proposto.

Existe uma técnica “certa” para a leitura? A contribuição de Mortimer Adler

A resposta para a questão enunciada é, obviamente, não. Nenhum método de leitura pode se valer de uma pretensa superioridade positiva para ensinar definitivamente a ler. A leitura, como vimos, é um trabalho lento e processual de reformulação de sentidos ao longo do tempo. Sendo assim, como poderemos falar em letramento a partir de uma perspectiva de “educação liberal” enunciada pelo educador norte-americano Mortimer Adler?

Primeiramente, é preciso recontextualizar o momento de produção de sua obra-máxima, “Como ler livros” (*How to read a book*), publicado pela primeira vez em 1940, antes do fim da Segunda Guerra Mundial. Admitido como professor de filosofia da Universidade de Chicago em 1929, aos vinte e sete anos, Mortimer Adler empreendeu várias tentativas institucionais de implementar cursos baseados na leitura de “grandes clássicos” da cultura ocidental. Tudo isso começou em parceria com o reitor da Universidade, Robert Hutchins, o qual aderiu ao entusiasmo de Adler ao criar um “Programa Básico de Educação Liberal para Adultos.”

Pouco mais de uma década depois, Adler e Hutchins já acumulavam diversos insucessos, dentre os quais a severa acusação de que estariam introduzindo técnicas medievais para educação dos alunos. Os opositores de Adler entendiam que a abordagem de estudos pelos *grandes livros* cheirava a “tomismo medieval”, ainda que a maior parte dos autores abordados como “clássicos” fossem considerados “pagãos” ou “hereges” pelos católicos. (ADLER, 2013, p. 16)

Quando a obra “Como ler livros” foi publicada em 1940, Adler pretendia não somente reconciliar-se com o próprio passado de infortúnio institucional, como também delinear uma didática de leitura sistemática de livros clássicos que pudesse suprir dificuldades de leitura em um público universitário. Sim. O autor direcionou o seu trabalho a alunos universitários que considerava defasados na habilidade de ler e compreender os livros pedidos nos cursos superiores escolhidos. Aliás, a “educação liberal para adultos” já apontava que o trabalho do filósofo da educação tinha por objetivo um letramento compensatório, ocorrido fora do tempo, em alunos adultos que chegaram à vida universitária sem a devida compreensão do que liam cotidianamente. Não que o intuito de Adler fosse o de ensinar a ler “de verdade”, como se os alunos do programa de educação para adultos fossem rematados analfabetos, mas sim o de potencializar as competências de leitura dos alunos.

“Como ler livros”, portanto, cumpria uma função didática importante. Deveria ser um trabalho capaz de instruir alunos defasados a alcançarem uma melhor compreensão dos textos escritos em razão de uma educação tida como insuficiente ou inadequada pelos critérios do próprio autor.

Certamente que a popularidade do livro atraiu a atenção de milhares de pessoas ao longo da segunda metade do século XX, sendo traduzido para

vários idiomas. Não obstante a diversidade dos públicos que aderiram às “técnicas” didáticas de Mortimer Adler ao longo dos anos, há de se ressaltar que o projeto original tinha em vista o cultivo da educação liberal em jovens universitários que se sentiam despreparados para a rotina universitária.

Sendo assim, como utilizar a reflexão de Adler para pensar o ensino de História a ser ministrado para alunos adolescentes de 13 a 17 anos, ainda mais em escolas públicas absolutamente heterogêneas? Não haveria um descompasso muito grande entre as propostas do autor – alocadas em suas próprias circunstâncias históricas – e as do trabalho ora apresentado? Como conciliar a perspectiva de Adler ao desenvolvimento do letramento de alunos muitas vezes dotados de baixíssimos níveis de leitura de textos? Como pensar didáticas de educação clássica factíveis para a realidade atual e condizentes com uma contemporaneidade marcada pela imagem, som e fugacidade?

Todas essas questões colocam-se como desafios que serão apenas parcialmente respondidos no escopo do trabalho.

A paixão pelo aprendizado

Mortimer Adler era um educador apaixonado pelo tema do aprendizado. Entendia que o aprendizado eficiente poderia ocorrer por meio dos livros, imaginados como os melhores professores que alguém poderia ter. Muitos apontam a extensão do aprendizado dentro dos limites estabelecidos pela escolarização regular. Certamente que não é essa a forma como Adler entende o conceito. Fundamental à educação em todas as fases da vida, da tenra infância à cansada velhice, o aprendizado permeia toda a existência. Embora exista aprendizado e ensino na escola, esse processo se estende por muito tempo fora das cadeiras escolares. (ADLER, 2013, p. 216).

Além do mais, Adler aponta que o aprendizado na vida adulta é ainda mais importante do que nos tempos juvenis. A escolarização – também chamada pelo autor de “aprendizado na escola” – não vai além de um pré-requisito para que novos aprendizados possam ocorrer na vida do estudante durante a fase adulta. (ADLER, 2013, p. 216)

Nesse sentido, o que o aluno deveria aprender na fase de escolarização? Competências e habilidades gerais – como a fala, a leitura e a escrita – para que se desenvolva autonomamente no futuro, sem a

necessidade de professores presenciais, carteiras e rotina em horários. É interessante que se torna possível aproximar Adler de uma teoria de “competências e habilidades”, ainda que a sua referência direta não seja a moderna pedagogia de Philippe Perrenoud, mas a do pedagogo John Dewey.²⁵

Em livro de 1982, Mortimer Adler publicou um manifesto pedagógico intitulado “A Proposta Paideia”, no qual estabelecia a sua visão para a educação norte-americana. Trabalho subscrito por um grande número de professores especialistas em educação liberal por todo o país, Adler compartilhou a interpretação deweyana de que o desenvolvimento da educação é a base sobre a qual pode se processar a consolidação da democracia política. Ao defender uma grade básica de matérias para todos os alunos, independente da inclinação vocacional, Adler argumentou:

“Toda criança deve ser capaz de procurar não somente o seu crescimento, mas também o contínuo crescimento em todas as dimensões da vida humana ao longo da vida. Tudo deve aspirar para que possam desenvolver suas potencialidades o quanto puderem. A escolarização básica deve prepará-las para tomar posse de qualquer oportunidade para o desenvolvimento pessoal que a sociedade oferecer.”²⁶

Adler presta respeito à memória do educador John Dewey ao reafirmar a mensagem que o aclamado “Democracia e Educação” já afirmara desde 1916: o sistema democrático moderno só se sustentaria se as novas gerações recebessem uma educação pública com um nível uniforme de qualidade. A educação desempenharia um papel essencial na forma como se construiria a cidadania em um ambiente democrático, tolerante e plural.

No entanto, conciliar o nível de instrução oferecido às crianças pelo Estado com os pressupostos da “educação liberal” parece ser uma tarefa praticamente impossível. É complicado discutir em quais termos poderíamos afirmar que a educação pública de boa qualidade ajudaria a cimentar as

²⁵ Falaremos em momento oportuno sobre a pedagogia de Philippe Perrenoud, a meu ver, completamente compatível com a visão pedagógica de Mortimer Jerome Adler.

²⁶ Em tradução livre, tirado de: ADLER, Mortimer. The Paideia Proposal. an educational manifesto. Touchstone, New York, 1998 <epub kindle. >

instituições democráticas. O próprio Adler demorou quase uma vida inteira de trabalho penoso para propor um manifesto educacional à pedagogia norte-americana. O que nos interessa, neste momento, é o vislumbre de que podemos interpretar Adler à luz de uma pedagogia que privilegie a completude do ser humano na sua realização completa de potencialidades.

Nesse sentido, mais do que o ensino que conduz ao manejo de técnicas do trabalho especializado, a verdadeira educação poderia completar o ser humano no que se refere ao desenvolvimento das suas potencialidades intelectuais, emocionais, espirituais e morais.

Diante de tal monta, cabe observar que é esta ênfase humanista no desenvolvimento cultural e intelectual do ser humano constrói a aproximação entre um autor do século XX e a pedagogia centrada no desenvolvimento de habilidades gerais.

Inicialmente, Adler observa que a experiência de vida conferida a um adulto pode ser um ingrediente precioso para o aprendizado. Por quê? Simplesmente porque existem certos assuntos abstratos relacionados ao comportamento moral, à ética e à política que só podem ser bem compreendidos quando se tem a experiência da vida adulta. Questões teóricas relacionadas à condução da própria vida no mundo serão enfrentadas com maior dificuldade por jovens, ao passo em que sentidas pelos adultos com maior clareza. As crianças podem ser mais treináveis do que os adultos pelo fato de se adaptarem de maneira mais rápida a novos hábitos, mas os adultos mostram-se melhor educáveis do que as crianças por estarem mais imersos na experiência da vida. (ADLER, 2013, p. 221)

Tendemos a concordar com Adler neste tocante. Disciplinas como a História e a Filosofia são bem mais complexas a jovens inexperientes, justamente porque envolvem abstrações relacionadas ao comportamento humano no tempo. A compreensão de certas ideias exige maturidade. A profundidade de pensamento não pode ser transmitida facilmente, como se fosse um conhecimento segmentado. Se observarmos em nossas escolas, muitos alunos apresentam mais facilidade para lidar com números e fórmulas do que para enfrentar conceitos teóricos de sociologia.

A função precípua da escola deveria ser o ensino de certas habilidades gerais que permeariam a vida do estudante por toda a vida. Adler elenca essas “habilidades” gerais em quatro: ler, escrever, conversar e ouvir. Se a escola

favoreceu ao aluno, no futuro ele saberá mobilizar essas habilidades gerais para ganhar terreno no mundo do aprendizado. Ou seja, saberá como aprender sozinho qualquer coisa, desde que haja vontade e motivação. (ADLER, 2013, p. 222)

Há uma distinção clara entre o aprendizado adulto e o aprendizado na escola. Enquanto o aprendizado escolar encontra-se limitado por um período de tempo, o aprendizado adulto transcorre por toda a vida. Ainda que o transcorrer dos anos signifique o abatimento do corpo, a mente tem a possibilidade de continuar a se desenvolver por toda a vida. No entanto, quando a mente não recebe estímulo o suficiente, tende a atrofiar como um músculo não utilizado. (ADLER, 2013, p. 223)

Um aluno jovem talvez não tenha motivos para se manter motivado, mas Adler entende que a motivação em alunos adultos é algo mais fácil de conquistar, sobretudo em função das pressões familiares e obrigações financeiras que a condição adulta impõe ao indivíduo. É preciso que o estudante aprenda a ser professor de si mesmo. Segundo Adler, os livros desempenham um papel fundamental nisso.

Aprender por meio da leitura

O aprendizado por meio da leitura constitui o núcleo central da didática adleriana, bem como se revela como parte imprescindível da educação liberal. Em “Como ler livros”, Adler chama a atenção para o quanto a leitura de um bom livro pode nos aperfeiçoar como seres humanos:

“Um bom livro recompensa aquele que tenta lê-lo. Os melhores livros oferecem as maiores recompensas. Naturalmente, há dois tipos de recompensa. Primeiro, há o aprimoramento de sua capacidade de leitura, que resulta de você ter enfrentado uma obra boa e difícil. Segundo – e isso, a longo prazo, é muito mais importante –, um bom livro traz ensinamentos sobre o mundo e sobre você mesmo – você não só aprende a ler melhor, como também aprende sobre a vida. Você fica mais sábio. Não fica apenas mais culto – os livros que não trazem nada além de

informação também podem produzir esse sentido. Fica mais sábio, no sentido de que adquire uma consciência mais aguda das grandes e duradouras verdades da vida humana.” (ADLER, 2010, p. 342)

Pode parecer algo pretensioso, mas a educação liberal alicerça-se no desenvolvimento pessoal da cultura letrada. Ainda que as habilidades a serem desenvolvidas pela educação ampliem bastante o leque para a capacidade de escuta ou conversação, a força mestra da educação para a vida se orienta pela palavra escrita e seus significados. É possível que aprendamos algo com a leitura ocasional, direcionada ao divertimento ou à distração. No entanto, o aprendizado por meio da leitura ganha força quando buscamos entender o mundo e a nós mesmos.

De acordo com Adler, existem duas formas de leitura. A primeira delas é a *leitura para informação*, a qual se baseia na aquisição de conhecimentos de fatos imediatos. Esse tipo de leitura se desenrola na medida em que lemos jornais, revistas ou sites de notícias orientados para oferecer informação rápida aos seus leitores em um variado escol de temas. Em geral, os sistemas educacionais dos diversos países entendem como letradas as pessoas que conseguem absorver essas informações quando lidas. Portanto, constituem a base do eleitorado médio de um país. (ADLER, 2013, p. 228)

Outro tipo de leitura, todavia, exige muito mais esforço. E também maiores recompensas. É o que Mortimer Adler intitula como *leitura para iluminação*. Essa categoria não é ensinada nas escolas, de modo que a sua reprodução demonstra maior complexidade do que a leitura orientada para a captação de informações. Segundo Adler, a *leitura para iluminação* constitui um mecanismo poderoso para o desenvolvimento da inteligência em fases adultas da vida. (ADLER, 2013, p. 229)

A “leitura para informação” tem o mote de preparar alunos para as provas. Constitui o mecanismo básico do sistema de escolarização por explorar a memória e a absorção de conteúdos. Tomaremos como referência de pedagógica escolar aqui aquela escola orientada para a transmissão de conteúdos multidisciplinares. Quando falarmos sobre o tema das “competências e habilidades” que deveriam ser desenvolvidas no lugar dos conteúdos tradicionais, exploraremos melhor o assunto.

A *leitura para iluminação* só se torna um problema real quando o estudante não consegue entender o que lê. Ou seja, quando tenta ler um texto que não se reduz ao simples resgate de informações extraídas do conteúdo. Muitas das vezes, deparamo-nos com um cenário em que a maior parte dos estudantes não se encontra habilitada sequer para extrair informações básicas de um texto, mas mesmo assim avança nos ciclos escolares por causa de uma série de idiossincrasias que cerca o sistema educacional.

A distinção que Adler apresenta aqui como problema é a seguinte: textos puramente informativos não apresentam problemas para a leitura. As dificuldades ocorrem quando os alunos são chamados à leitura de obras mais abstratas que se colocam acima de suas capacidades imediatas. Ora, cabe enfatizar que o pressuposto de Adler – nesse quesito – precisa ser relativizado. Quando enfrentamos a realidade de uma sala de aula, a leitura informativa está bem longe de ser efetivamente dominada pela maior parte dos alunos. A régua encontra-se bem abaixo do que ele pressupôs há mais de meio século. Mesmo assim, prossigamos na argumentação do autor para entender de modo mais claro o ponto que ele deseja defender.

O momento considerado como ideal para o desenvolvimento da leitura ocorreria quando um estudante entendesse apenas parcialmente aquilo que se propõe a ler. Se esse fosse o diagnóstico, então seria possível melhorar o desenvolvimento da compreensão textual do aluno. Lembremos mais uma vez que Adler se refere a um aluno adulto. Quando se procura ler um livro que está “além de sua capacidade”, é possível conquistá-lo aos poucos como se estivesse escalando uma montanha. A corda do aprendizado deve ser escalada através do desenvolvimento paulatino das habilidades de leitura. (ADLER, 2013, p. 230)

Finalmente, chegamos aos passos sugeridos por Adler para que possamos *ler para iluminação*. A primeira recomendação dada é a de que não podemos ter uma atitude passiva diante do texto, mas sim ativa. A maioria das pessoas pensa que falar e escrever são atividades ativas, enquanto ler e ouvir não passariam de atividades passivas. O autor faz uma analogia com o jogador de beisebol. Pegar a bola arremessada é, para as finalidades do jogo, uma atividade tão ativa quanto arremessá-la. (ADLER, 2013, p. 231) Adler propõe o que chama de *leitura ativa*:

“O que quero dizer com leitura ativa? Com leitura ativa eu quero dizer simplesmente isto: que você se mantenha acordado enquanto lê. E quando eu digo acordado, eu não quero dizer simplesmente para manter seus olhos abertos enquanto sua mente vai dormir. Como você se mantém acordado enquanto lê? Fazendo perguntas, perguntando a si mesmo sobre o livro e fazendo perguntas ao livro para o autor responder.” (ADLER, 2013, p 231)

A educação liberal entende o aprendizado como uma atividade proativa, em que o aluno se mantém interessado em conquistar um nível melhor de compreensão e entendimento do que faz. A leitura ativa, portanto, envolve um trabalho – muitas das vezes árduo, porém, recompensador ao final. A leitura passiva não trará tantas recompensas, sendo entendida mais como uma atividade de recreação orientada pelo aprendizado incidental. Adler ilustra essa passagem ao comentar sobre o esforço que fez ao ler *Pragmatismo*, de William James. Anotou nas margens, fez perguntas ao autor e se manteve acordado enquanto estava lendo calmamente as passagens. O que ele pretendeu transmitir é a ideia de que a *leitura ativa* depende de uma atividade laboriosa de busca pela compreensão dos textos lidos.²⁷

Nesse sentido, coloca-se o problema: quais perguntas devem ser feitas quando se lê um texto? As três principais questões podem ser citadas nessa esquemática tabela abaixo:

- 1 – Sobre o que o livro trata e como as suas partes se relacionam com o todo?
- 2 – O que, detalhadamente, o livro diz e o que o autor quer dizer quando ele o diz?
- 3 – O que é verdade no que o autor diz?²⁸

²⁷ Alunos universitários de Humanidades descobrem essa recomendação naturalmente na medida em que se envolvem com as disciplinas e as aulas. Os alunos de educação básica, todavia, encontram-se bem longe de compreender isso.

²⁸ Os passos dados para a esquematização de uma leitura, aqui apontados, foram extraídos da série de entrevistas que Mortimer J. Adler concedeu a Lloyd Luckman em um programa de

A questão 1 pode ser respondida através de uma subdivisão em quatro novas perguntas.

1 – Sobre o que o livro trata e como as suas partes se relacionam com o todo?

- a) Que tipo de livro é este e qual é o seu assunto?
- b) Resumir o livro o mais brevemente possível com as próprias palavras.
- c) Ver as suas partes principais em ordem e a relação de uma com a outra.
- d) Definir o problema ou os problemas que o autor está tentando resolver.

Para respondermos ao tópico (1.a), Adler aponta alguns “sinais” no livro, como o título do livro, o subtítulo, o índice, prefácio do autor e as sentenças de abertura do livro, pois elas revelam algo sobre o que o texto aborda. Também é importante que o leitor saiba diferenciar gêneros textuais, como poesia e história ou ciências e economia. (ADLER, 2013, p. 233) Essa fase introdutória pretende oferecer uma radiografia do livro, a fim de situar o leitor.

Como resumir o livro antes de lê-lo? (1.b) Pode parecer complicado, mas o autor reconforta-nos e diz que – na maior parte das vezes – o próprio escritor já se encarrega de fazer essa atividade por nós. Cita Heródoto, que ao escrever a guerra entre gregos e persas, resumiu o resultado das suas pesquisas nas sentenças de abertura. (ADLER, 2013, p. 233)

Obviamente, a ponderação de Adler precisa ser relativizada. Resumir o livro sem lê-lo completamente é uma tarefa disponível (e até fácil) para um profissional, mas não para alunos jovens demais.

Claro que não sugerimos uma aplicação imediata desse roteiro para estudantes da educação básica. Nosso intuito caminha no sentido de acompanhar mais detalhadamente a argumentação de um filósofo da educação que, vale recordar, direcionou o seu trabalho de letramento a universitários adultos que apresentassem algum nível de dificuldade para acompanhar os cursos.

televisão composto por cinquenta e dois capítulos, chamado “As Grande Ideias”. A Editora “É Realizações” traduziu o livro que resgata um compêndio deste *talk-show*, o qual alcançou bastante popularidade na década de 1950. Ver ADLER, Mortimer J. **Como pensar sobre as Grandes Ideias**. A partir dos grandes livros da Civilização Ocidental. São Paulo: É Realizações, 2013. 575 p.

Em relação ao conteúdo do livro em si, Adler menciona a existência de uma “segunda combinação de regras”. Estas se inserem nos tópicos 1.c e 1.d apontados acima. Vejamos como o autor declarou-as:

“Agora, deixem-me seguir para a segunda combinação de regras. Essas são as regras sobre a interpretação do conteúdo de um livro. Aqui você deve, em primeiro lugar, abordar o autor ao interpretar suas **palavras básicas**. Em segundo lugar, você deve descobrir as sentenças que declaram suas maiores **proposições**. Em terceiro lugar, você deve encontrar o argumento com o qual ele tenta sustentar estas proposições. E finalmente, você deve determinar quais desses problemas o autor resolve e quais ele não resolve.” [grifos meus] (ADLER, 2013, p. 234)

Agora nos deparamos com algumas dificuldades adicionais. É preciso definir de maneira clara o significado de alguns conceitos enunciados por Adler, a saber, “palavras básicas” e “proposições”. O autor menciona que a linguagem não é um meio perfeito de comunicação e que, portanto, o leitor deve entender de modo o mais claro possível o significado o que o autor pretende dizer quando sustenta uma argumentação. (ADLER, 2013: 234).

Há de se ressaltar que as regras enunciadas por Adler não valem para a leitura de qualquer livro ou texto. Somente aqueles livros que se encontram acima da capacidade do leitor merecem ser acompanhados por regras explícitas de leitura. No entanto, poucos são os livros que de fato precisam desse tipo auxílio didático. (ADLER, 2013, p. 235).

Antes de entrar no mérito da explicação adicional sobre o significado do que se entende como “palavras básicas” e “proposições”, observemos com exemplos práticos o que o autor entende quando diz que alguns livros valem a pena serem lidos. Primeiro, Adler tenta refletir sobre princípios de letramento direcionados a alunos adultos com algum tipo de *defasagem* de leitura. Segundo, esse modelo não poderá ser replicado diretamente a alunos jovens “iletrados” do ensino básico, especialmente na rede pública de ensino. Terceiro, interessa-nos discernir os princípios da educação liberal na reflexão

adleriana para pensar um modelo exeqüível de letramento que leve em conta tanto a educação liberal quanto a realidade do universo discente.

Um livro que valha a pena ser lido, para Adler, se insere dentro do panorama possível dos chamados “clássicos” da Civilização, no que se referem à História, à Filosofia e à Ciência. O objetivo do autor parece ser o de introduzir o maior número possível de pessoas dentro do que entende como “conversação universal” no âmbito da cultura. Ou seja, os modelos institucionais de política, a forma de pensar a relação com o outro, a busca pela verdade do ser ou o conhecimento da natureza etc., todos eles se articulam com alguma forma de patrimônio cultural legado a nós por distantes antepassados. Por exemplo, uma contribuição original em filosofia feita por Sócrates, no século V a.C., relacionou-se com a ambiência sociocultural dos períodos posteriores, sendo – portanto – interpretada segundo a cultura histórica do momento.

Em “Como ler Livros”, Mortimer Adler encontrou um bom sinônimo para a expressão “palavras básicas”, enunciado acima, a saber, *palavras-chave*. O autor observa que em um livro qualquer, algumas palavras são mais importantes do que outras, pois acarretam uma relação direta com o argumento do escritor. Na maior parte das vezes, o autor de um texto contemporâneo usará as palavras que escreve no mesmo sentido coloquial em que usamos no cotidiano. Não haverá nada de especial com elas, portanto. Todavia, a leitura de livros publicados há mais tempo pode conduzir-nos a algumas dificuldades adicionais. A tradução e o sentido podem alterar sensivelmente o que o autor, de fato, pretendia dizer. (ADLER, 2010, p. 116).

A regra deixada por Adler é bem simples: ao ler um texto, devemos nos esforçar para compreender o trecho sobre o qual nos debruçamos. Se não conseguirmos entender o que lemos de maneira clara, é porque o autor usa palavras de maneira especial. Esse método mostra que ao eliminarmos as palavras coloquiais de fácil apreensão, nos incomodamos com as palavras básicas que traduzem algum sentido especial ao texto. No entanto, esse sentido nos escapa por um momento. Apontamentos do autor para que encontremos as *palavras básicas* de um texto com a devida propriedade, sabendo de antemão que todo campo de conhecimento tem o seu próprio vocabulário técnico:

- Observar se existem sinais tipográficos, aspas ou itálicos para destacar a palavra;
- Tentar localizar as palavras com base no conhecimento prévio sobre o assunto;
- Perceber quando um autor discorda de outros autores e entra em discussão. Muitas das vezes, há um impasse sobre o emprego de uma determinada palavra;
- Manter a perseverança e entender que nem todas as palavras usadas serão coloquiais. A leitura não será inteligível se não conseguirmos marcar as palavras incompreendidas. A *leitura ativa* se revela de extrema importância para a produção do sentido posterior. (ADLER, 2010, p. 118-20)

Já as proposições são as frases em que o autor pretende sustentar um argumento. As frases vizinhas devem ser levadas em consideração na hora de entender uma proposição. Adler aponta que frases mais complicadas podem carregar mais de uma proposição, cabendo ao leitor o esforço para separá-las – ainda que estejam inter-relacionadas. O exercício em fazer *perífrases* – tentar definir uma proposição com as próprias palavras – coloca-se como muito útil para internalizar o que o autor pretende dizer na passagem lida. Do ponto de vista ideal, o melhor seria expressar a ideia enunciada pelo autor, mas com palavras diferentes. (ADLER, 2010, p. 137-8)

Muitas das vezes, o autor apresentou a mesma proposição com palavras diversas ao longo do livro. As proposições podem ser escritas de maneira diversa, apesar de carregarem completa equivalência. Em uma notação matemática, seria algo como “ $2 + 2 = 4$ ” e “ $4 - 2 = 2$ ”. Embora escritas de modo diferente, carregam o mesmo resultado. Em uma leitura equivocada, o leitor não familiarizado tenderá a concluir que há uma discordância do autor em relação a um assunto ou que ele se mostra como contraditório. Na verdade, isso pode denunciar que o leitor apenas não prestou atenção às diferenças verbais, imaginando-as como proposições distintas, mas que não passam de formas variadas de dizer a mesma coisa (ADLER, 2010, p. 139)

Finalmente, Adler enuncia que um bom teste para encontrar a proposição de uma determinada frase é a de imaginar uma experiência pessoal descrita pela proposição ou tentar encontrar uma regra geral de aplicação para alguma circunstância específica. Esse tipo de esforço tem como objetivo a materialização concreta daquilo que se lê, colocando-se como uma das tarefas

mais exigentes do processo de leitura, sobretudo dos textos mais abstratamente áridos. (ADLER, 2010, p. 139)

Não obstante as dificuldades, entender o que se lê é um dos horizontes máximos da educação liberal. Sobre o “verbalismo”, adverte Adler:

“O vício do ‘verbalismo’ pode ser definido como o mau hábito de usar palavras desprezando o pensamento que deveriam transmitir e sem consciência das experiências às quais deveriam se referir. É brincar com palavras. Como os dois testes indicam, o ‘verbalismo’ é o pecado capital da leitura analítica. Esse tipo de leitor nunca vai além das palavras. O máximo que possui é uma memória verbal que lhe permite recitar palavras de uma forma vazia. Uma das acusações feitas pelos educadores modernos contra as artes liberais é que elas tendem ao verbalismo, mas ocorre justamente o contrário. O fracasso da leitura – o verbalismo onipresente – por parte daqueles que nunca foram treinados nas artes da gramática e da lógica mostra como o déficit nessas disciplinas resulta em escravidão às palavras, e não em domínio sobre elas.” (ADLER, 2010, p. 140)

Um pouco mais de leitura e reflexão

Em geral, as intuições são meios privilegiados para alcançar o conhecimento. As intuições nascem da experiência sensível, de uma prática qualquer que seja refletida ou do mundo das interações. A interação é fundamental para que as impressões de mundo sejam formadas ou apareçam como intuições não-provadas. Não provadas porque as ideias e opiniões da comunidade de falantes do mundo são muitas das vezes aceitas de maneira imediata por um ouvinte que já se satisfaz com o conteúdo por empatia.

Como assim? Em meio a redes sociais virtuais em que informações são disparadas o tempo todo sem qualquer critério, o indivíduo resolve escolher no que acreditar com base na tendência de valores próprios que possua. Provas,

fundamentação e argumentação se tornaram menos importantes do que a escolha de uma “posição” no espectro político.²⁹

As opiniões encontram-se dispersas na sociedade, versando livremente sobre qualquer assunto: política, história, religião, comportamento, etc.

Podemos encontrar na estrutura discursiva valores subjetivos de certo e errado, verdadeiro e falso, bom e mau. A forma como cada um interpreta os valores entrega a cada assunto uma opinião diversa. Por meio da retórica, o interlocutor é convidado a assumir alguma posição ético-moral diante de qualquer tema de interesse corrente. É preciso educação para saber se nos deparamos com alguém que quer nos convencer de algo referindo-se aos fatos ou às representações enviesadas de fatos, imantadas por uma expectativa política qualquer.

Existem várias formas de linguagem como meios de criação de representações, como a fotografia, a música, a dança. No entanto, aquilo que chamamos como média ponderada das opiniões correntes se expressa e se realiza por meio da escrita. Seja em uma revista semanal, um jornal diário, redes sociais ou mesmo um noticiário televisivo, há de se compreender que o exercício da democracia depende em muito da maneira como a maioria das pessoas interpreta a função das instituições e a atitude tomada pelos agentes políticos na condução do governo. O substrato para as opiniões é dado por via da escrita.

Por isso que a gramática trata da organização das nossas ideias em um formato específico que seja inteligível ao interlocutor e leitor. As linguagens escritas e faladas nos parâmetros de correição aceitas ampliam a capacidade de pensamento, embora pareçam ao neófito como entraves para o desenvolvimento do pensamento.

Como disciplina inserida em uma cultura escolar, a história cuida primordialmente da ressignificação de assuntos passados descontextualizados

²⁹ O sociólogo francês Raymond Aron tratou da questão quando percebeu que a promessa de construção de um mundo futuro pelo marxismo fez com que muitos intelectuais perdessem o estofo da crítica factual, passando a uma posição doutrinária de relativizar fatos concretos em nome de uma expectativa futura. Hoje em dia, com a perda de hegemonia da chamada “grande mídia” pela internet, é comum observar que as informações não precisam ser checadas por uma autoridade. Basta que sejam afirmadas e compartilhadas em profusão para que se tornem “verdades”. Cf. ARON, Raymond. **O Ópio dos Intelectuais**. São Paulo: Três Estrelas, 2016. 350 p.

do tempo-espaço de origem em que foram produzidos. É complexo operar esse objetivo sem o uso da linguagem escrita e falada, mesmo quando utilizamo-nos de imagens.

Portanto, a lógica se apresenta como ferramenta importante de organização do raciocínio, debruçando-se sobre a racionalização de saberes como válidos, provisórios e discerníveis. Quanto maior o nível de generalidade de uma afirmação, maior o teor filosófico ela possui. Ou seja, estaremos diante de uma sentença filosófica quando ela não se referir apenas à singularidade, mas também abranger um conjunto de significativo de fatos.

Mortimer Adler sabia que para conviver em uma democracia baseada no sufrágio universal era preciso entender o outro e respeitar-lhe as diferenças, desde que compatíveis com as regras do jogo dessa mesma democracia. Como dizia a sua maior fonte de inspiração, o professor John Dewey, a *“democracia é mais do que uma forma de governo; trata-se primariamente de um modo de vida associado em que são compartilhadas experiências.”*³⁰

Para entender o “outro” além das barreiras de idioma, classe, sexo, fronteiras nacionais ou outras idiossincrasias, é preciso ter educação, discernir entre fato e opinião e ponderar sobre o peso de cada fato ou processo dentro de uma hierarquia de valores. Educação para entender que, apesar das diferenças entre as pessoas no que tange aos talentos, preferências e experiências acumuladas, todos têm direito à cidadania.

No entanto, a *boa democracia*, segundo Adler, precisaria vetar o ingresso de aventureiros, a saber, indivíduos despreparados que querem ascender aos cargos políticos mais como meio de promoção pessoal do que pelo empenho em representar fielmente os interesses da comunidade. Haveria um “desafio aristocrático à democracia”, no sentido de que a formação, a experiência e o preparo dos candidatos deveriam ser levados em consideração na hora de decidirmos os rumos desejados pela *polis*. Todos são iguais, mas os mais talentosos em algum nível – valores pessoais, capacidade de gestão ou acúmulo de experiência prática – deveriam ascender politicamente ao arripio de carismas populares ou força de ajuda econômica. (ADLER, 2013, p.461).

³⁰ Tradução livre de DEWEY, John. **Democracy and Education: an educational classic**. Start Publishing LLC, 2012, ePub Kindle, pág. 96.

A escolha deverá ser feita por uma população educada o suficiente para discernir incongruências entre atos e palavras, contradições entre discursos, ênfase no sentimento quando da avaliação de um contexto, hipérboles retóricas ou exageros, retórica com vistas à atitude protelatária ou evasiva, postura crítica quando a opinião pública julga o mesmo fato por prismas diferenciados etc. A interpretação dos fatos para a tomada de decisões depende, portanto, da capacidade de ler. E reler. Esse seria um desafio e tanto.

Em seu principal livro, publicado pela primeira vez em 1940, Mortimer Adler explica “*Como ler livros*” expositivos da área de História, Filosofia e Ciências. É desse trabalho que emergiu o emprego metodológico básico para a dissertação. Nele, Adler explica que existem quatro níveis de leitura superpostos, ou seja, à medida que se avança nos níveis encontramos subentendidas as partes anteriores. O primeiro nível de leitura chama-se *elementar*, referindo-se basicamente à alfabetização funcional. Preferencial nos primeiros ciclos da educação básica, o nível elementar seria ensinado aos alunos para que conseguissem decodificar as frases e encontrar informações. Quando a criança consegue ler sozinha, sem auxílios de qualquer natureza, já está preparada para aprender mais sobre a leitura.

O segundo nível seria o *inspeccional*, de presto dividido em dois momentos. A primeira fase da leitura inspeccional chama-se pré-leitura ou “sondagem sistemática”, que acontece quando o leitor examina o livro (ou texto) em seu sumário para saber os temas tratados, avalia rapidamente o prefácio ou folheia o livro intuindo quais os capítulos principais. Já o segundo momento da leitura inspeccional propõe uma leitura rápida do livro ou do texto. Adler recomenda que se leia o texto até o final, não se detendo – nesse momento – sobre as partes difíceis. A releitura sempre se revela com maior proveito, em que o leitor, aos poucos, vai encontrando seu ritmo e velocidade de leitura.

O terceiro nível de leitura é o mais importante para a compreensão de um texto, intitulado como leitura *analítica*. Exigente por natureza, a leitura analítica não pode ser passiva, pois conclama o leitor a trabalhar ativamente pela compreensão do texto, seja com a escrita de resumos, perguntas ou grifos. É preciso “conversar” com o autor a todo o momento, refletindo sobre o significado do que foi escrito. Em uma entrevista do “*Como pensar sobre as*

grandes ideias", Adler rebatizou esse passo da leitura analítica como "leitura para informação"³¹, constituída das seguintes perguntas:

a) Leitura para informação:

1. Classificação do texto: qual assunto está sendo abordado? Descobrir o tema central do livro ou do texto, bem como prestar a atenção na forma como o autor desenvolve o tema por meio da organização de tópicos.
2. Resumir o texto o mais brevemente possível com as suas próprias palavras: Entender qual é a mensagem principal do autor.
3. Como o texto está dividido e o que dizem as suas partes? Seria preciso acompanhar o raciocínio do autor passo a passo no desenvolvimento da sua argumentação. Ao final, já é possível formar um certo juízo sobre o que está sendo dito e de que forma está sendo dito.
4. Que tipo de problema o autor procurou resolver? Avaliar se o texto acrescentou apenas informações ou trouxe uma nova percepção que o leitor não havia compreendido antes.

A segunda fase da leitura analítica centra maior atenção na relação entre as proposições e os argumentos que um autor pretenda sustentar, inserindo-se em um texto que geralmente extrapola o ambiente escolar do ensino de História, muito mais adequado aos níveis *elementar*, *inspeccional* e primeiro nível da leitura *analítica*. Adler intitulou o segundo nível de leitura analítica como "leitura para iluminação", cujas bases são:

b) Leitura para iluminação:

5. Quais as palavras o autor mais utiliza no texto? Entender o significado das palavras da forma como o autor as conceitua para não discordar do texto no que ele não se propõe.
6. Descobrir as frases do texto que enunciam proposições. Podemos traduzir "proposições" como o conjunto de afirmações feitas pelo autor para sustentar um argumento.³² O leitor pode marcar as frases mais importantes que ele julga conter proposições.

³¹ ADLER, Mortimer J. **Como Pensar sobre as Grandes Ideias**. *op cit.* pág. 228.

³² A irmã Miriam Joseph, estimulada por Mortimer Adler, escreveu um livro importante, dissecando o caráter técnico de constituição da linguagem pelo prisma das disciplinas do

7. Encontrar os argumentos com os quais o autor pretende sustentar suas proposições.
8. Determinar quais os problemas o autor conseguiu resolver e quais ele deixou em aberto para a reflexão.

O quarto nível de leitura é o *sintópico*. Aqui, o leitor fará uma abordagem crítica de comparação de um texto com outro ou, no dizer acadêmico, recorrer a uma discussão bibliográfica. Em termos universitários, o nível sintópico trata da abertura definitiva à conversação entre autores que contribuíram para aperfeiçoamento de um determinado campo da cultura. Nesse sentido, Adler recomenda que o leitor concorde com tudo o que disse o autor, “suspendendo o julgamento” até finalizar a leitura com o completo domínio sobre o que foi dito. Quando o leitor não procura entender realmente – com máxima honestidade intelectual – o que o autor diz, os preconceitos e julgamentos afloram. Às vezes, muitas discussões improfícuas emergem da falta de compreensão do que está sendo colocado em tela como problema. Adler também lança algumas indicações para que o leitor – reflexivo e paciente – consiga apontar como e quando um determinado autor incorreu em desinformação ou foi ilógico.

Portanto, o terceiro estágio da leitura analítica, o qual na verdade é o primeiro nível de leitura sintópica, pode ser definido pelas regras de “etiqueta intelectual” que conduzem à crítica de um determinado conteúdo:

9. Suspensão do julgamento, acompanhando o delineamento da argumentação de autor até o final. É preciso entender antes da atribuição de valores e preconceitos a esmo.
10. Não discordar de maneira competitiva, ressaltando um equilíbrio entre pontos positivos e negativos trabalhados.
11. Demonstrar reconhecimento da diferença entre conhecimento (*episteme*) e opinião (*doxa*), apresentando boas razões para o julgamento crítico da seguinte forma:
12. Mostrar onde o autor está desinformado.

13. Mostrar onde o autor está mal informado.
14. Mostrar em que momento o autor foi ilógico.
15. Mostrar onde a explicação ou análise está incompleta.³³

A bem da verdade, as regras enunciadas pelo professor Mortimer Adler constituem o núcleo de uma convivência civilizada no debate público, norteadas pela tolerância entre as pessoas e o respeito ao ambiente democrático da pluralidade de visões tão característico de sociedades complexas.

Os debates orais podem ajudar no processo de letramento? Adler responde

A mente humana consegue absorver conhecimentos de vários modos. Talvez o método de apreensão pela leitura tenha uma proeminência social em relação aos outros, mas isso não significa que seja o único. Pelo contrário. Se, por um lado, Mortimer Adler entende que o esforço para ler e compreender textos pode ser enquadrada na ideia de *aprendizagem pela descoberta* (sem ajuda de professores), por outro, a *aprendizagem pela discussão* teria uma função importantíssima na complementação do que fora anteriormente estudado. A *aprendizagem pela discussão* deve ser feita sob a batuta de um professor, sem a autonomia da primeira.³⁴ (ADLER, 2013, p. 327)

Em certa medida, a aprendizagem pela discussão também envolve a descoberta. A diferença básica entre ambas é que em uma a figura mediadora do professor torna a comunicação do que se aprende mais palatável ao estudante, enquanto no processo solitário de leitura, não.

Adler aponta três métodos de ensino que ocorrem dentro de uma sala de aula: doutrinação, palestras e questionamentos. Doutrinação é o método a partir do qual o professor ensina um conteúdo que deva ser memorizado para alguma avaliação. A doutrinação é uma via de mão única, em que o aluno se coloca como um agente passivo para receber informações já prontas. As

³³ Sobre a anúnciação das regras de leitura expostas. Ver ADLER, Mortimer J. & DOREN, Charles Van. **Como Ler Livros**. *op cit.* págs. 41-174.

³⁴ Existe um livro em que Adler debruçou-se sobre o desenvolvimento das habilidades de fala e escuta, privilegiando a oralidade como parte essencial do processo de aprendizado. ADLER, Mortimer J. **Como Falar, como Ouvir**. São Paulo: É Realizações, 2013. 239 p.

palestras apresentam um intercâmbio maior entre professor e aluno, no sentido de que não se privilegia tanto a informação, senão a construção da compreensão em torno de um dado objeto. Nesse sentido, o estudante é encorajado a construir questionamentos sobre o que está sendo ensinado. Finalmente, Adler considera os “questionamentos” como o “melhor método” de ensino, apesar da dificuldade em estabelecê-lo de modo produtivo. Aqui, vale não apenas a tentativa de fazer perguntas, mas também o esforço em argumentar e contra-argumentar no intuito de elaborar uma conclusão coletiva no grupo em debate. Sócrates coloca-se como a referência histórica aqui, quando ensinava filosofia à juventude ateniense através de debates que pretendiam esclarecer ao máximo um determinado tema. (ADLER, 2013, p. 239-40)

Certamente que nem todo tipo de conversa conduz a algum aprendizado real. A maior parte das conversações firmadas entre as pessoas não vai além do bate-papo informal, o qual se mostra mais interessado em recrear os participantes ou estimulá-los em algum nível emocional. Interessa-nos mesmo é a discussão para definir um segundo tipo de conversa. Nela, os participantes procuram estabelecer um diálogo orientado pelo senso de esclarecimento a um problema qualquer. A discussão procura alargar o campo de compreensão dos participantes. Adler conjectura que esse tipo de conversa precisa de três condições prévias para se alcançar sucesso.

A primeira condição para aprender por meio de um debate é discernir que nem todas as coisas podem ser discutidas. Por exemplo, não se pode discutir em torno de um fato consumado. Ideias podem ser amplamente debatidas. Fatos, não. (ADLER, 2013, p. 241)

Curiosamente, muito dispêndio de energia ocorre justamente por que as pessoas se preocupam em debater a existência ou não de determinados fatos. Não é difícil concluir que esse tipo de atitude frente ao debate, além de não gerar nenhuma conclusão benéfica para as partes, leva uma relação que antes fora amistosa ao limbo do desgaste pessoal.

A segunda condição para o debate produtivo é a de que os debatedores queiram chegar a um lugar determinado. O objetivo genérico da discussão é o aumento de aprendizado para todos. Nesse sentido, ao aprofundar as questões que envolvem um tema, faz-se necessário que haja consensos parciais para que a discussão avance. (ADLER, 2013, p. 241)

Essa condição também tem muitas dificuldades para ser cumprida a contento, especialmente pelo fato de que muitos preferem “vencer” a discussão impondo o seu próprio modo de interpretar determinado assunto. Quando não se mostram abertas ao verdadeiro diálogo, preferem colocar aspectos emocionais de auto-afirmação pessoal na frente da busca pelo conhecimento.

A terceira precondição pode ser vista como a mais importante de todas, sobretudo por estruturar o caminho de êxito para as duas anteriores. Trata-se de escutar o que o outro tem a dizer, sem intervir o tempo todo para elaboração de conclusões parciais que não se relacionam com o conjunto total do que está sendo falado. Também é preciso desprendimento e uma dose de humildade para se concentrar mais no que o interlocutor diz do que na resposta que se pretende dar a seguir. (ADLER, 2013, p. 241)

Interessante perceber como essas indicações adlerianas não se referem a nenhum esquema técnico ou pedagógico de ordem prática, mas se pautam por uma atitude moral diante do conhecimento. Sem a disposição real em entender um tema, pouco resultado pode ser logrado através do aprendizado pela discussão. Sem dúvida que, a exemplo de qualquer indicação educacional, os debates não servirão para qualquer público ou lugar. Adler enfatiza que a educação de adultos por meio da discussão – por causa de tudo aquilo que envolve a maturidade que somente o transcurso dos anos oferece – tende a render bons frutos. (ADLER, 2013, p. 240)

Uma vez que se tenha cumprido as disposições mentais adequadas para um debate produtivo, Adler enuncia dez regras para que uma boa discussão floresça. Segundo o autor, são duas regras “externas”, cinco “intelectuais” e três “emocionais”.

Acompanhemos a tabela abaixo³⁵:

Regras externas

- 1 Escolher o momento certo.
- 2 Escolher as pessoas que tenham o temperamento certo.

Regras intelectuais

- 3 Descobrir qual é o problema debatido e permanecer focado.

³⁵ Tabela confeccionada a partir do texto: ADLER, Mortimer J. Como Pensar sobre as Grandes Ideias. São Paulo: É Realizações, 2013. pp. 242-5.

- 4 Mantenha a mente aberta e faça suposições sobre o problema.
- 5 Evite argumentos falaciosos ou que apelem à autoridade. Discuta ideias, não pessoas.
- 6 Não concorde ou discorde de alguém até ter conhecimento de tudo o que foi falado.
- 7 Em caso de desacordo, apontar o ponto específico em que se pretende contra-argumentar, sem abrir para outros temas. Seja racional.

Regras emocionais

- 8 Evitar envolvimento emocional ou paixões ideológicas.
- 9 Prestar atenção se você ou o interlocutor estão partindo para a briga.
- 10 Não deixar que a emoção te leve a falar coisas que não acredita.

O que colocamos aqui não resume tudo o que Mortimer Adler entende sobre a questão da oralidade. O filósofo da educação discerne que fala e escuta são aperfeiçoáveis com o tempo e treinamento, ainda que o praticante tenha algum talento natural para ambas. A exemplo da escrita, tais habilidades podem ser desenvolvidas com base na motivação e vontade de aprender.

A escolarização regular provida pelo sistema de ensino consegue se encarregar da instrução de leitura básica, não obstante todas as dificuldades do processo. E em relação à fala e escuta? É possível aprendê-las na escola? Talvez em algum momento, um indivíduo interessado possa ingressar em um curso para “falar em público”, sobretudo se a necessidade profissional exigir esse tipo de habilidade para o desempenho adequado de um trabalho em específico. Cursos de comunicação “eficiente” não são incomuns hoje em dia.

A importância da escuta na construção do aprendizado nos remete à experiência das universidades medievais. Mortimer Adler aponta o seguinte:

“Nas universidades medievais, os professores ofereciam ‘preleções’ num sentido da palavra diferente daquele que em geral é empregado hoje. Apenas o professor possuía a cópia manuscrita do livro que continha o conhecimento e a perspectiva a serem comunicados aos seus alunos. Como a etimologia da palavra ‘preleção’ indica, oferecê-la

consistia em ler um texto em voz alta, acompanhado de um comentário contínuo acerca do que era lido. Independentemente do conteúdo ensinado, os alunos o assimilavam através da escuta, e quanto melhores na capacidade de ouvir, maior sua capacidade de aprender. Nas grandes universidades medievais de Oxford, Cambridge, Paris, Pádua e Colônia, a educação básica envolvia um treinamento nas artes ou habilidades chamadas, pelos antigos, de ‘artes liberais’. Tais artes incluíam, por um lado, várias habilidades no trato com a linguagem e, por outro, no trato com operações e simbolismos matemáticos.”³⁶

No trabalho “Como falar, Como ouvir”, Mortimer Adler esclarece com mais detalhes que todos aqueles que buscam a instrução através da oralidade devem se ater a um programa de perguntas e respostas. O mundo antigo oferece um dos exemplos mais contumazes do quanto a prática da oralidade nos “fóruns” e “ágoras” poderia definir o destino de muitas civilizações. Ademais, o bom discurso tem como objetivo a ampliação da compreensão dos ouvintes sobre determinado tema. Por isso, Adler recomenda que o preletor não tenha medo de “falar difícil”, ao mesmo tempo em que deve se preocupar em repetir determinadas passagens várias vezes, a fim de que a plateia tenha uma impressão adequada do que se diz. Argumentos complexos exigem repetições para que os pontos abordados sejam memorizados e fixados pelos ouvintes.³⁷

Em relação à contribuição adleriana ao uso da fala como meio para o processo de aprendizado, dois caminhos foram tomados pelo autor. Por um lado, temos indicações para preparação e apresentação de um discurso. Por outro, se contempla o debate acadêmico em torno de um objeto no esforço de iluminar-lhe a compreensão. (ADLER, 2013, p. 67; 105)

Como a preocupação que nos move se insere na perspectiva do uso da educação liberal em Adler no ensino escolar de História, contemplaremos basicamente a segunda modalidade – os debates.

³⁶ ADLER, Mortimer J. Como Falar, Como Ouvir. *Op Cit.*, p. 13.

³⁷ ADLER, Mortimer. Como falar, Como ouvir. *Op cit*, pp. 62-3.

Nesse tocante, Adler retrata bem a própria experiência. Quando se tornou conferencista no início da década de 1920, recorda que o tempo destinado à preleção e as perguntas era praticamente o mesmo. As pessoas mostravam-se especialmente interessadas no temas que eram proferidos, tentando bombardear o palestrante com perguntas que demonstrassem desconhecimento do assunto ou falhas na argumentação do autor. Sem dúvida que essa experiência demonstra o quanto os ouvintes se esforçavam em entender e debater com o preletor. Adler observa que o impedimento circunstancial às perguntas, ocorrido de vez em quando em suas palestras no Cooper Union Forum³⁸, deixava a impressão de que ele mesmo não aprendera nada, embora procurasse ensinar algo.

Uma indicação valiosa é que o domínio de um tema não significa necessariamente que não se possa aprender coisas importantes em um debate público. Às vezes, pessoas leigas em relação a determinado assunto podem lançar observações profícuas para o palestrante, abrindo a possibilidade para que um dado problema possa ser analisado sobre o ponto de vista não-especializado e, por isso mesmo, original.

“Quando um fórum dá continuidade à preleção – e quanto mais longa a sessão de perguntas e respostas, melhor –, eu aprendo muito acerca do que expus. Descubro quais termos utilizados precisam ser esclarecidos. Descubro que pressupostos necessitam de uma explicação mais completa. Descubro que argumentos precisam ser ainda mais elucidados e por que é necessário modificar a ordem em que certos argumentos foram expostos. Eu descubro, também, onde determinada questão precisa se estender e onde outra pode, de forma sucinta, ser mais bem desenvolvida.” (ADLER, 2013, p. 107)

³⁸ Universidade novaiorquina fundada em 1859, a Cooper Union tem uma história intimamente ligada à alta educação, com ênfase em artes, humanidades, arquitetura e engenharia. Grandes intelectuais como Henry James e Mark Twain já proferiram palestras em seu fórum. Cf. <http://cooper.edu/> <Acesso dia 22 de julho de 2016>

Uma conversa adequada sobre um determinado tema pode fazer com que os interlocutores se beneficiem mutuamente. Tudo aquilo que não puder ser respondido em um argumento, ganha a chance de ser mais bem pesquisado e elucidado posteriormente.

Antes de prosseguir para as indicações adlerianas em si, o autor – como de costume – opera novas distinções classificatórias para que o leitor tenha clareza do que se diz. O autor classifica os debates para proveito mútuo como “*conversas de mão dupla*”, propondo uma classificação quádrupla para os tipos de colóquio existentes.

Para facilitar o trabalho de exposição, pontuaremos separadamente cada um deles³⁹.

1º - *Colóquio lúdico*: refere-se às conversas aleatórias do cotidiano. Não contam com nenhum objetivo instrucional, podendo variar em temas e abordagens. Feita na companhia de amigos e colegas, o colóquio lúdico pode ser informativo e, até mesmo esclarecedor, mas não tem propósitos maiores do que os de fortalecer os laços de amizade entre pessoas com alguma afinidade.

2º - *Conversa franca*: tipo de colóquio marcado por muita seriedade e caráter pessoal. Aqui, as partes envolvidas pretendem operar uma reflexão que ofereça conforto ou explicações para algum episódio pessoal carregado de teor sentimental, demonstrando a forma como a qual as atitudes empreendidas ajudam a formar afetos determinados ou desfazer relações. Em termos de objetivos, as conversas francas têm como horizonte a tentativa de aliviar estresses, mal-entendidos ou gerar desabafos.

3º - *Conversa teórica*: orientada por uma natureza impessoal, as conversas teóricas pretendem produzir uma mudança de perspectiva em torno de um problema determinado. Nesse sentido, os participantes se veem obrigados a aprender alguma coisa diante do debate travado. Assuntos antes desconhecidos passam a ser mais bem compreendidos a partir de uma produtiva conversa teórica.

³⁹ ADLER, Mortimer J. Como Falar, Como Ouvir. Op cit. pp. 115-117.

4º - *Conversa prática*: tem em vista a mudança de um comportamento individual diante de um resultado claramente definido. A conversa prática pode expor a defesa das qualidades de uma mercadoria qualquer para que alguém a adquira. Da mesma maneira, pode estar ligada a um discurso político orientado para a arregimentação de militantes que trabalhem em uma campanha eleitoral. Ao contrário da conversa teórica, cuja preocupação repousa na mudança da mentalidade pessoal sobre um determinado assunto, a conversa prática tem por escopo o convencimento que resulte em uma mudança imediata de atitude.

Como o que nos interessa neste momento é o de tentar entender de que forma Mortimer Adler associa o exercício da oralidade ao processo de letramento, não exporemos as regras enunciadas pelo filósofo da educação para dinamização de um colóquio lúdico, de uma conversa franca ou mesmo, uma conversa prática. O processo de construção de conhecimento escolar, todavia, pode se beneficiar com os ditames enunciados para a “*conversa teórica*”. O instrumento pedagógico a partir do qual o autor dinamiza essa categoria repousa na elaboração de seminários.

O tipo de ensino que procura conduzir o aprendizado através de um debate com perguntas e respostas tem clara ligação com o método socrático. Adler advogava em favor do treinamento de oralidade nas escolas. Aliás, o aprendizado através de seminários constituía uma parte importante do projeto de política pública para o sistema educacional norte-americano lançado no início da década de 1980. O autor formula o problema da seguinte maneira:

“Tal reformulação exige, entre outras coisas, o resgate do treinamento em nossas escolas. Ele praticamente desapareceu dos primeiros doze anos de formação. Do mesmo modo, também se faz necessária a inclusão do ensino socrático, método seminarista de instrução. Os seminários, nos quais o ensino se dá através do questionamento e do debate, não estão presentes nos primeiros doze anos de ensino escolar, com raríssimas

exceções. Eles também só estão presentes em pouquíssimas faculdades.”⁴⁰

Capacidade de leitura aprofundada e facilidade de expressão oral são habilidades que constituem o núcleo da “educação liberal” instituída em Mortimer Adler. A pedagogia adleriana mostra extrema preocupação com o desenvolvimento de habilidades cognitivas que possam oferecer autonomia e facilidade de aprendizado a um aluno ao longo de toda a sua vida. A escolarização precisaria ter em mente o aprimoramento dessas habilidades para que o aluno tenha maiores possibilidades de autorrealização pessoal na vida adulta.

Quando discutirmos o modelo adequado de escola a partir das indicações adlerianas, teremos uma oportunidade maior de aprofundar a maneira como o autor entendia a função da escola, bem como discernir o modelo que procurou projetar para o sistema norte-americano no início da década de 1980.⁴¹

Obviamente, não estabeleço paralelismos com o sistema educacional brasileiro a fim de tentar replicar o modelo adleriano sobre a realidade escolar nacional. Meu interesse tem uma relação mais clara com a tentativa de ampliar o quadro de referência para futuras reflexões que levem à elaboração de possibilidades de ensino. Mesmo assim, nem tenho como objetivo uma discussão em termos de “pedagogia em geral”, mas sim me atenho ao micro-universo do Ensino de História.

De certo modo, ainda que Adler tenha pensado o seu método de letramento para alunos universitários que encontrassem dificuldade de compreensão dos livros mais complexos, o autor aponta que o aprendizado através de debates e seminários deveria ser trazido também para o universo do Ensino Médio. Enquanto trabalhou no Aspen Institute, o filósofo conduziu debates para alunos que variavam dos dez aos dezoito anos. O discernimento do intelectual era o de que esse tipo de atividade deveria se generalizar com alguma sistematização por toda a rede de ensino nos Estados Unidos. O autor espantou-se com o fato de que apenas uma minoria dos participantes conseguia intervir de maneira produtiva nas conversas, revelando o fato de que

⁴⁰ ADLER, Mortimer J. Como Falar, Como Ouvir. Op cit., p. 150.

⁴¹ Contemplados em “The Paideia Proposal”, op cit.

o ganho em conhecimentos logrado através desses seminários deveria ser lastreado por habilidades que lhe servissem de pré-requisito.⁴²

Os debates em seminários podem ser descritos de uma maneira bem simples: são conversas de mão dupla em que um moderador, no mínimo, controla a direção que o debate toma. O “moderador”, no caso, é sinônimo para o professor em sala de aula.

O moderador tem sob a sua incumbência algumas tarefas para garantir o bom andamento do seminário. Adler aponta três tarefas: 1) Formular as perguntas e questionamentos que devem conduzir o debate; 2) Analisar as respostas feitas pelos participantes, avaliando as consequências teóricas e práticas de cada uma delas; 3) Envolver os participantes em um diálogo quando perceber que duas respostas parecem ser inconciliáveis, a fim de que os alunos possam ter uma compreensão mais clara acerca da extensão intelectual do próprio argumento. Para isso, portanto, o professor moderador precisa manter-se atento durante todas as intervenções. Todas elas serão necessárias para que se garanta o bom andamento das conversas. O desgaste em conduzir um seminário de bom nível é considerável, sendo reservada para ocasiões específicas que o exijam.⁴³

As questões levantadas pelo moderador devem exigir algum tipo de resposta minimamente formulada, senão a discussão não poderá prosseguir, de modo que – ao fim e ao cabo – o professor termina por fazer todo o trabalho de discussão do tema praticamente sozinho. Quando isso acontece, o seminário perde o seu compromisso com a busca pelo conhecimento através da metodologia socrática e torna-se uma aula expositiva comum, mesmo que os participantes se sentem em círculo ou que o ambiente propicie a intervenção discente.

Cabe ao professor moderador ser entendido da forma mais clara possível, ainda que se coloque a obrigatoriedade professoral na reformulação contínua das mesmas perguntas. Uma questão não poderá ser respondida produtivamente se o aluno não tiver clareza acerca do que está sendo dito.

⁴² ADLER, Mortimer J. *Como Falar, Como Ouvir*. Op cit., p. 151-2. Foi o que observamos na experiência de debate registrada no capítulo 3 desta dissertação. Poucos foram os alunos que conseguiram intervir produtivamente no debate.

⁴³ ADLER, Mortimer J. *Como Falar, Como Ouvir*. Op cit. p154-5.

Esse é um desafio considerável que não pode ser relegado, sob pena de incorrerem no fracasso do aprendizado pelo debate.

É importante ressaltar que Mortimer Adler pretende oferecer indicações para a condução do debate, e não um método sistematizado a partir do qual os profissionais devam agir. Em termos de formação de professores, muito pouco ou quase nada é dito em seus trabalhos. Mesmo professores interessados nos pressupostos da “educação libreria” devem ter consciência clara do quanto terão de buscar o conhecimento através de um forte empreendimento autodidata. A menção às dificuldades do professor para conduzir atividades de leitura e seminários não encontra eco nas páginas adlerianas. É como se existisse um professor considerado de formação “ideal” que devesse ser apenas orientado para tomar um determinado caminho didático, quando – a bem da verdade – os docentes padecem de toda uma multiplicidade de formações e níveis de habilidade que não podem ser desconsiderados. Em muitas escolas Brasil afora, é possível perceber a existência de professores que sabem apenas um pouco mais do que os alunos. E isso sem que falemos nas condições de trabalho, dificuldades de acesso à escola, alimentação e estabilidade familiar.

Mais do que um alicerce ao letramento, a sustentação de debates orais mediados pelo professor surgem como um contributo ao letramento. Certamente que não se nutre a expectativa de que mais do que três ou quatro debates possam ser organizados ao longo de todo um ano letivo, sob pena de perder a seriedade teórica que lhe deu origem.

Ainda que a ênfase primordial do meu trabalho não repouse sobre a melhora na capacidade discursiva dos alunos, vimos como esse assunto também foi trabalhado e refletido pelo educador norte-americano Mortimer Adler. Para Adler, a aquisição de um tipo específico de conhecimento é possível através do uso sistemático do ensino pela exposição, leitura e resolução de exercícios, mas o desenvolvimento de habilidades que visem à articulação intelectual dos conteúdos trabalhados depende do que ele chama de “método socrático”, ou seja, um debate estruturado de perguntas e respostas conduzido pelo professor sobre a forma de seminário, orientado para

a discussão de valores e ideias no intuito de explorar uma determinada questão por todos os ângulos possíveis.⁴⁴

Muito mais compatível com o formato de ensino superior em Humanidades no Brasil, as dificuldades para a elaboração de tais seminários na educação básica de rede pública – e mesmo de escolas privadas – seriam de todas as ordens imagináveis. Chamo a atenção, portanto, ao emprego da linguagem retórica pelo professor para tornar o saber histórico acessível ao aluno, mas não me detenho – nesta oportunidade – sobre as formas de exploração e desenvolvimento de habilidades cognitivas que tenham como base a oralidade. Sem sombra de dúvida que esse tema seria importantíssimo em uma prática pedagógica, mesmo porque a maior parte dos professores de rede pública convive diariamente com a incômoda contradição de que, embora os alunos tenham extrema dificuldade para expressar o que sentem e o que pensam sobre determinado objeto, mesmo assim não param de falar entre si durante todo o período escolar. Em geral, há uma dificuldade homérica para se discernir em qual momento da aula a conversa entre os alunos pode ser tolerada com poucos riscos para o aprendizado e em que hora o professor, sobretudo de História, precisa realizar uma preleção para iluminar os temas enunciados no dia. Mesmo com todos os cuidados para se aproximar do universo de significados do corpo discente, observa-se baixo interesse em escutar qualquer coisa vinda do professor. Em salas com maior quantidade de alunos, o problema tende a ser amplificado.

Ainda que o desenvolvimento da oralidade tenha grande destaque nos métodos legados por Mortimer Adler, sendo uma das habilidades gerais que o autor destaca importância, interessa-nos mesmo é a oralidade como contribuição ao letramento. O foco sobre a leitura tem como pretensão a capacitação do aluno para elaboração de provas, resolução de questões discursivas, compreensão de conteúdos conceituais e, indiretamente, ampliação da capacidade oral. Ou seja, tentaremos cobrir a habilidade de exposição oral por uma via indireta.

⁴⁴ ADLER, Mortimer J. **Como Falar, Como Ouvir**. São Paulo: É Realizações, 2013. A descrição dos seminários propostos por Adler aparece no capítulo XIII do livro (págs. 149 a 157), sendo tomada como parte integrante da reforma pedagógica proposta por ele e sua equipe ao ensino básico norte-americano.

Por outro lado, preferimos não entrar na bibliografia situada no campo da pedagogia. O interesse primordial é o de traçar uma experimentação das técnicas, métodos e reflexão do grande campo da “educação liberal” – tendo o professor Adler como guia – para construção possibilidades didáticas para o ensino de história. Entendo que a entrada nas contribuições ao letramento realizadas por especialistas da área pedagógica aumentariam demasiadamente o horizonte do tópico, que não é a de traçar uma discussão ampla de métodos educacionais, mas sim o de notar como poderíamos lançar mão da *especificidade* desse ensino clássico e humanista para o desenvolvimento de competências leitoras. Sem dúvida que a contribuição de pedagogos que refletiram sobre o ensino de história a partir do viés da leitura e escrita merecerá atenção devida no trabalho, como é o caso da professora Helenice Rocha, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.⁴⁵

Em sua tese de doutorado, Rocha historiciza que a escrita consolidou-se como um discurso de organização do real hegemônico nas sociedades ocidentais. Isso teria ocorrido ainda durante a Idade Média, no século XII e, especialmente, no Renascimento – quando a oralidade típica da Antiguidade Clássica foi progressivamente relegada a um segundo plano por causa da sistematização de conhecimento proposta por monges, copistas e clérigos. A “*abstração descontextualizante*” de trabalhar conceitos, ideias e projetos com distanciamento do seu contexto original encontrou nas sociedades europeias ocidentais o caminho privilegiado para a construção de uma racionalidade (ROCHA, 2006, p. 52-53).

Não nos cabe operar a crítica da cultura escrita com o intuito de valorização de outras formas de representação do pensamento e da realidade, bastando-nos apontar em direção à proposta de harmonização entre oralidade e escrita no seio da “educação liberal” em Adler. A própria constituição interna do *trivium* valorizava o equilíbrio entre o bem falar e o escrever como meios de acesso ao mundo das representações, mesmo porque tomava como pressuposto que a educação deveria libertar a abstração para o conhecimento da realidade por meio do domínio de várias formas de linguagem. Para ser livre, o ser humano teria de ser capaz de pensar para além das contingências e paixões que o cercavam. O raciocínio deveria partir de uma base

⁴⁵ ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **O lugar da linguagem no ensino de História: entre a oralidade e a escrita.** Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense, 2006. 2 volumes.

razoavelmente sólida da gramática para então lançar-se ao mundo das opiniões em torno de um mesmo tema – valorizando o convencimento da retórica e, finalmente, buscar a generalização abstrata através de um agrupamento de fatos e casos repetidos que estivesse ao alcance da generalização.

Qual era a visão de “escola” de Mortimer Adler?

Antes de entrarmos na forma como o filósofo norte-americano compreendia o espaço escolar, é bom destacarmos um aspecto deixado em aberto no último tópico: a formação dos professores. Ainda que o tema não receba destaque na obra de Mortimer Adler, faz-se necessário pontuar alguns questionamentos que conduzam o professorado à habilitação para o trabalho docente a partir de uma visão de “educação liberal”.

Nesse tópico, pretendo estabelecer um rápido diálogo entre a maneira adleriana no processo de formação de professores e a discussão travada por Maurice Tardiff em “Saberes Docentes e Formação Profissional”, considerado um clássico na bibliografia acadêmica que se debruça sobre o tema da formação dos professores.⁴⁶

No trabalho que lançou a perspectiva de política pública de Mortimer Adler sobre o sistema educacional norte-americano, “*The Paideia Proposal*”, o autor tem um capítulo destinado à formação dos professores. Inicialmente, o filósofo da educação reconhece que existe um pequeno número de profissionais gabaritados e altamente motivados que atuam na rede de ensino. Em uma situação ideal, todos os alunos teriam acesso a profissionais desse gabarito. No entanto, condições difíceis de trabalho, bem como a desvalorização salarial e obrigatoriedade no cumprimento de rotinas administrativas etc., tornaram o mercado educacional menos atrativo para muitos bons profissionais. Diz o autor que os professores norte-americanos não recebem a valorização social merecida por uma atividade tão complicada. (ADLER, 1988).

⁴⁶ TARDIFF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002. 325 p.

Um professor realmente educado, produzido não necessariamente pelo transcurso da própria escolarização, é um trabalho de lapidação que perdura por toda uma vida.

“Nenhum acréscimo de escolarização, como disse antes, pode gerar uma pessoa educada. Para ser verdadeiramente educado é preciso empreender um esforço de auto-direção, geralmente ocorrido muito tempo depois que a escolarização se completou; nos anos seguintes da vida.”⁴⁷

Para não ser acusado de arroubos utópicos, Adler comenta que qualquer tentativa de ajuda ao professor só pode ser frutífera se ele estiver pessoalmente engajado no aperfeiçoamento da sua educação. Contra todas as dificuldades imagináveis, esse é o pressuposto que norteia quaisquer argumentações posteriores. Em termos práticos, o professor que busca o crescimento profissional deve se orientar pelo esforço em desenvolver conhecimentos humanísticos. Adler tinha como visão profissional a ideia de que os professores, antes de se especializarem em uma dada área de interesse específico, deveriam ter um curso de formação geral calcado na apreensão de valores humanos e universais.

O objetivo, claro, era fazer com que os futuros educadores partilhassem entre si uma base de conhecimentos comuns cujas raízes estavam no acúmulo tradicional de valores da tradição ocidental. Para se ter noção clara, Adler estimulou o trabalho da irmã Miriam Joseph, a qual desenvolveu um manual do *Trivium* para que as habilidades da lógica, retórica e gramática fossem ensinadas no primeiro ano dos cursos universitários norte-americanos. Não importa qual o curso universitário escolhido pelo egresso na escolarização superior: todos eles teriam um domínio comum de saberes relacionados ao uso da linguagem.

O projeto supunha que o desenvolvimento de habilidades de comunicação se mostrava essencial não somente para as futuras

⁴⁷ ADLER, Mortimer J. The Paideia Proposal. Op cit. ePub Kindle. Tradução livre.

especializações profissionais posteriores, mas também para o crescimento humano e cultural dos próprios universitários.⁴⁸

Para o autor, a tarefa de educar é uma das três “artes cooperativas”. As outras duas constituem os trabalhos de plantar e curar, bem caracterizados pelas áreas especializadas da agricultura e da medicina. São artes cooperativas por que o esforço humano precisa se mesclar à ação da natureza a fim de que o resultado desejado seja produzido a contento. Enquanto a agricultura consiste em fazer o melhor uso possível do solo, das sementes e do clima para a produção de alimentos, a arte cooperativa do ensino pressupõe que o esforço mental do professor dará a chance para que as mentes dos alunos consigam o estímulo necessário a fim de descobrirem o Saber por si próprios.⁴⁹

Portanto, o que Adler pretende em termos de formação de professores não vai além do convite à motivação e à busca pelo domínio básico de conceitos e categorias consagrados das Ciências Humanas, sobretudo das áreas de filosofia e história. Para o autor, independente da área de formação do universitário – engenharia, medicina ou letras – todos deveriam ter uma mesma bagagem humanística mínima.

Antes de concluirmos o tópico com as reflexões de Tardiff sobre o processo de formação de professores, é importante ressaltar como Mortimer Adler discerne o papel da instituição escolar no processo de formação educacional. Como já sugerido em parte anterior deste trabalho, Adler entende que a escola é um degrau do processo educacional. Talvez, o primeiro degrau. A escolarização – o tempo de permanência do aluno no sistema educacional – não completa o seu projeto de formação, o qual deve continuar durante toda a

⁴⁸ JOSEPH, Irmã Miriam. **O Trivium**. *As Artes Liberais da Lógica, da Gramática e da Retórica*. São Paulo: É Realizações, 2014. Considerado pelo professor José Monir Nasser como um verdadeiro instrumento de educação, o *Trivium*, escrito pela Irmã Miriam Joseph, teve participação importante de Mortimer Adler, grande incentivador para que a freira empreendesse a sistematização da obra. A função precípua do trabalho era o de estabelecer um programa de estudos no campo do desenvolvimento da linguagem nos universitários recém-egressos. Ou seja, antes de partirem para o estudo das diversas áreas de interesse especializado, os alunos deveriam estudar as três disciplinas “triviais”, em clara remontagem ao ensino universitário medieval que uma vez fora orientado pela mesma lógica.

⁴⁹ ADLER, Mortimer J. *The Paideia Proposal*. Op cit.

uma vida. Não importa a qualidade da escolarização ou dos recursos à disposição do aluno, a escola sempre estará integrada a um conjunto de saberes que deve transcender as instituições humanas e migrar para a conquista de uma educação pessoal. Por quê? Adler entende que a juventude, por conta de inexperiência em uma plethora de reflexões ligadas à vida e ao ser, não tem plena capacidade para forjar um desenvolvimento humano completo. No mínimo, não enquanto o aluno estiver atravessando a escolarização obrigatória imposta pelos ditames estatais. Expressa o autor que “*a juventude é um superável obstáculo para formar uma pessoal educada*”.⁵⁰

Neste sentido, o que o filósofo aponta como “imaturidade” dos anos iniciais da vida torna-se como uma barreira para a conquista da verdadeira educação. A escolarização pode gerar diplomas e certificados que permitam ao discente a continuidade dos seus estudos posteriores, devendo ser entendida como um pré-requisito à formação educacional completa. Mas nunca o seu objetivo último.

Isso significaria dizer que a escola é entendida pelo prisma do desdém? Não necessariamente. Para Adler, somente os desafios da vida adulta podem gerar a experiência necessária para a formação de uma consciência madura que seja capaz de criar pessoas educadas. A escola entraria como uma parte pequena, mas necessária, deste processo de formação continuada. Perceba-se que a visão do autor se distancia claramente da maneira como a escola é entendida por muitos pedagogos. Não se trata de um repositório para formação de mão de obra minimamente instruída para o mercado de trabalho, mas uma etapa inicial da trilha que levará ao desenvolvimento humano.

Um dos objetivos centrais do grupo de estudos liderado por Adler, o *Paideia Proposal*, é o de disseminar a ideia de que a educação pública elementar deveria ser margeada por um currículo comum para todos os alunos. Na concepção do autor, há uma correlação explícita entre um currículo humanista que sirva de base para todos e a manutenção do sistema político democrático no futuro.⁵¹

⁵⁰ ADLER, Mortimer J. *The Paideia Proposal*. Op cit.

⁵¹ Claramente inspirado em John Dewey, Mortimer Adler relaciona a educação pública à consolidação da democracia moderna. Aliás, os modernos autores que tenham por esteio a “educação liberal”, como Leo Strauss, entendem que não há discernimento das posições distintas do debate público e da fala dos candidatos sem que o indivíduo não saiba identificar

Existem três razões principais que lastreiam a proposta de currículo comum nas primeiras fases do sistema de ensino: 1) A escolarização comum na fase elementar tem como possibilidade oferecer ao aluno métodos e técnicas para que possa empreender o seu próprio desenvolvimento humano e cultural no futuro; 2) A educação humanista dos primeiros anos de vida escolar seria importante para que os educandos se sentissem mais conscientes frente aos problemas da comunidade política. Os alunos conseguiriam se situar como parte do mundo político, colocando-se adequadamente no futuro como eleitores ou, em alguns casos, como proponentes a cargos eletivos. O sufrágio universal impõe uma responsabilidade clara da massa de votantes em relação à realidade política. Um eleitorado ignorante e sem critérios para avaliar as posições existentes no debate público não conseguiria entender as consequências práticas e lógicas das políticas públicas engendradas. Para Adler, a manutenção da democracia depende essencialmente de uma boa educação popular.⁵²

Portanto, ele chama a atenção para a noção de grave noção de responsabilidade moral que a democracia impõe não somente aos seus formuladores e intelectuais, mas também ao cidadão comum da *Res Publica*; 3) A terceira razão, de cunho mais prático, refere-se ao conjunto de habilidades que serão desenvolvidas na escolarização básica – falar, ler, escrever, interpretar, analisar etc. – e que o indivíduo deverá utilizá-las ao longo da vida para garantir o seu próprio sustento, independente da profissão especializada escolhida.⁵³

No fundo, a educação liberal apregoada pelo filósofo da educação norte-americano tem como horizonte não apenas a transmissão de conteúdos, como também faz referência à busca pela sabedoria que ajude a atravessar de maneira mais sóbria as desaborias da vida cotidiana. O aluno deve ser responsável consigo mesmo e com a comunidade social em se encontra inserido. Claro que essa noção situa-se bem distante da escolarização corriqueira orientada apenas para a entrada no mercado de trabalho.

erros lógicos, incongruências entre discurso e prática e avaliação dos impactos possíveis das políticas públicas.

⁵² Em certo sentido, há uma compatibilidade de filosofia educacional entre o norte-americano Mortimer Adler e notórios educadores brasileiros, como Darcy Ribeiro e Paulo Freire.

⁵³ ADLER, Mortimer. *The Paideia Proposal*. Op cit.

A escolarização básica pode ser definida positivamente como geral e liberal, ao mesmo tempo em que também poderá receber uma classificação negativa como não vocacional e pouco especializada.

Portanto, a escolarização geral, segundo os preceitos de Adler, prefigura três conquistas importantes: o preparo para a cidadania, o desenvolvimento pessoal contínuo e o contínuo crescimento para que novas habilidades sejam aprimoradas e polidas durante a vida adulta. Esses três pontos constituem o núcleo de tudo aquilo que o filósofo da educação norte-americano vislumbra em torno da missão da escola na sociedade. A afirmação do autor denota certa confiança exacerbada nos benefícios da escolarização orientada por um currículo geral:

“É isso porque a escolarização geral e não especializada têm as qualidades que mais beneficiam a natureza humana. Isso porque, em termos de praticidade e utilidade, ela é melhor do que qualquer outra espécie de escolarização.”⁵⁴

As matérias eletivas, institucionalizadas no Ensino Médio norte-americano atual, orientam a profissionalização estrita do aluno. Para Adler, o Ensino Médio não deveria ser assim, pautando-se ao contrário, pela preferência a uma formação geral de aproximadamente doze anos, ao fim dos quais as especializações poderiam ter início. O objetivo seria o de ensinar um currículo comum aos alunos, antes que eles se enveredassem pelo caminho da predileção profissional. Já o aprendizado de um segundo idioma, elencado como matéria eletiva, poderia divergir de uma região para outra em função das características sociais próprias de cada localidade.

Para fechar o tópico, vejamos o que o educador Maurice Tardiff tem a dizer acerca do processo de formação de professores, assunto sobre o qual Mortimer Adler dedicou pouquíssimas linhas. Preferiu o autor basear-se em uma diretriz ampla a partir do qual cada profissional de educação deveria fomentar e constituir a sua própria experiência. Há de se ressaltar que o incentivo à formação liberal coloca-se mais como um ideal a ser almejado do

⁵⁴ ADLER, Mortimer. The Paideia Proposal. Op cit.

que propriamente um conjunto de práticas plausíveis – racionalmente ordenadas – de utilidade para o professor.

Para começo de conversa, Tardiff entende que os professores gozam de uma posição privilegiada no interior das relações complexas existentes dentro das sociedades contemporâneas. Por qual razão? O notável desenvolvimento contemporâneo dos saberes – em qualidade e quantidade – só seria possível se existissem profissionais capacitados para gerir processos de aprendizagem individual ou coletiva. A pesquisa científica e erudita tem uma relação direta com o sistema educacional em vigor. O mundo da pesquisa universitária, bem como o da formação escolar, só seria possível no conjunto de práticas sociais educativas que reproduzem e perpetuam o ensino geral e especializado para novas gerações. (TARDIFF, 2002, p. 33-4)

No entanto, um contraste interessante se impõe: enquanto a produção de conhecimentos especializados – científicos ou culturais – avança em uma velocidade galopante, as atividades de formação educacional apresentam descompasso. Ou seja, a “ciência” avança, mas as técnicas de ensino e pedagogia não acompanham o mesmo ritmo. Com o tempo, educadores e pesquisadores acabam se distanciando muito, de modo que temos a impressão de que as atividades da educação e a ciência não guardam a menor relação entre si. Tardiff observa que essa dissociação entre educação e conhecimento científico reduz a “dimensão formadora de saberes” de uma sociedade, a sua Cultura geral, à total desimportância. O autor conceitua a Cultura como as formas aceitas de pensar, agir e ser em um dado momento histórico. Quando em vista da resolução de problemas práticos, a Cultura acaba sendo substituída pelo aparato metodológico e científico desenvolvido pelos cientistas. (TARDIFF, 2002, p. 35)

O trabalho pedagógico de Mortimer Adler coloca-se justamente na contramão do problema enunciado por Tardiff, pois pretende resgatar não apenas uma “metodologia” positiva para o aprimoramento de letramentos e habilidades gerais, como também tem em vista um ideal cultural compromissado com o resgate dos clássicos tradicionais da educação liberal.

A bem da verdade, os aspectos práticos enunciados por Adler mostram-se menos carregados por qualquer tipo de novidade ou reinvenção de métodos de letramento. O que interessa mesmo é a restauração de um ideal de educação para o desenvolvimento humano. O processo de formação de

professores, portanto, justifica-se mais como um ideal a ser alcançado do que um receituário prático de procedimentos que tenham em vista a consecução de um objetivo plausível e imediato.

Habilidades e competências sob o prisma adleriano

Muitos discutem qual deveria ser a função da escola no processo de formação de crianças e adolescentes. Como já vimos, o próprio Mortimer Adler contribui para o debate com a visão de que a escolarização obrigatória constitui parte integrante do processo de formação educacional, o qual só se concretizaria mesmo na fase adulta e após um esforço pessoal consciente na reflexão sobre o problema.

Mesmo assim, a pedagogia contemporânea coloca uma reflexão pertinente acerca do tipo de ensino que deveríamos oferecer aos jovens em franco desenvolvimento. O ensino deveria se orientar pelo conteúdo disciplinar ou pelo reforço de habilidades e competências gerais que o acompanhariam durante toda a vida? O teórico Phillippe Perrenoud nos brinda com a seguinte questão:

“Os seres humanos, na sua maioria, não estudam por estudar, e sim para empreender uma ação. Eles vão à escola para dali sair ‘armados para a vida’, o que os leva a adotar uma relação utilitarista com os saberes escolares. Se cada aluno já soubesse, por antecipação, o que gostaria de ser na vida, ele se concentraria em algumas disciplinas e se desinteressaria pelo restante.”⁵⁵

Dessa forma, quando a escola empreende a tarefa de ensinar o número máximo possível de matérias, coloca como pressuposto a ideia de que o sistema de ensino deveria apresentar aos alunos as possibilidades de formação específica existentes, de modo que – a partir do escopo de uma “cultura geral”- o jovem pudesse escolher o que gostaria realmente de fazer

⁵⁵ PERRENOUD, Phillippe. **Desenvolver Competências ou Ensinar Saberes?** A escola que prepara para a vida. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 13

mais tarde, abraçando uma profissão especializada de natureza técnica ou liberal.

A energia despendida para a defesa do ensino de conteúdos a partir dessa lógica jamais poderá ser subestimada por quem quer que seja. Pensar na mobilização de conhecimentos na escola com base no desenvolvimento de habilidades gerais que sejam úteis aos alunos no decorrer da vida torna-se uma tarefa de alta complexidade. Três críticas comuns apontadas por Perrenoud ao ensino de ‘competências e habilidades’ e que poderiam ser resumidas no seguinte: 1) O desvio do foco estrito nos conteúdos causaria um “empobrecimento” do conhecimento especializado, resultando em déficit cultural nos alunos; 2) Submissão radical ao mercado de trabalho; 3) Utilitarismo radical. Os saberes são gratuitos e devem ser compartilhados com os alunos. (PERRENOUD, 2013, p. 16)

Muito se discute qual deveria ser o papel da escola na formação de crianças e adolescentes. O ensino conteudista preza pela evolução gradual das disciplinas, de modo que os conteúdos ministrados em um ano seriam uma espécie de pré-requisito para os anos seguintes. Perrenoud aponta que jovens alicerçados por alguma base familiar não temem em estudar anos a fio para que se formem como advogados, engenheiros e médicos. Esses “enfrentarão a vida com 25 ou 28 anos”, após longo período sobre a proteção dos pais. (PERRENOUD, 2013, p. 18)

No entanto, o que fazer com jovens que – por múltiplas razões – terão um baixo nível de escolarização e que não poderão prosseguir os ensinos fundamental, médio e superior? Às vezes, a vida exigirá responsabilidades que os afastarão do ensino regular. Mesmo assim, cabe questionar que “bagagem escolar” levarão para enfrentar o mundo com todo o seu rol de compromissos, tendo de se adaptar às circunstâncias e lograr aprendizado rápido ao longo da vida. A pergunta é simples: em caso de impossibilidade de prosseguimento dos estudos, os anos investidos na escola serviriam para alguma coisa real na vida do aluno? Aprenderam a desenvolver habilidades gerais para cálculo, leitura, escrita, fala e interrelação humana?

Apesar da obrigatoriedade legal da educação básica, é possível que as circunstâncias da existência imponham uma interrupção brusca da caminhada escolar, exigindo do aluno não o conteúdo regular de disciplinas cujo ensino

passa à distância de necessidades práticas, mas sim de habilidades que o façam se adaptar em um mundo competitivo.

O que seria mais útil na realidade concreta? Aprender a decorar fórmulas matemáticas para resolução de equações ou a plantar pés de café? Entender o caminho tomado pelos povos germânicos que invadiram o Império Romano do Ocidente no século V ou uma ética que cultive respeito aos idosos e às mulheres? Certo é que, diante das intempéries plausíveis da vida real, a escola pautada pelo conteúdo disciplinar, informativo e maçante, tende a perder importância na tarefa de construção da inteligência dos jovens.

Ao raciocinarmos por esse prisma, o problema em torno da montagem do currículo da educação básica coloca-se como fundamental. Que escola queremos? Trata-se de uma instituição que busca a emissão de diplomas para que a média geral tenha a chance de galgar algumas posições a mais no mercado de trabalho ou nos referimos a uma escola que ainda guarda preocupações com a formação humana, o cultivo da cidadania e o interesse intelectual? Na verdade, talvez seja mesmo uma mescla entre as duas posições. Sobre o currículo, aponta Perrenoud:

“A definição dos conteúdos da educação básica constitui um importante elemento cultural e político em jogo. Trata-se da resposta de uma sociedade à pergunta: o que deve ser ensinado a todos, de uma maneira ou de outra? A resposta a esta pergunta só poderá ser dada com base em um modelo de sociedade e em uma visão do ser humano.”
(PERRENOUD, 2013, p. 24)

A partir dessa ótica, pontuamos: será que o desenvolvimento da leitura na escola faria parte da cultura comum instituída para todos os alunos? Em outros termos, o compromisso com o letramento se impõe como política governamental pacificada e largamente aceita pelo sistema de educação básica?

A despeito dos vários esforços empreendidos, não é possível afirmar isso em tom positivo. Perrenoud observa que a única cultura comum compartilhada entre as democracias modernas é que o sistema de ensino deve

ser universalizado. Esse é o grande ponto de consenso em torno da educação básica. (PERRENOUD, 2013, p. 24)

A sociedade contemporânea não admite que um indivíduo tenha apenas habilidades restritas ao seu campo de formação profissional. Como assevera Perrenoud, há altas chances de mobilidade social, profissional e geográfica. A expectativa de vida aumenta consideravelmente a cada geração. A família não é, hoje, uma unidade imóvel centrada na figura de pai, mãe e filhos. As configurações são múltiplas. As competências aprendidas na escola, ainda durante a infância, não habilitam o homem moderno a gozar de uma vida minimamente estável. Por isso, um debate pedagógico cujo foco é o desenvolvimento de “competências e habilidades” que permitam ao educando o aprendizado posterior, bem como as possibilidades de construção autônoma da formação pessoal, colocam-se na ordem primeira do dia. (PERRENOUD, 2013, p. 30)

Essa sempre fora a ambição do filósofo da educação, Mortimer Adler. A busca pela autonomia dos estudos, o desenvolvimento de habilidades gerais – leitura e oralidade – e a autoconsciência de um estudante que, na fase adulta, completa a sua formação etc., encontram-se como o horizonte pedagógico de toda a trajetória intelectual do autor norte-americano. Como bem apregoa Adler, o aprendizado “genuíno” sempre é ativo, não passivo, pois envolve todo o uso da capacidade mental, não apenas a memória para decorar informações. O aluno coloca-se como agente principal, sendo o professor um auxiliar do processo.⁵⁶

A perspectiva do ensino centrada no desenvolvimento de “habilidades e competências” ganha, portanto, preponderância central na reflexão adleriana. O desenvolvimento dessas competências foi abordado mais de uma vez nos trabalhos adlerianos, com destaque para o livro “Como Falar, Como ouvir” e no próprio “Paideia Proposal”, de 1982. Vejamos a tabela⁵⁷ elaborada pelo próprio autor:

⁵⁶ ADLER, Mortimer J. The Paideia Proposal. Op. Cit.

⁵⁷ ADLER, Mortimer J. Como Falar, Como Ouvir. Op. Cit. p. 150.

| | Coluna I | Coluna II | Coluna III |
|--------------------------------------|--|---|--|
| Objetivos | AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO SISTEMÁTICO | DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES INTELLECTUAIS – HABILIDADES DE APRENDIZADO | COMPREENSÃO AMPLIADA DE IDEIAS E VALORES |
| | Por meio de | Por meio de | Por meio de |
| Instrumentos | INSTRUÇÕES DIDÁTICAS PRELEÇÕES E RESPOSTAS LIVROS ESCOLARES E OUTROS AUXÍLIOS | TREINAMENTOS, EXERCÍCIOS E PRÁTICAS SUPERVISIONADAS | INTERROGATÓRIO MAIÊUTICO OU SOCRÁTICO E PARTICIPAÇÕES ATIVAS |
| | Nas três áreas do saber | Na realização das seguintes atividades | Em |
| Áreas, operações e atividades | LINGUAGEM, LITERATURA E BELAS-ARTES MATEMÁTICA E CIÊNCIAS NATURAIS HISTÓRIA, GEOGRAFIA E ESTUDOS SOCIAIS | LEITURA, ESCRITA, FALA E ESCUTA CÁLCULOS, RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS, OBSERVAÇÕES, MEDIÇÕES E ESTIMATIVAS EXERCÍCIO DO JULGAMENTO CRÍTICO | DEBATES SOBRE LIVROS (EXCETUAM-SE OS LIVROS DIDÁTICOS) E SOBRE AS OBRAS DE ARTE ENVOLVIMENTO EM ATIVIDADES ARTÍSTICAS, COMO A MÚSICA, O TEATRO E AS ARTES VISUAIS |

Segundo Adler, não seria possível se afirmar como uma pessoa educada sem o considerável domínio das três colunas. Temos aqui o “indispensável” para que conheçamos tanto o mundo da natureza quanto da cultura. A tabela acima serviria como uma espécie de guia de referência nas “competências e habilidades” que devemos desenvolver tanto nos alunos quanto nos próprios professores.

Em “Paideia Proposal”, Mortimer Adler acentua com mais detalhes as fases da escolarização para o aprendizado de matemática e ciências. Em

relação à história, o autor pontua que os níveis escolares iniciais deveriam privilegiar a narrativa livre de pequenas histórias ou mitos, além da exposição de biografias de personagens diversos. Em fases mais avançadas, a história deveria privilegiar a narração seqüencial e sistemática dos eventos sob um contexto social, político, econômico e cultural.⁵⁸

Apesar de carregar certa trivialidade na sugestão, o interesse do autor é o de produzir a aquisição de “conhecimento sistematizado” referente à Coluna I da tabela. O desenvolvimento das habilidades encontra-se listado na Coluna II, devendo caminhar conjuntamente com a aquisição de conhecimentos. Essas habilidades gerais para o autor, levadas pelo aluno por toda a vida, são listadas pela *leitura, escrita, fala, escuta, observação, mensuração, estimativa e cálculo*. São habilidades que envolvem as áreas linguística, matemática e científica. Sem um domínio instrumental mínimo dessas habilidades, um aluno encontraria muitas dificuldades para desenvolver autonomamente estudos posteriores ou complementares quando estivesse afastado do âmbito escolar.

Com base na reflexão de Adler, se na Coluna I o aluno deveria aprender os eventos históricos, já na Coluna II o interesse seria o de produzir o exercício do julgamento crítico sobre os fatos passados, sabendo ponderá-los a partir de uma escala de valores própria (Coluna III). Assim, teríamos a integração entre as três colunas no aprendizado não somente da História como disciplina, mas também das humanidades como um todo.

As habilidades não serão aprendidas no “vazio”. Devem ser desenvolvidas através da prática constante com as três áreas básicas elencadas na Coluna I, exemplificadas pela linguagem, ciência e humanidades. Através do acúmulo de experiência, o estudante tende a desenvolver as competências de comunicação, o manuseio de valores abstratos e o aguçamento do espírito crítico. Observa o autor que nem sempre esse desenvolvimento de habilidades ocorre de modo didático no ambiente escolar. Em outros termos, o professor nem sempre terá a compreensão precisa da forma a partir da qual ocorrerá esse aprendizado de habilidades nos alunos. No entanto, o docente desempenhará um papel equiparável ao “treinador” (*coaching*), orientando-se pelas tarefas de exposição e demonstração do objeto a ser ensinado. Da mesma forma que um treinador profissional não executará os movimentos para o atleta, mas o instruirá a fazê-los em seqüência

⁵⁸ ADLER, Mortimer J. The Paideia Proposal. Op cit.

ordenada, o professor escolar apresentará o caminho a ser percorrido para a execução das atividades.⁵⁹

Nesse sentido, a figura do professor ganharia um importante acento em relação ao profissional que se esforça em apenas transmitir conteúdos sem ser interrompido. Refletiremos mais adiante, no capítulo 3 desta dissertação, exemplos práticos da forma como adaptamos as intuições de Mortimer Adler à realidade do ensino de história na escola.

Há de se ressaltar que a integração entre as três colunas apontadas por Adler iluminam não somente a compreensão que o autor tem em torno do desenvolvimento das “habilidades”, como também refletem a compreensão que o filósofo tem das práticas de letramento na perspectiva da “educação liberal”. Dentro do ensino de histórica, a Coluna III serve ao propósito de estimular a reflexão crítica e a apreensão de valores. Obviamente, isso não se faz sem que o aluno procure o desenvolvimento das expressões oral e escrita a partir do conhecimento do conteúdo. Aliás, mais do que conhecer, Adler sugere que as atividades tenham foco na participação criativa do aluno na tentativa de reproduzir experiências históricas. Veremos exemplos de atividades feitas com essa lógica no capítulo 3.

O professor de história, portanto, deve orientar o aluno não a memorizar eventos e a reproduzi-los, mas sim a examinar criticamente os fatos passados no intuito de contextualizá-los no presente. A educação liberal tem o condão de abrir uma janela para o mundo. As habilidades lingüísticas da Coluna II devem ser enfatizadas como elementos centrais para que a reflexão sobre valores possa ocorrer de maneira ordenada e racional, afinal, não é possível refletir sobre temas como ética, família, política etc., sem que os alunos desenvolvam um aparato expressivo mínimo que amplie a capacidade de verbalização e apreensão do mundo. Adler observa como as escolas públicas, apesar dos esforços, não têm conseguido cumprir a complexa tarefa de desenvolvimento do intelecto do aluno.⁶⁰

O filósofo norte-americano não tem pretensões em ser a última palavra em técnicas pedagógicas. O programa de estudos coloca-se mais como uma sugestão flexível do que um conjunto ordenado de regras.

⁵⁹ ADLER, Mortimer J. The Paideia Proposal. Op cit.

⁶⁰ ADLER, Mortimer J. The Paideia Proposal. Op Cit.

“O programa recomendado nessas páginas é oferecido como um modelo. Ele pode ser adaptado de um jeito variado de formas para diversas circunstâncias ou sistemas escolares. Nossa recomendação não é um programa monolítico para ser adotado uniformemente em qualquer lugar.”⁶¹

A conservação do pluralismo de perspectivas didáticas e pedagógicas faz parte do horizonte do autor. Mais do que um conjunto de regras didáticas de letramento, Adler se propõe a introduzir um horizonte educacional.

Apontamentos sobre a educação clássica na vida escolar: há chances de mediação?

Apesar das diferenças temporais, metodológicas e de contextualização histórica, a educação liberal propõe os mesmos objetivos do que as pedagogias contemporâneas: ambas procuram, através da educação, o fortalecimento da cidadania, a ampliação da cultura humana e o alargamento dos horizontes culturais. Poderíamos argumentar que a mediação entre tais didáticas ocorre apenas com base no zelo e aprimoramento das instituições democráticas. No entanto, há mais a ser dito.

Como parte de um processo de letramento que se pretende mais abrangente, o ensino de história também pode dar uma contribuição satisfatória ao processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Jacques Barzun, professor de literatura da Universidade Colúmbia e nome destacado do “*Paideia Group*” organizado por Mortimer Adler, também oferece a sua contribuição para o ensino de história segundo a perspectiva da educação liberal.

Na coletânea de ensaios dirigida por Mortimer Adler, “*Paideia Program: an education syllabus*”, Jacques Barzun descreve como o ensino de história deve transcorrer dentro do programa curricular norte-americano. O autor observa que, nos níveis iniciais do ensino de história (7 a 9 anos), os alunos devem receber indicações sobre a história indígena norte-americana, comparada didaticamente como se fosse uma espécie de antiguidade ou

⁶¹ ADLER, Mortimer J. The Paideia Proposal. Op Cit. Tradução livre.

alvorecer da história colonial. A noção de percepção da passagem do tempo, embora não desenvolvida com muita propriedade, precisa ser explicitada através da descrição de atos importantes de biografias individuais. O imaginário do aluno também pode ser desenvolvido se o professor contar mitologias ou contos populares.

Em relação ao passado indígena norte-americano, as crianças teriam a imaginação aguçada através de curiosidades sobre o período, como o fato de que existiam muitas tribos em diferentes regiões, algumas dessas tribos eram aliadas dos colonizadores ingleses; as tribos tinham formas religiosas diversas etc. O ensino seria não-problemático no sentido de que os jovens dessa faixa etária não seriam introduzidos no interior dos “*adult motives and complex institutions*” que circundam a realidade histórica. A transposição didática, por melhor que seja, exige maturidade discente. A educação liberal não é refratária a essa dificuldade.⁶²

Somente a partir do 7th grade – equivalente ao 7º ano do ensino brasileiro (12-13) anos – é que a dinâmica do ensino de história deve mudar.⁶³ Para fins comparativos, observemos a tabela⁶⁴ abaixo:

| IDADE DO ESTUDANTE | ANO ESCOLAR BRASIL | ANO ESCOLAR EUA |
|---------------------------|---------------------------|-------------------------------|
| 4-5 | Jardim de infância | Pré-Kindergarden |
| 5-6 | Classe de alfabetização | Kindergarden |
| 6-7 | 1º ano – Primeiro ciclo | 1st Grade – Elementary School |

⁶² BARZUN, Jacques. History in ADLER, Mortimer J. *The Paideia Program: an Education Syllabus*. 1984. ePub Kindle <Disponível em https://www.amazon.com.br/Paideia-Program-Educational-Syllabus-English-ebook/dp/B003P9X13O/ref=sr_1_1?ie=UTF8&qid=1471783464&sr=8-1&keywords=adler+syllabus>

⁶³ O documento lançado pelo Ministério da Educação para a implantação do Ensino Fundamental em nove anos encontra-se disponível no site: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf

<Acesso dia 21/08/2016>

⁶⁴ Com adaptações. Fonte: <http://passaportebrasilusa.com/2011/01/anos-escolares-brasil-eua/>

<Acesso dia 21/08/2016>

| | | |
|-------|------------------------|---------------------------|
| 7-8 | 2º ano | 2nd Grade |
| 8-9 | 3º ano | 3rd Grade |
| 9-10 | 4º ano | 4th Grade |
| 10-11 | 5º ano | 5th Grade |
| 11-12 | 6º ano – Segundo ciclo | 6th Grade – Middle School |
| 12-13 | 7º ano | 7th Grade |
| 13-14 | 8º ano | 8th Grade |
| 14-15 | 9º ano | 9th Grade – High School |
| 15-16 | 1º ano – Ensino Médio | 10th Grade (Sophomore) |
| 16-17 | 2º ano – Ensino Médio | 11th Grade |
| 17-18 | 3º ano – Ensino Médio | 12th Grade |

Segundo Barzun, a partir do 7º ano, o aluno deve começar a internalizar a noção de passagem de tempo. A sensação de que o tempo histórico transcorre começa a ganhar estofamento na percepção do aluno. Somente a partir desse ponto é que as datas passam a se mostrar importantes. O 7º ano também deve conduzir o aluno a perceber um senso de racionalidade sobre o passado. Ou seja, aos poucos os alunos passam a entender que existe uma “lógica nos eventos” que liga causa e consequência no transcurso da narrativa. Quando alcança o 8º ano, o aluno desperto e interessado já teria possibilidade de identificar principais processos e personagens da história de um país ou da história antiga.⁶⁵

O desenvolvimento de métodos de pesquisa em história, em sala de aula, também pode capacitar o aluno para que leve adiante uma série de pesquisas autônomas com o intuito de ampliar os próprios conhecimentos. Barzun assevera que as “pesquisas de campo” em história não teriam o valor pedagógico observado em outras áreas das Ciências Sociais, como a

⁶⁵ BARZUN, Jacques. Op cit.

Antropologia e a Sociologia, por exemplo. Diz o autor que a visitação a museus não teria tanto valor assim. Obviamente, há um equívoco. É possível desenvolver pesquisas sobre a memória através de entrevistas com familiares ou pessoas mais maduras. O campo da história oral, por exemplo, não somente se encontra consolidado nacional e internacionalmente, como oferece possibilidades extremamente interessantes para a elaboração do fazer histórico.

Não obstante, o autor observa que a leitura encontra-se na base do saber histórico. Barzun detalha que uma boa entrada para apurar o interesse pela história escolar seria o da narrativa geográfica de lugares conhecidos pelos alunos. Rios, montanhas ou cidades. Sem dúvida que essa percepção faz parte do conjunto de intuições do autor. O professor de história encontra-se livre para criar entradas para o tema que deseja expor com base em seus próprios valores e intuição. Normalmente, é isso mesmo o que acontece. Praticamente, o tempo todo.

Ao lado do senso de geografia, apura-se o senso de tempo. Em geral, a diferença entre cem ou quinhentos anos acaba sendo compreendida apenas do ponto de vista verbal, mas sem a sensação de processo histórico e civilizacional que pode separar quatrocentos anos. Recuar no tempo é uma tarefa abstrata altamente complexa. O aluno normalmente tem dificuldades para discernir o passado para aquém do tempo dos avós.

Para além dos dispositivos apontados para Barzun em relação ao currículo do ensino de história na escola, cabe refletir sobre as possibilidades de organização da escola segundo o modelo da "Paideia", proposto por Mortimer Adler. Certamente que as observações feitas a seguir oferecem o quadro mais geral e institucional a partir do qual poderá ocorrer o desenvolvimento do ensino de história aqui sugerido. A pergunta feita por Adler é simples: como saber se uma escola colocou em prática o programa da Paideia?⁶⁶

⁶⁶ ADLER, Mortimer J. How to Recognize a Paideia School in ADLER, Mortimer J. *The Paideia Program: an Education Syllabus*. 1984. ePub Kindle <Disponível em https://www.amazon.com.br/Paideia-Program-Educational-Syllabus-English-ebook/dp/B003P9X13O/ref=sr_1_1?ie=UTF8&qid=1471783464&sr=8-1&keywords=adler+syllabus>

Para começo de conversa, Adler observa que o currículo de uma escola comprometida com a Paideia não oferecerá disciplinas eletivas aos alunos, exceto pela possibilidade de cursarem uma matéria de língua estrangeira. Outro ponto é o de que não haverá nenhuma profissionalização prévia na base curricular, orientada para a generalidade. Em certo sentido, o Ensino Médio brasileiro, em sua grade regular, se inscreve dentro dos parâmetros sugeridos pelo filósofo da educação norte-americano no início da década de 1980. Apesar da generalidade com que o autor trata da vida escolar frente a todas as disciplinas possíveis, manteremos o foco em abordar os apontamentos interessantes para o ensino de história.

O tempo para as aulas expositivas deveria diminuir, segundo a proposta adleriana. Aproximadamente de 60% a 70% do tempo de sala deveria ser empregado em atividades de interação entre professores e estudantes, com sessões de debates, seminários e auxílio pessoal diante das dificuldades de aprendizado (*coaching*)⁶⁷. Outro ponto polêmico apontado pelo autor é o de que a escola comprometida com a “Paideia” deveria repensar os modelos de avaliação, diminuindo ao máximo a necessidade de exames, provas ou qualquer outro teste que sirva para classificação dos alunos.⁶⁸

Claro que a limitação da quantidade de provas ou avaliações pode muito bem ser experimentada pelo professor em sala de aula, embora não sirva como parâmetro institucional, sobretudo pela força das avaliações externas ou mesmo pelo critério de entrada no ensino superior, orientado pela base do ENEM. Portanto, colocamos a indicação de Adler mais como uma referência do que como um preceito a ser seguido.

Em termos pedagógicos, cabe ressaltar que o elemento básico do programa adleriano é o de que o aprendizado genuíno brota da mente do próprio estudante. O trabalho dos professores seria o de oferecer os estímulos necessários para que o desenvolvimento próprio ocorra. Sendo assim, o exercício da leitura deve acompanhar o esforço para que o aluno entenda o texto por si, tendo as suas próprias intuições a partir do material que está lendo. Segundo o quadro sugerido em três colunas, o professor procura desenvolver as habilidades gerais do uso da linguagem – no caso do ensino de história – na medida em que o aluno vai ganhando informações acerca do

⁶⁷ Exemplos práticos desse tipo de atividade foram registradas no capítulo 3 desta dissertação.

⁶⁸ ADLER, Mortimer J. How to Recognize a Paideia School in ADLER, Mortimer J. Op Cit.

conteúdo aprendido. Os seminários ajudariam a explicar e desenvolver valores em torno daquilo que se estuda, retroalimentando o ciclo de aprendizado já sugerido anteriormente.

“Conseqüentemente, a dificuldade mestra da instrução didática é a de produzir a causa do aprendizado ativo.”⁶⁹

Certamente, o cumprimento do grande objetivo da Coluna I, a aquisição do conhecimento sistemático, depende de algo a mais do que a transmissão de informações à exaustão. O conhecimento também pode ser construído com base na capacidade de imaginar. Uma narrativa só consegue ser internalizada se o receptor tiver a capacidade de imaginar a situação descrita, sentindo-se como uma parte integrante do episódio narrado. Isso vale tanto para uma narrativa que conte um episódio histórico, quanto para uma conversa cotidiana entre amigos. Começamos a aprender um objeto quando temos a capacidade de imaginar esse objeto.

Em relação ao conhecimento histórico, essa observação é ainda mais importante. Sem contar aos alunos como viveram ou pensaram os agentes históricos, informando-lhe as possibilidades existentes, limitações ou contingências, a dificuldade em transmitir conhecimento torna-se muito difícil. Portanto, entre as atividades que considere para testar as chances de mediação entre a educação liberal de Mortimer Adler e uma sala de aula no século XXI, experimentei aquilo que chamaria de “criação engajada”. Permiti que o aluno se colocasse no papel de um agente histórico e tentasse imaginar situações concretas como se ele o fosse, ampliando assim as noções de empatia à realidade alheia.

Isso significa dizer que um exercício de letramento, baseado também na melhora da cultura escrita, pode experimentar uma sensível melhora através do uso da imaginação pelos jovens, mesmo porque colocar-se no lugar do outro – ainda que em outro tempo histórico – pode ser um instrumento valioso de aprendizado.

⁶⁹ ADLER, Mortimer J. How to Recognize a Paideia School in ADLER, Mortimer J. Op Cit.

Letramento também é criação: conhecimento, opinião, educação liberal.

Quando pensamos sobre a diferença entre conhecimento e opinião, devemos nos ater às seguintes perguntas: 1º) Quais são os tipos de objetos de conhecimento em oposição àqueles que podemos somente ter opiniões? 2º) Qual a diferença mental entre saber e opinar? 3º) Podemos conhecer e opinar ao mesmo tempo sobre um objeto? 4º) Qual é o escopo do conhecimento que realmente nós temos sobre as coisas? (ADLER, 2013, p. 44)

Mortimer Adler entende que o estado de ignorância sobre um assunto é preferível ao erro, pois o indivíduo que está errado sobre um objeto acha que de fato o entende, enquanto o ignorante tem consciência de que sabe que não sabe. Conclui-se daí que o estudante ignorante encontra-se em uma posição mais confortável para ser instruído, enquanto o outro precisa ter as suas ideias desconstruídas. Esse princípio de ensino pode ser originalmente atribuído a Sócrates, que usava uma metodologia inscrita no confronto entre opiniões até que as contradições nas formulações estreitassem o debate em direção à sabedoria e ao conhecimento sobre determinado objeto. (ADLER, 2013, p. 47)

De acordo com Adler, a maioria dos assuntos que as crianças aprendem na escola não passa de opiniões. O ensino escolar de história e geografia baseia-se em opiniões que precisam ser memorizadas, ao contrário do que ocorre na matemática, por exemplo, que é mais orientada por uma demonstração racional de princípios (axiomas) que resultam em determinadas conclusões. Reforcemos a ideia de que, para Adler, quando o professor apela para a sua autoridade a fim de ensinar uma opinião verdadeira, o que ele faz pode ser comparado a uma espécie de “doutrinação”, por que está formando opiniões na mente dos jovens sem que eles entendam os métodos e pressupostos pelos quais o raciocínio chegou à conclusão. (ADLER, 2013, p. 48)

Passemos ao segundo ponto, de modo a entendemos a diferença psicológica entre o ato de saber e o ato de opinar. Em uma rápida definição, a opinião nasce de um consentimento voluntário ao que está sendo dito. Já o conhecimento emerge quando – involuntariamente – somos obrigados a concluir sobre determinado objeto em face de um conjunto de proposições que se encadeiam logicamente.

Normalmente, os temas sujeitos à nossa opinião podem ser analisados sob o crivo das emoções, paixões, interesses ou visão de mundo que porventura tenhamos. É o que se entende por “*wishful thinking*”. Ou seja, nossa opinião livre sobre determinado tema se orienta pela lógica dos nossos próprios interesses. É curioso notar como o debate público se desenrola sobre o raciocínio opinativo. Uma miríade de opiniões sobre política, governo, leis, música, esportes e outros assuntos é lançada o tempo todo diante dos nossos olhos e – para muitos – a mera autoridade de quem fala já significa um atestado de veracidade quase incontestável. O que Adler aponta aqui é a ilusão de ótica sob a qual somos inseridos ao confundirmos a autoridade de quem opina com os mecanismos racionais de proposições que levam a uma conclusão inescapável, essa sim a régua discernível para o saber. (ADLER, 2013, p. 50)

O conhecimento vem à luz no momento em que as opiniões passam a ser sustentadas por evidências.

Se em sala de aula, o professor apelar para as emoções do estudante a fim de orientá-lo no escopo das suas próprias opiniões, estará operando dentro de uma variante de doutrinação. O ensino profícuo, na perspectiva de Mortimer Adler, daria ao professor a chance de construir uma argumentação a partir de conjunto de evidências que deságüem em uma conclusão. Formar-se-ia, então, conhecimento.

No entanto, se considerarmos o caminho tomado por Jacques Barzun em seus apontamentos para o ensino escolar de história, trabalhar diferenças entre conhecimento e opinião não seria possível em fases iniciais da educação básica. Talvez, nem mesmo nas finais. Porém, como o substrato da educação liberal nos lança em um compromisso com o conhecimento para além das opiniões, não custa pontuar essa questão como de necessária reflexão posterior.

A noção de “criação engajada” que ora sustento, me veio à intuição a partir da leitura do trabalho “Contra a Escola”, do professor Fausto Zamboni, um dos poucos no Brasil que trabalham a perspectiva da educação liberal de maneira propositiva, com o objetivo de resultar em alguma modificação de ordem prática no processo educacional. Zamboni traz no escopo a herança educacional de Mortimer Adler.

Em um texto cuja fluidez se assemelha a um ensaio livre de ideias, o autor sustenta que o cultivo da inteligência depende da capacidade de aprender com os grandes clássicos da literatura, observando como os seres humanos construíram respostas para desafios intelectuais e concretos lançados pelo transcurso do tempo. Aos poucos, percebe-se que existem pensamentos que são fugazes e se destacam pela novidade, enquanto os mais duráveis alicerçaram construções institucionais, políticas e religiosas que – a despeito das modificações temporais – se sustentaram na história. (ZAMBONI, 2016, p. 259)

Pensar também significa reconhecer que existem hierarquias de importância na ordem do conhecimento humano. Hierarquias que não são supostas pelo olhar do analista, mas captáveis na estrutura própria da realidade.⁷⁰

Diz Zamboni sobre a Educação Liberal:

“A Educação Liberal dá os instrumentos para empreender qualquer estudo com mais facilidade, relacionando os novos conhecimentos com outros mais duráveis. As informações dependem de um quadro conceitual que lhes dê inteligibilidade, e de uma hierarquia na qual são ordenadas. Por isso, a Educação Liberal é superior a uma educação meramente informativa. A Educação Liberal, portanto, é uma formação da consciência individual: ensina ‘como pensar, e não o que pensar; o professor mostra o caminho e os instrumentos, e cabe ao aluno continuar o processo.’ É um instrumento para cultivar a mente, e não uma ideologia que convida à adesão. Por meio do contato com as melhores obras da tradição, o estudante pode

⁷⁰ São Tomás de Aquino, por exemplo, construiu uma filosofia escolástica no século XII que dialogou não apenas com uma série de interlocutores na Europa no porvir, como também ofereceu as bases sobre as quais a Igreja Católica remodelou a sua força institucional. Não há como relativizar a importância de um filósofo que promoveu a síntese da filosofia Greco-Romana com a Igreja Católica frente a especialistas que têm por escopo a produção de obras de autoajuda ou manuais de história da filosofia. Equiparados diante de um mesmo problema, Aquino demonstraria uma capacidade infinitamente maior de descrever um problema, observar os lados contrários e propor uma solução.

confrontar diversas visões de mundo. Assim, aberto a uma dimensão mais ampla e dotado de um leque de alternativas maior, está capacitado para conceber os problemas numa perspectiva que transcende o seu meio.” (ZAMBONI, 2016, 259-60)

É possível ampliar o quadro de percepção sobre o ser humano através do conhecimento literário de suas ações ou reações diante de contextos diversos. Paixão, ressentimento, vingança ou solidariedade. Ao se embrenhar no mundo da literatura, a inteligência ajuda a construir referências sobre as múltiplas formas com que os indivíduos, ao longo da história, agiram para imprimir a sua marca no mundo.

Atividades em ensino de história que façam o aluno se colocar no lugar de agentes históricos podem oferecer ao imaginário a dose necessária de empatia para a compreensão da forma como responderam à realidade vivida. Torna-se importante salientar que a imaginação pode auxiliar o letramento, de modo a que o aluno compreenda a ação histórica dos povos, grupos, partidos etc. a partir de um exercício de alteridade que o faça se imaginar diante de uma mesma situação.

Capítulo 3

Critérios para atividades na didática adleriana. Transcendendo o “Como ler livros”.

*Nada a temer senão o correr da luta
Nada a fazer senão esquecer o medo
Abrir o peito a força, numa procura
Fugir às armadilhas da mata escura*

*Longe se vai
Sonhando demais
Mas onde se chega assim
Vou descobrir
O que me faz sentir
Eu, caçador de mim.*

(Sérgio Magrão e Luiz Carlos Sá, “Caçador de Mim”)

Dialogando com historiadores brasileiros – O problema do livro didático de história (e textos afins) – Perfil do aluno, testes e conclusões sobre as possibilidades do letramento, educação clássica e Trivium – O perfil do aluno: questionário sobre o aluno, a leitura e a aula de história – Letramento e desenvolvimento da oralidade: proposta de atividade – O recurso da imaginação: um teste de escrita e criação engajada

Dialogando com historiadores brasileiros

Quando pensam na relação da “educação liberal” com o ensino de história, os historiadores brasileiros preferem se restringir à forma como a retórica pode se empregada em sala de aula para facilitar a transposição de conhecimentos universitários para alunos em sala de aula.

Com base na perspectiva lançada por Ana Maria Monteiro e Fernando Penna, uma das disciplinas do *trivium*, a Retórica, precisa ser pensada no ambiente escolar como parte de um instrumental que vise à “negociação de distâncias” entre os universos docente e discente. O professor usaria a linguagem de maneira a facilitar o aprendizado dos alunos, fazendo-os acessar o conteúdo das matérias de modo a conferir sentido à transposição didática. (MONTEIRO & PENNA, 2011, p. 192)

Para os pesquisadores citados, a articulação de saberes entre as duas esferas do conhecimento escolar (professor e aluno) tende a dinamizar a relação de ensino-aprendizagem. A narrativa histórica, portanto, surge como fator de extrema importância no processo de condução de saberes por um viés, seja crítico seja lúdico-analógico. O professor precisa se servir das figuras de linguagem disponíveis para levar ao universo do aluno algum significado. Narrativa histórica, nesse sentido, não se enquadra na perspectiva da história factual dos acontecimentos políticos, típica da historiografia do século XIX. Trata-se de um meio de estruturação da linguagem e do saber histórico nos

moldes consolidados por Fernand Braudel em sua análise sobre a vida social do Mar Mediterrâneo.⁷¹

A retórica significaria, portanto, o reconhecimento da interferência subjetiva do aluno no processo de construção do conhecimento. Com seus valores, ideais, noções e, porque não dizer, preconceitos, observa-se uma filtragem especialmente particular dos docentes em relação àquilo que é trabalhado pelo professor em sala de aula, o qual necessita valer-se dos saberes discentes para elaboração de uma estratégia de intervenção pedagógica. (MONTEIRO, 2007, p. 191-215)

Vale ressaltar que a definição empregada pelos pesquisadores do ensino de história ao conceito de retórica parece se aproximar do entendimento deixado por Aristóteles, para o qual a retórica tratava de um conjunto de técnicas que tinha como objetivo a arte persuasiva nas causas civis e judiciais. Na tradição ciceroniana, entretanto, a retórica era identificada com o cultivo da sabedoria e do controle racional sobre as próprias paixões, relacionando-se muito pouco com a forma estilística de se buscar o convencimento de uma plateia qualquer. Para os seguidores de Cícero, quanto maior a concisão e objetividade empregada nas formulações, tanto melhor. A virtude de uma conduta justa deveria falar mais alto do que a beleza intrínseca das palavras.⁷²

Talvez seja preciso introduzir uma explicação sobre os motivos que levaram a utilizar, como instrumental prático, a idéia de retórica como método para a negociação de distâncias. Claro que a definição conceitual do termo dado por Monteiro e Penna refere-se a uma apropriação contemporânea do sentido, cuja história se estende por mais de dois mil anos e que, atualmente esvaziada do seu conteúdo estóico dado por Cícero, reverbera nas faculdades de direito como meios para convencimento do tribunal.

Os autores não se preocuparam em definir o conceito de Retórica, dado a nuances historiográficos exemplificados no texto de Marshall McLuhan, mas

⁷¹ HARTOG, François. "A Arte da Narrativa Histórica" in Boutier, Jean & Julia, Dominique (orgs.) **Passados Recompuestos: campos e canteiros da História**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Editora FGV, 1998. p. 193-202.

⁷² McLuhan, Marshall. **O Trivium Clássico**. *O Lugar de Thomas Nashe no Ensino de seu Tempo*. São Paulo: É Realizações, 2012. p. 132. O trabalho de McLuhan ganha relevância seminal por se tratar de uma historiografia das ideias, mesclando educação e cultura, em torno das disciplinas da dialética (lógica), retórica e gramática, partindo da Antiguidade Clássica até o início do Renascimento.

sim em entender amplamente o termo a partir da maneira como o professor pode utilizar a linguagem para facilitar a compreensão dos alunos sobre um dado conteúdo.

Não posso deixar de enfatizar a participação oral do professor no conjunto de construção dos saberes. Na prática, os alunos serão conduzidos nas atividades por via da explicação oral, de modo que todo o universo de analogias, metáforas e metonímias deverá ser mobilizado para a produção de sentido pedagógico.

Podemos considerar que o limite da reflexão da pesquisadora Ana Maria Monteiro em torno da relação que se estabelece entre a Educação Liberal e o Ensino de História repousa no trato do linguajar docente que facilitasse a compreensão do aluno. A retórica seria tomada de empréstimo para favorecer esse trânsito entre saberes docentes e discentes.

Outra preocupação didática, derivada da que já apontamos, se direciona no uso da analogia.

A transmissão do saber escolar depende de um nível de interação com os alunos que é de fato singular à forma como o conhecimento histórico é ministrado em sala de aula universitária. Não basta replicar o conhecimento tal como apresentado nos livros acadêmicos, sob risco de incompreensão e, conseqüentemente, desinteresse em relação ao tema proposto pelo professor. Por isso que seria um equívoco não meditar adequadamente sobre os níveis de facilitação didática na relação ensino-aprendizagem.

A professora Ana Maria Monteiro, entretanto, lança alguma luz sobre o problema ao apresentar o uso das analogias como um instrumento didático útil ao professorado, mesmo porque muitas das vezes o automatismo com que as matérias são ministradas em sala deixa passar despercebido o grau de importância de um recurso tão bem vindo à prática docente.

A realidade sociocultural dos alunos precisa ser tratada com a devida atenção, de forma tal que a autora realizou em visitas de turmas de ensino médio no Rio de Janeiro, especialmente nas aulas de história do Brasil⁷³. (MONTEIRO, 2005, p. 334)

⁷³ Com base na adaptação de uma pesquisa formulada pela professora Helenice Rocha, também procurei traçar um perfil dos alunos para melhor entender os públicos diante dos quais expus atividades de letramento.

Chamou-me a atenção no relato da professora Ana Monteiro a forma como a qual o professor de história trabalha a construção do saber escolar para explicar a maneira como os cafeicultores do oeste paulista se projetaram como força política durante a Primeira República (1889-1930), enfatizando a transição da monarquia para o governo republicano, desequilibrando as relações de poder de um estado unitário em que o imperador dava as “cartas” no jogo de distribuição de recursos às províncias. (MONTEIRO, 2005, p. 339-40)

“Eu cheguei a destacar um item com vocês que dizia o quê? Que o oeste paulista passou a ser o quê? A principal região econômica. Mas eu dizia o quê a vocês? Que, politicamente, isso não tem reflexo, quer dizer é injusto viver com uma influência política tão grande quanto tinha a classe senhorial até aquele momento. Aí você pergunta o que é que significa isso na prática? É simples...Hoje em dia, por exemplo, como o Brasil é uma república federativa, os estados têm uma grande autonomia com relação ao poder central, tem poder próprio e lei, têm autonomia própria, têm imposto próprio que a gente até já comentou aqui no caso do ICMS, por exemplo. Só que naquela época, os estados não tinham essa autonomia. Eu comentei com vocês que o Brasil era um império unitarista... Então, as províncias dependiam demais dos recursos que vinham do imperador. Então, quando o imperador distribuía esses recursos, a distribuição seguia muito mais um critério político. Onde o imperador tinha políticos de sua confiança predominando, ele liberava verbas com mais facilidade... onde não tinha essa mesma confiança, ele não liberava tanta verba.” (MONTEIRO, 2005, p. 339-40)

O Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) se tornou a comparação relacionada ao presente para que os alunos entendessem as tensões entre o poder imperial e o desejo de autonomia das províncias. Em

outros termos, o ICMS seria uma das bases sobre as quais a autonomia estadual se realiza frente ao governo central. (MONTEIRO, 2005, 340)

É muito interessante observar como o recurso à analogia produz as pontes necessárias ao esclarecimento de conceitos e processos históricos, de modo que não é possível prescindir de sua utilização.

Nesse sentido, as analogias visam a acabar com o estranhamento discente em relação ao conteúdo ministrado, fundamentando uma perspectiva construtivista do ensino. Cumpre ressaltar que um dos perigos frente à utilização da comparação analógica repousa na facilidade com que o professor pode incorrer em anacronismos, pois o objeto em estudo pode carregar características próprias desvinculadas com a realidade cotidiana no qual fazem referência. (MONTEIRO, 2005, p. 343)

No mais, o texto de Ana Monteiro ajuda-nos a raciocinar sobre a prática de ensino de modo mais profícuo, com vistas à utilização consciente das analogias como elemento explicativo. Na rotina diária de sala de aula esse poderoso recurso muitas das vezes nos passa de maneira despercebida. Não é bom que seja assim.

O problema do livro didático de história: leitura e interpretação

Tomado pela perspectiva original, o professor Mortimer Adler refletiu sobre os quatro níveis de leitura como meios a partir dos quais os norte-americanos médios, os quais ele considerava mal formados pelo ambiente escolar tradicional, poderiam ganhar competências de leitura não somente para a autonomia pessoal em busca de novos conhecimentos, mas também como esteio para a formação humana e intransitiva. O objetivo central do autor, como pontuado pela sua própria trajetória biográfica, era o de que os cidadãos lessem bem o bastante para tomarem parte na “grande conversação” da cultura ocidental, entendendo origem e desenvolvimento das formas de pensamento histórico, filosófico e científico.⁷⁴

Toda a vida do autor foi uma ambição em direção à generalização popular de um formato educacional historicamente reservado ora aos monges,

⁷⁴ HUTCHINS, Robert M. The Great Conversation. <
<https://www.thegreatideas.org/libeducation.html>>

ora às elites econômicas. E isso passava por dentro da discussão em torno de uma “educação clássica” voltada para os “clássicos”. Hoje em dia, as expectativas de Adler são forçosamente situadas no interior do que talvez – pejorativamente⁷⁵ – se chama de “alta cultura”, que na verdade era nada mais do que a possibilidade de conhecer como os antepassados resolveram problemas ao longo do tempo e das épocas, imprimindo em cada tempo uma marca em particular no âmbito do conhecimento e das formas de sociabilidade daí advindas.

Se para Adler o desenvolvimento do seu método tinha como objetivo o uso para a leitura de obras “clássicas” expositivas legadas ao patrimônio cultural da humanidade, posso entender que no ambiente escolar do ensino de história, o livro didático ganha praticamente o estatuto de uma “obra clássica”.

São imensas as dificuldades para a compreensão de textos de história, especialmente quando inseridos em meio a alunos com imensas dificuldades de leitura que postergam – sem se darem conta do prejuízo – as marcas do letramento inadequado.

Tomo como parâmetro a utilização do método de leitura explicitado por Adler, orientando a compreensão textual de textos do livro didático pelos níveis *elementar*, *inspeccional* e o primeiro nível da leitura *analítica*, a chamada *leitura para informação*.

Atividades monitoradas para o 8º ano do Ensino Fundamental foram aplicadas pelo professor no segundo semestre, versando sobre o tema da “Constituição Brasileira de 1824” e as exclusões de mulheres, negros e índios do processo político. Tiveram como base a aplicação das quatro regras da primeira fase da leitura analítica. Os alunos não tiveram autonomia para discernir qual era o assunto básico de um texto de duas páginas e três subtópicos, a saber “A Constituição de 1824”, “Restrições à cidadania” e “Discriminação política e social”. De encadeamento intuitivo para o professor, a leitura de um simples texto de Patrícia Ramos Braick revelou-se ao corpo

⁷⁵ A dicotomia entre “alta cultura” e “cultura popular” pode iluminar o uso do termo aqui, propositalmente hiperbólico. No ambiente universitário contemporâneo existem numerosos trabalhos – cada vez mais abundantes – sobre festas, músicas, religiosidades etc., entendidas como “populares”. Como simples ilação, a modernidade pós-industrial relegou um pequeno lugar aos clássicos no ambiente da cultura, normalmente vinculados às aristocracias políticas. Sobre o assunto ver ORTEGA y GASSET, José. **A Rebelião das Massas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

discente como uma barreira quase intransponível, mesmo diante da antecedente exposição oral sobre o tema.⁷⁶

A impressão que se tem é que a maior parte dos alunos carrega livros em suas mochilas durante o ano letivo inteiro, mas sem conseguir entender o encadeamento das informações factuais. A impressão que se tem é a de que os alunos parecem carregar clássicos da literatura sobre os ombros, equiparáveis à *Odisséia*, *Joyce* ou *Em Busca do Tempo Perdido*; e não meros livros didáticos. A inserção gradual dos níveis de leitura *elementar*, *inspeccional* e *analítica* (de primeiro nível) para exame e trabalho de textos de história em sala de aula urge como imperiosa ao mesmo tempo em que denuncia o hiato profundo entre o sistema educacional e as exigências cada vez mais estreitas do mercado profissional.

Propusemos uma atividade que tinha como cerne o desenvolvimento da leitura. É um caminho a partir do qual pode ser possível trabalhar o exercício da leitura em sala de aula. Aplicamos a atividade para duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, de modo que a seguir avaliaremos os resultados parcialmente obtidos pelas turmas.

Interessante observar que, apesar da clara referência ao método de leitura *inspeccional* proposto por Mortimer Adler – ainda que assentado sobre uma adaptação que imaginei necessário operar – o exercício a seguir é marcado por uma grande simplicidade. Sim. A educação liberal não tem como proposta a reinvenção da roda pedagógica, de modo que isso fica bem claro na seguinte atividade extraída da perspectiva adleriana.

Transcrevamos o texto utilizado pelos alunos do 9º ano para a elaboração do trabalho.

Título: O movimento pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos

“Você sabia que, nos Estados Unidos, mesmo com o crescimento da sua economia após a Segunda Guerra Mundial, grande parcela da população continuou excluída dos benefícios gerados pelas riquezas produzidas no país?

⁷⁶ Trata-se do livro BRAICK, Patrícia Ramos. **Estudar História: das origens do homem à era digital. 8º ano.** São Paulo: Editora Moderna, 2011. págs. 222 e 223. O trabalho com essa turma foi ministrado no segundo semestre de 2014, de modo que não disponho mais dos textos respondidos pelos alunos. Outras atividades dirigidas serão examinadas a seguir.

Indígenas, imigrantes latinos e principalmente negros sofriam com a pobreza, a violência e a discriminação.

Apesar dos discursos de exaltação à democracia e à liberdade, muito utilizados durante a Guerra Fria, em alguns estados norte-americanos, sobretudo no sul do país, adotavam-se políticas de segregação racial. A população negra era obrigada a usar bebedouros e banheiros públicos separados, só podia ocupar os assentos traseiros dos ônibus e, até o final da década de 1950, foi proibida de frequentar as mesmas escolas que as pessoas brancas. Em bancos, repartições públicas, lanchonetes e muitos outros estabelecimentos, os negros também sofriam com o preconceito. Além da discriminação pública, formal e informal, as pessoas negras eram alvos de ações violentas, como espancamentos e atos de vandalismo contra suas casas e igrejas. Muitos desses atos foram promovidos, especialmente, pela Ku Klux Klan, organização racista que pregava a supremacia branca e protestante.

A partir da década de 1950, manifestações pela defesa dos direitos civis da população negra começaram a aparecer por todo o país. Com o tempo, os movimentos cresceram e algumas lideranças se destacaram, como o pastor batista Martin Luther King Júnior. Nascido na Geórgia, um estado fortemente racista, Luther King tornou-se o líder pacifista mais importante do movimento pela igualdade de direitos civis nos Estados Unidos.

No dia 28 de agosto de 1963, Luther King liderou uma passeata com mais de 200 mil manifestantes, episódio conhecido como **Marcha de Washington**. Nesse dia, ele proferiu o famoso discurso sobre o sonho de viver em um país “onde as pessoas não fossem julgadas pela cor de sua pele”. Diante da grande pressão política exercida pelo movimento, o Congresso dos Estados Unidos aprovou, em 1964, a Lei dos Direitos Civis e, no ano seguinte, a Lei do Direito de Voto. Martin Luther King acabou sendo assassinado em abril de 1968, pouco antes de uma manifestação.

Nem todos os movimentos pela igualdade racial nos Estados Unidos eram adeptos do pacifismo. O “nacionalismo negro”, liderado por Malcolm X, defendia o uso da força para a autodefesa dos negros contra ações racistas. O Partido dos Panteras Negras (*Black Panthers*), fundado em 1968, também

defendia a reação armada. Malcolm X também foi assassinado, em fevereiro de 1965.”⁷⁷

Após a leitura do texto apresentado no livro didático, os alunos deveriam responder às seguintes questões propostas, orientadas pelo modelo de leitura *inspeccional* lançado por Mortimer Adler em “Como Ler Livros”. Obviamente, realizei uma adaptação que também propusesse um exercício de reescrita a partir das indicações sugeridas por Marcuschi.

- 1 – Resuma em poucas linhas o assunto geral do texto.
- 2 – Qual é a idéia central do texto lido?
- 3 – Procure descrever o que a autora diz em cada parágrafo.
- 4 – Ao final, reescreva – do jeito que você quiser – o texto lido. Você pode concordar, discordar ou propor outras situações e exemplos para tratar do mesmo tema.

Após a entrega dos trabalhos, observamos algumas respostas que merecem destaque, muito embora a maior parte dos alunos tenha se mantido dentro do exercício padrão que entende uma atividade de leitura como se fosse uma mera cópia do texto apresentado. Quando pergunto acerca da ideia central do texto, os alunos M. e Y. comentaram o seguinte:

“Fazer o leitor refletir sobre o movimento pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos e entender um pouco do relato feito nessa década.” [sic]

Certamente, os alunos tentaram expressar a ideia de que, através do relato das experiências históricas de luta e resistência dos negros à discriminação, ocorridos durante a década de 1960 nos EUA, coloca-se o problema dos direitos civis como assunto pertinente aos direitos humanos.

Merecem destaque algumas respostas que me pareceram interessantes exercícios de reescrita do conteúdo do texto, mas embasados em grande

⁷⁷ BRAICK, Patrícia Ramos. **Estudar História**. Das origens do homem à era digital. 9º ano. São Paulo: Editora Moderna, 2011. p.194.

originalidade pessoal. Os alunos J. e W. elaboraram o número 4 da atividade da seguinte maneira:

“Eu concordo com a autora Patrícia Ramos. Todos nós temos direitos iguais, não existe raça e nem cor que possa impedir uma pessoa de ir e vir, pois nossas cores podem ser diferentes, mas a cor do nosso sangue é igual. Pessoas que discriminam os negros são pessoas que têm a mente pequena. Estamos em um mundo onde isso não existe mais, o mundo está evoluindo e temos que evoluir a nossa mente junto com ele.”

Interessante ressaltar que o professor não orientou os alunos para que escrevessem dessa maneira. Eles deveriam se posicionar em relação aos valores morais de justiça quanto à prática histórica do racismo a partir do próprio texto e, obviamente, valendo-se do rol de suas experiências pessoais. A ilação biológica feita à cor do sangue – igual para todos – para contestar o argumento de que o racismo não se sustenta como prática social coloca-se como elemento de originalidade na reflexão dos próprios alunos. Mesmo que a autora Patrícia Ramos não tenha expressado claramente o seu próprio ponto de vista em relação ao racismo, atendo-se à descrição de um período delimitado da história dos Estados Unidos, os alunos perceberam que há sim uma posição demarcada. Ao avaliar os casos descritos no segundo parágrafo, os alunos entenderam que os atos de vandalismo e arbitrariedade cometidos contra muitos negros nos EUA deveriam exigir uma resposta justa orientada pela percepção de que *“todos tenham direitos iguais”*.

Em outra resposta, as alunas A. e I. responderam da seguinte forma à quarta questão:

“Você sabe quais são as características dos direitos humanos? Os direitos humanos são: Universais, onde todos possam ter a mesma dignidade. Obrigatórios, pois impõem às pessoas e ao Estado a obrigação de respeitá-los mesmo que não exista uma lei. Naturais. Sua origem é a própria natureza humana. Os direitos humanos são direitos fundamentais de todo ser humano, sem uma

discriminação que seja étnica, social, econômica, jurídica, política ou ideológica.” [sic]

Da mesma forma, o professor não se intrometeu na forma como as alunas organizaram a elaboração da resposta. As alunas aqui preferiram não em tratar do tema em específico do racismo, mas em pontuar quais seriam os elementos fundadores dos direitos humanos em sua universalidade, obrigatoriedade e naturalidade.

A forma como se desenrola a interpretação de um mesmo conteúdo pode variar em função de uma série de razões, dentre as quais as experiências prévias do aluno, as influências familiares ou sociais, o compartilhamento de noções que circulam na grande mídia etc. Há de se observar, também, que às vezes o aluno pode desenvolver uma ideia que realmente não faz parte do seu conjunto interno de valores. Simplesmente extraiu o conteúdo de alguma fonte – quase sempre na internet – porque entendeu que aquele tipo de texto aparentava uma abordagem “adequada”, ou seja, compatível com o conjunto valorativo de ampla aceitação.

Ainda que Mortimer Adler aponte em seu quadro que apreensão de fatos, desenvolvimento de habilidades gerais e internalização de valores tenham uma comunicação recíproca, de modo que possam ser trabalhados simultaneamente, há de se ter a devida atenção.

Muitas das vezes, os testes de reescrita e interpretação podem ocultar o fato de que, ao invés de refletir sobre o tema com sinceridade, o aluno preferiu oferecer ao professor uma resposta padrão situada dentro do conjunto de valores aceitos socialmente. Ou seja, o aluno resolveu colar a primeira resposta que apareceu no buscador da Internet, sem se dar a oportunidade de refletir minimamente sobre o assunto.

Enquanto a primeira resposta dos alunos demonstra ser claramente pessoal, marcada pela crítica refletida ao racismo e à intolerância, a segunda se atém a valores abstratos que não parecem partir de qualquer experiência real, mas do interesse em oferecer uma solução “adequada” à pergunta lançada pelo professor.

A tradição pedagógica da educação liberal ensina que a leitura deve ser focada e profunda o bastante para produzir um aprendizado consistente no estudante. Esse aprendizado tem como conseqüência a incorporação da

informação ao patrimônio cultural do aluno. É preciso ler, entender, interpretar e, a partir disso, forçar o intelecto à absorção do conhecimento. O conhecimento digerido pode ser facilmente refletido e manuseado, fazendo com que a tomada de posição demonstre alguma consistência. Ler ativamente significa “tirar o coelho da toca”, levando-nos a refletir com maior seriedade sobre o conteúdo estudado.⁷⁸

Já outros alunos seguiram por uma interpretação esquemática, deixando claro que jamais refletiram sobre o tema do racismo. Dentro das várias respostas que denotam a pouca maturidade em relação ao assunto, destaco o aluno E., que assim respondeu à questão quatro:

“Bom, essa discriminação contra negros e indígenas melhorou muito com o passar dos anos [sic], pois antigamente a discriminação era demais. Negros tinham bebedouro e banheiro separados, mas com a ‘luta’ eles conseguiram a igualdade. Esse processo teve muitos líderes que foram muito importantes para a sociedade e um deles foi Martin Luther King nos EUA. Outro foi Nelson Mandela, na África.”

Esse aluno cita um paralelismo histórico entre Luther King e Mandela, muito embora o texto não apresente informação alguma sobre o líder contra o *apartheid* sul-africano. Indígenas também não foram citados. O aluno valeu-se, aqui, de referências difusas à história da discriminação racial ou étnica, mas sem elaborar uma opinião pessoal mais consistente. Outro ponto digno de interesse é que a construção histórica da militância em busca por direitos civis

⁷⁸ Não é descabido afirmar que Sócrates foi o primeiro pedagogo inscrito no prisma da educação liberal. Nos mais variados diálogos registrados por Platão, o filósofo grego tinha como interesse a busca do conhecimento real dos objetos analisados, seja na música, no valor da justiça ou no governo desejável. Platão contraditava frequentemente a argumentação colocada pelos interlocutores sofistas, pontuando o quanto afirmações de caráter universal demonstravam fraqueza diante de situações concretas. Cf. PLATÃO. **Diálogos**. *Eutífron-Apologia de Sócrates-Críton-Fédon*. São Paulo: Hemus Editora Ltda., s/d. e PLATÃO. **Górgias**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2006.

para a população negra, nos EUA, foi sumariamente apontada como a “luta”, demonstrando certo nível de incompreensão – tolerável até – em torno do significado disso.

Perfil do aluno, testes e conclusões sobre as possibilidades do letramento, educação clássica e trivium

O perfil do aluno: questionário sobre o aluno, a leitura e a aula de história

A partir de uma adaptação de um teste idealizado pela educadora Helenice Rocha em sua tese de doutorado⁷⁹, procurei traçar o perfil de alunos da rede pública de ensino, no nível de 9º ano do Ensino Fundamental. O objetivo do teste era o de tentar observar a forma como o aluno e a sua família se envolviam com a leitura e de que forma avaliavam a sua importância. Por fim, o aluno também deveria responder um breve questionário em que deveria avaliar a sua relação com a aula de história.

Inicialmente retirado da tese de doutorado da professora Helenice Rocha (2006), procurei alterar parcialmente o tópico II da pesquisa, “Você e a leitura”, incluindo perguntas que demonstrassem algum nível de motivação dos alunos em torno da habilidade de leitura. Com base em perguntas genéricas, o interesse principal era o de tentar traçar uma espécie de cenário geral do envolvimento do aluno com o processo de letramento.

O questionário básico da pesquisa pode ser transcrito abaixo:

Pesquisa – Aluno (a): _____ **Turma:** _____

I -Você e sua família:

a) Na sua casa, alguém mais estuda atualmente ou já estudou? Quem? Estuda o quê?

⁷⁹ ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. O lugar da linguagem no ensino de História: entre a oralidade e a escrita. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, 2006. 2 vols.

b) Para quê você estuda? (quais são os seus motivos?)

c) Na sua casa, alguém gosta de ler? Quem? O quê?

II - Você e a leitura:

a) Você acha que você lê: () mais ou menos () mal () bem

b) Você acha que você compreende o que lê: () mais ou menos () mal () bem

c) Pense numa nota (de 0 a 10) para os livros didáticos da escola, por serem mais fáceis ou difíceis para entender (quando você lê sozinho):

Geografia _____ História _____ Ciências _____

d) Você acha que a melhora da capacidade de leitura deveria ser trabalhada em sala de aula? Sim () Não ()

e) Você acha que quem sabe ler melhor tem mais chances de: (marque 1, 2 e 3 em ordem de importância para você)

() oportunidades de trabalho.

() desenvolvimento do pensamento.

() Melhora na relação com as pessoas.

f) Você gostaria de ler melhor? Por quê?

III - Você e a aula:

a) Você consegue prestar mais atenção quando o professor está explicando a matéria **de qual disciplina?** _____.

b) Você **não** consegue prestar atenção quando o professor está explicando a matéria **de qual disciplina?** _____.

c) Naquelas disciplinas que você **consegue** prestar mais atenção, você consegue entender a explicação...

() de **tudo** que o professor fala () de **quase tudo** que ele fala () de **quase nada** que ele fala

d) Para quê você acha que está estudando História? Escreva:

e) O que você está estudando na disciplina de História? Escreva o que você se lembrar:

O _____ assunto
é: _____

Eu _____ me _____ lembro
que: _____

f) Que relação você consegue fazer entre o que estuda em História e o que acontece no mundo à sua volta? E com as coisas que acompanha nas músicas, nos

filmes, na televisão?

Em um universo de cinquenta e três questionários entregues pelos alunos de 9º ano⁸⁰, quarenta e nove alunos marcaram “Sim” na pergunta “*Você acha que a melhora da capacidade de leitura deveria ser trabalhada em sala de aula?*”, representando 92, 45% do total. Dos quatro questionários entregues, apenas três disseram “Não” à pergunta (5,66% do total), enquanto um questionário ficou sem resposta (1,88% do total).

Curiosamente, apesar do fato de que somente três alunos desdenharam da importância do desenvolvimento da habilidade de leitura em sala, todos eles gostariam de ler com maior capacidade de retenção e apreensão. Ao observar as justificativas, temos o seguinte:

f) Você gostaria de ler melhor? Por quê?

Aluno 1: *Sim, para ter uma melhor interpretação.*

Aluno 2: *Sim, porque quanto mais você lê, mais se desenvolve.*

Aluno 3: *Sim, faz muito bem pra minha cabeça esquecer o mundo dos games por um tempo.*

Não é possível traçar uma conclusão definida em relação à tamanha incongruência. Os três alunos queriam ler com mais profundidade e retenção, ao mesmo tempo em que negligenciam o papel da escola na formação desse tipo de competência.

No que toca à facilidade ou não de leitura do material didático de história, o qual deveria ser lido sem qualquer tipo de ajuda externa, observamos as seguintes respostas:

c) Pense numa nota (de 0 a 10) para os livros didáticos da escola, por serem mais fáceis ou difíceis para entender (quando você lê sozinho):

⁸⁰ Pesquisa com o 9º ano realizada na Escola Municipal Gilberto José Tanus Braz, na cidade de Muriaé, Minas Gerais.

Dos cinquenta e três questionários levantados nos 9^{os} anos, 22 alunos deram notas que variam de 8 a 10 para a leitura do livro didático de história, oferecendo-nos a impressão de que conseguem lidar com o material escrito obrigatório com bom proveito e relativa autonomia. Isso representa 41,51% do total. No entanto, algumas distorções se fizeram notar. Alguns alunos de bom aproveitamento, cientes da dificuldade da leitura, marcaram 7 ou 6 para se referirem à dificuldade da leitura do livro didático, acentuando um nível médio de compreensão textual. Outros de mal-aproveitamento, só porque sabem juntar sílabas em um grau de leitura pré-inspeccional (segundo a divisão proposta por Mortimer Adler), entenderam que sabem ler bem o suficiente.

A falta de clareza do aluno em relação à sua própria dificuldade tende a gerar distorções relevantes na hora de compreendermos os dados. Enquanto alunos proficientes se enxergam abaixo do que deveriam, os que têm maior dificuldade primam pelo exagero hiperbólico na hora de se autoavaliar.

Dessa forma, não parece existir uma correspondência exata entre a dificuldade real de leitura e a clara percepção do discente quanto às suas próprias limitações. Pelo contrário, os alunos com maior dificuldade são justamente aqueles que se imaginam melhores leitores, enquanto os alunos de melhor aproveitamento – por entenderem mais precisamente que o letramento não se resume à junção de sílabas – se imaginam menos competentes no domínio dessa competência.

Quando o questionário pergunta se o aluno compreende o que lê, temos as seguintes estatísticas:

b) Você acha que compreende o que lê:

() mais ou menos () mal () bem

Vinte e três alunos de 9^o ano consideram que leem “bem”, representando 43,39% do universo total das pesquisas. É digna de nota a similaridade percentual entre os alunos de 9^o ano que se acham competentes para a leitura e aqueles que entendem como fácil a leitura do livro didático de história. São 23 pesquisas contra 22 pesquisas em um conjunto de 53 possíveis. O mesmo problema abordado anteriormente se reproduz aqui. Vários alunos de baixo aproveitamento se percebem como bons leitores, ao

passo em que alguns alunos com maior domínio de leitura entendem que leem mal ou mais ou menos.

Por que a mesma idiosincrasia apareceu nas duas perguntas do teste? Ora, talvez pelo fato de que o senso de ignorância só pode ser detectado por alguém que tenha domínio mínimo do objeto em tela. Quem desconhece os problemas envolvidos no domínio de uma competência se imaginam muito mais conhecedores do que aqueles que de fato fazem da leitura uma rotina diária, enfrentando a dificuldade de não conseguir entender imediatamente muito do material escrito que tentam ler. Estudantes avessos à disciplina escolar e ao letramento formal não percebem as dificuldades intrínsecas da competência leitora, imaginando-se erroneamente como superiores a elas.

Em relação à pergunta “e”, observamos o seguinte perfil:

e) Você acha que quem sabe ler melhor tem mais chances de (marque 1, 2 e 3 em ordem de importância para você)

- () oportunidades de trabalho
- () desenvolvimento do pensamento
- () melhora na relação com as pessoas

Entre os alunos que entenderam que o “desenvolvimento do pensamento” é a atribuição mais importante do processo de letramento, aferindo-lhe o número 1 na ordem de preferência, temos trinta e seis alunos em cinquenta e três questionários possíveis. Isso totaliza um expressivo resultado de 67,9% do total. Já os alunos que preferem uma relação mais profissional com o letramento, enxergando na melhora da capacidade de leitura uma oportunidade de crescimento profissional, são contados em 10 pesquisas (18,8%). Finalmente, alunos que invalidaram a resposta pela marcação de um “X” (não entenderam o critério de resposta) ou pela repetição de dois números iguais entre as opções disponíveis, integralizaram um total de 6 questionários (11,3%). Apenas uma aluna discerniu que o letramento seria mais importante no desenvolvimento da relação interpessoal, correspondendo 1,88% do universo possível.

De certa forma, o conjunto de alunos do 9º ano abordados pela pesquisa não parecem carregar uma relação utilitária com a leitura, entendendo que o aperfeiçoamento da capacidade de ler tem uma importante contribuição a dar

na forma como o mundo pode ser visto e interpretado. Ainda que a erudição concernente à educação liberal não esteja disponível à inteligência desses alunos, há de se ressaltar que a imensa maioria entende que a leitura desempenha um papel decisivo na formação do raciocínio. A isso se soma uma percepção difusa de que a escola deveria se obrigar a uma maior responsabilidade na maneira como transcorre o ensino dessa habilidade.

Letramento e desenvolvimento da oralidade: proposta de atividade

Seguindo as indicações lançadas por Mortimer Adler em relação ao debate de temas que tenham por esteio a ampliação de valores, sugeri um trabalho que buscasse tanto a compreensão textual quanto o desenvolvimento da oralidade. A idéia do exercício que descrevo a seguir se orientava pela tentativa de que o aluno imaginasse uma determinada situação histórica, lançando conjecturas sobre as possibilidades de ação e conduta tomadas pelos personagens colocados em cena.

Em relação ao ensino de história, a educação liberal tem como escopo a tentativa de oferecer ao aluno a posição de se imaginar como um personagem real em uma situação concreta. A história a ser contada, para além do relato impessoal, pode ser contada por um sem-número de sensações experimentadas, percepções envolvidas, sentimentos nutridos que sejam de ódio contido ou efusiva alegria. Entender o mundo é, sem grande medida, compreender a dimensão dos sentimentos e percepções vivenciados pelos personagens que descrevem algo. A compreensão de mundo, portanto, depende de um trabalho de criação literária.⁸¹

Apesar da aparente simplicidade do exercício, tentei aliar na mesma proposta o esforço em compreender textos com a capacidade em debatê-los para além do conteúdo escrito, forçando a imaginação dos alunos e, de certa forma, contribuindo para que o corpo discente tivesse uma leitura mais ampliada da situação em tela.

Com base em trechos do livro organizado pelas historiadoras Hebe Mattos e Ana Lugão Rios, “Memórias do Cativo”, procurei resgatar distintas recordações de três descendentes de escravos no Brasil, problematizando

⁸¹ ZAMBONI, Fausto. **Contra a Escola**. Op. Cit. p. 203.

tanto a instituição da escravidão quanto o estofamento sentimental desses personagens em relação à experiência dos seus antepassados.⁸² O trabalho foi realizado em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio, na modalidade curricular de formação de professores (Curso Normal).

Os alunos tinham em vista duas tarefas distintas. Assim que recebessem uma folha com os três depoimentos de descendentes de escravos, deveriam responder às questões propostas pelo professor. As três perguntas – uma para cada texto – elucidariam o conteúdo de cada depoimento. O objetivo já era o de pavimentar um caminho para que a turma soubesse claramente o que tratava cada um dos trechos. Durante essa parte, o professor auxiliou individualmente cada aluno em relação às dúvidas que surgiam na interpretação do texto. A partir desse esforço, alguns alunos logo captaram a essência da proposta, aventurando-se rapidamente pelas sendas da própria imaginação, traçando hipóteses que deram um colorido especial à atividade.

Uma vez respondidas as perguntas abaixo de cada depoimento, os alunos passaram ao trabalho mais complexo. Deveriam se imaginar como se fossem – eles mesmos – descendentes de escravos que escutaram relatos sobre a escravidão dos pais, avós ou tios. A partir daí, os alunos deveriam escrever um pequeno relato que traçasse algum tipo de recordação em torno da instituição da escravidão. Um dos meios mais eficazes para o desenvolvimento da imaginação é o de tentar engajar o discente em meio a um cenário hipotético em que se experimentou uma vivência concreta. Em certa medida, os três depoimentos listados serviram como uma espécie de parâmetro para que cada aluno tivesse alguma referência na hora de escrever as suas próprias memórias enquanto hipotéticos descendentes de escravos que passaram anos em escutar relatos.

Na aula seguinte, o professor intermediou um debate amplo sobre a instituição da escravidão a partir dos depoimentos. Os alunos puderam explicitar livremente tanto o que entenderam dos textos quanto possíveis hipóteses em torno do destino das pessoas reais apresentadas nos depoimentos. Mediado pelo professor, o debate oral conseguiu ampliar as percepções sobre o instituto histórico da escravidão, situando os alunos no campo da esfera moral tendo em vista problemas como a justiça, o senso de

⁸² RIOS, Ana Lugão & MATTOS, Hebe. **Memórias do Cativo**. Família, Trabalho e Cidadania no Pós-Abolição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. 301 p.

propriedade que um ser humano tinha em relação a outro e também ao delicado tema da esperança e receio quanto ao incerto futuro pós-abolição.

Transcrevo a seguir o trabalho sugerido.⁸³

- a) Ao ler os trechos dos depoimentos abaixo, procure responder às respectivas questões apresentadas.

- b) Leia os testemunhos de descendentes de negros escravizados a seguir e elabore, de acordo com a sua criatividade, um testemunho próprio. Faça de conta que você está dando uma entrevista para historiadores que visitam uma comunidade quilombola. O que você diria para eles?

Obs. Todos os textos transcritos abaixo foram extraídos do livro: RIOS, Ana Lugão & MATTOS, Hebe. *Memórias do Cativo*. Família, trabalho e cidadania no pós-abolição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

- 1) “Quando chegou o tempo... o dia 13 de maio, o dia da libertação, o senhor bateu o sino e desceu gente deles... mandou um empregado, capataz. Capataz, naquele tempo era capataz. Bateu o sino e o capataz foi lá na roça e os negros subiram todos pra fazenda. Chegaram na fazenda e ficaram todos no terreiro lá esperando e ele saiu lá na janela: ‘De hoje em diante, vocês são senhor de seu nariz, cada um vai fazer pra si, eu não tenho mais conta com vocês não’... a liberdade. Mas ainda teve um bocado de bobo que chorou, chorou porque não sabia como é que ia viver. Só conhecia ali na fazenda, aí pegaram, choraram: ‘Como é que a gente vai fazer sem o senhor ajudar nós?’ Eles não sabiam que eles é que estavam ajudando o senhor. ‘Nós não temos modo de viver.’” Aí foi indo e ele falou: ‘Vocês vão trabalhar pra mim mesmo, cada um pega o seu talhão de café’, aí trabalharam aí mesmo... papai, mamãe, vovô...vovó”. (D. Zeferina, RJ, 66 anos, 15/05/1995 p. 114-5)

De que modo os ex-escravos entenderam como seria a vida depois da abolição da escravidão?

- 2) “Minha avó veio do Congo Belga que hoje é o Zaire. Ela veio com quinze anos num navio negreiro, e um português com nome Joaquim, no Rio de Janeiro, comprou ela. Ela foi morar com o português e daí nasceu minha mãe, filha do português com a minha avó. Nasceu na Ponta do Caju, minha mãe não cansava de contar isso. E daí vieram para Paraty, minha mãe e minha avó vieram para Paraty empregadas de uma família lá do Rio de Janeiro. Foram para Paraty e depois vieram para Cunha.” (José Veloso Sobrinho, SP, 70 anos, 16/07/1987 p. 68)

⁸³ Um modelo do exercício será colocado entre os anexos dessa dissertação.

Na sua opinião, por que Joaquim revendeu moça que havia comprado no Zaire?

- 3) “Os únicos cativos aqui da minha gente foram só minha avó e meu avô. Por isso que eu não gosto nem que fale, porque me dói o coração, porque o que eu vi na televisão me dói o coração de ver aquele sofrimento. Eu quando vim no mundo, a minha mãe foi ventre-livre, não era escrava. Ela não falava disso não. Eu fui ver sobre o cativo direito foi na televisão. Me dá aquele nervo. Me dá aquele nervo de saber o sofrimento que eles passaram, me dá. Me dói ver que às vezes minha avó e meu avô passaram por aquilo tudo. É isso aí que me dói. Eu não gosto, me dá no nervo. Não quero saber, não quero saber, eu não vi minha mãe, mas me dói o coração. Não gosto de falar porque era minha avó! Mas quando Deus quer, o que se vai fazer. (...) Não era dizer que não era minha gente. A gente não falava sobre escravo. Não falava não. Eu vi bem a escravidão foi pela televisão. Mas que eles falavam, não falavam não. Minha mãe não contava nada. Ela dizia: ‘Mas eu não gosto, não quero, não gosto de falar.’” (Maria Francisca Bueno, SP, 106 anos, 9/5 e 16/5/1987 p. 105)

Na sua opinião, qual era a intenção dos ex-escravos ao evitarem falar sobre o tema da escravidão diante dos filhos e do público em geral?

Alguns depoimentos elaborados pelos alunos na segunda metade da atividade chamaram a atenção, mas nem sempre pelos mesmos motivos. Em alguns casos, os alunos apresentaram depoimentos contraditórios em que transpareceu uma falta de clareza em relação à experiência da escravidão.

Um aluno usou o pseudônimo de uma senhora de oitenta anos chamada Juliana, escrevendo assim⁸⁴:

“A escravidão foi um período de sofrimento, pois não tinham respeito com a gente. Nós éramos maltratados e chicoteados, éramos abandonados, não tínhamos voz, não olhavam as nossas necessidades. Esse tempo acabou com

⁸⁴ A partir de agora, os depoimentos dos alunos serão aqui transcritos com correções gramaticais. O intuito será o de transmitir a mensagem proposta pelo aluno, mas com a máxima clareza possível. Como a dimensão do desenvolvimento da escrita não está sendo abordado no escopo dessa dissertação, optei pela transcrição adaptada na “forma culta da língua”, ainda que saibamos o quanto essa definição pode ser problemática. De qualquer modo, vários depoimentos soam aqui como se fossem mesmo orais.

a escravidão. Ficamos livres, mas não tínhamos um lugar para trabalhar e ganhar o nosso sustento. Mesmo livres, continuamos a trabalhar para os nossos senhores e assim fomos ganhando a nossa própria voz. Só que nesses tempos modernos, ainda sofremos racismo e o mundo não mudou muito.”

Nesse trecho, o aluno claramente acompanhou a percepção ilustrada pelo primeiro depoimento. Os ex-escravos revelaram um sentimento situado entre a felicidade e a apreensão ao receberem a notícia da abolição. Muitos não sabiam o que fazer fora do ambiente laboral na fazenda. O aluno parece não ter percebido qualquer incongruência entre a permanência no local de experiência da escravidão após a abolição e a conquista da “nossa própria voz”. É como se a relação pessoal com os antigos senhores se modificasse automaticamente porque agora os ex-escravos eram obreiros assalariados.

Outros depoimentos seguiram a linha do terceiro texto, em que se revela a insistência em ocultar detalhes sobre a experiência da escravidão para que antigos sofrimentos não se aflorassem à memória dos descendentes.

“Não gosto de falar das cenas horríveis, muito sangue escorrendo. Os escravos eram tratados como mercadoria. (...) Na senzala, a escravas eram abusadas e, às vezes, tinha filho, mas eram obrigadas a se separar dele. Tinha o capitão do mato que capturava os escravos que fugiam. Como castigo, eram amarrados ao tronco e chicoteados. Várias vezes vi que alguns morriam. Não agüentava mais. A dor é enorme.”

A imagem evocada pela aluna Nayara (nome fictício) como ponto forte do seu depoimento é o do tronco em que os escravos “fujões” eram castigados para exemplo geral. Demonstra muito interesse a noção lançada pela aluna de que uma escrava não poderia permanecer com os filhos que tinham no ambiente da fazenda. Talvez a falta de criação familiar estrita e o convívio

compartilhado com os filhos de outros cativos sejam os motivos apontados pela aluna para justificar a construção desse tipo de memória.

Em relação ao impacto moral da escravidão e à sua repulsa, alguns alunos conseguiram desenvolver uma narrativa marcada pela presença de imagens bem construídas. A aluna Maria elaborou um depoimento curiosamente interessante nesse sentido.

“Meu nome é Maria e tenho cinco filhos. Passei pela escravidão, a pior parte da minha vida. Eu era uma escrava um pouco diferente das outras, pois não aceitava a realidade em que vivia, por mais que ela insistisse em permanecer. Eu já havia tentado sair de lá, mas o meu plano não deu certo. Eles me pegaram e, hoje, tenho uma cicatriz no rosto. Recebi um tratamento que foi o pior de todos durante a minha vida toda dentro daquela fazenda. Eu vi o pai dos meus filhos morrer [sic] na minha frente ao ser [sic] comido por cães, só por ter [sic] quebrado a perna e não servir [sic] mais para realizar a vontade dos senhores. E isso foi uma coisa que eu não aceitava e sempre tive vontade de vingança. Nunca obedecia o que eles mandavam e daí sempre apanhava demais, ficando trancada em um lugar sozinha e sem comida por vários dias. Às vezes, por vários meses. Como eu disse, a minha realidade não era como a das outras que só obedeciam. Enfim, 1888, 13 de maio. O que eu sempre quis aconteceu, ao contrário dos outros que estavam chorando e dizendo que não conseguiriam viver. Depois disso, consegui estudar, aprendi a ler e escrever, arrumei um trabalho e consegui manter os meus filhos vivos, sem morrer de fome ou passar maus-tratos.”

Influenciada pelo primeiro depoimento da atividade, a aluna Maria tentou transmitir em seu testemunho a ideia de singularidade comportamental em relação à cultura geral observada dentro da fazenda, marcada pelo consentimento maciço quanto ao instituto da escravidão. Chama a atenção o

fato de que um homem em idade adulta foi sacrificado por ter quebrado a perna, enquanto a depoente – refratária a qualquer trabalho proposto pelo senhorio – conseguiu sobreviver mesmo diante dos custos para se manter um cativo aprisionado por dias ou meses. A forma como a aluna construiu a sua narrativa ajuda a aguçar a imaginação no sentido de colocar algumas perguntas. Percebe-se claramente que muita coisa foi ocultada no depoimento. Por que ela sobreviveu? O que ela tinha – ou fazia – para permanecer viva? Apesar do espírito rebelde, será que a sobrevivência da depoente dependeria de alguma espécie de acordo com o senhorio?

Apenas uma atividade tentou resgatar algum nível de humanidade por parte dos proprietários de escravos. Inspirada pela referência do texto dois da atividade, a aluna Sandra recheou o seu relato com uma série de detalhes que evocaram a relação entre o senhor e o escravo.

‘Meu nome é Maria e tenho sessenta e cinco anos. Meus avós escravos tiveram uma filha, minha mãe. Quando ela completou dez anos e idade, foi tirada dos pais e vendida para outra família. Ela cresceu trabalhando e ficou sem ver os pais por muito tempo. Vinte e sete anos depois, esse senhor que a comprou a levou para ver os pais. Só que meu avô já havia morrido e a minha avó estava muito doente. Quando a minha avó morreu, o dono da minha mãe providenciou o enterro e cuidou de todos os detalhes.’

Não fica claro porque um senhor de escravos conduziu uma mulher de trinta e sete anos para rever os pais em outra propriedade. A aluna não situa qualquer referência geográfica. Não sabemos nada sobre a distância entre as duas propriedades ou se eram na mesma cidade. Também é curioso observar que um enterro foi custeado por um proprietário sem a menor relação com os cativos da fazenda habitada pelos avós da depoente. Todo o eixo do depoimento gira em torno da mãe de Maria, a qual se colocou como verdadeiro despertador de humanidade do senhor de escravos, bem afluída no depoimento. A razão disso não se sabe bem o porquê.

O recurso da imaginação: um teste de escrita e criação engajada

Uma das possibilidades mais interessantes para o desenvolvimento das capacidades de letramento também pode ser vista no uso da imaginação. Segundo Pascal Bernadin, uma das estratégias mais utilizadas nas pedagogias contemporâneas caminha no sentido de fazer com que o aluno se sinta parte engajada de uma experiência qualquer.⁸⁵ Por exemplo, usando técnicas de psicologia aplicada, um professor pode conquistar alunos desinteressados através de recursos simples, como pedir ao discente em questão que pegue algum objeto na secretaria ou diário escolar. Na volta, o aluno estará mais atento para prestar atenção à explicação.

Ainda que Bernadin esteja mais preocupado em ilustrar o quanto a escolarização atual deva a um receituário político globalista (via ONU) que tenha por objetivo a formatação padronizada de valores para uma grande quantidade de alunos, é interessante observar que é possível desenvolver atividades “engajadas” na orientação de uma educação liberal.

Em “Como ler Livros”, Mortimer Adler chama a atenção para a diferença entre a leitura de livros expositivos, como os de ciências, filosofia e história; e os livros imaginativos, orientados para o deleite de histórias ficcionais.

“As obras expositivas não nos proporcionam experiências originais, elas comentam as experiências que já tivemos ou que podemos ter. É por isso que parece correto dizer que os livros expositivos fundamentalmente ensinam, ao passo que os livros imaginativos só ensinam de modo derivado, criando experiências com as quais podemos aprender. Para aprender com esses livros, temos de pensar nós mesmos sobre a experiência; aprender com cientistas e filósofos, primeiro temos de tentar entender aquilo que eles pensaram.”⁸⁶

⁸⁵ BERNADIN, Pascal. **Maquiavel Pedagogo**. Ou o Ministério da Reforma Psicológica. Campinas, SP: Vide Editorial, 2013.

⁸⁶ ADLER, Mortimer & VAN DOREN, Charles. **Como ler livros**. O guia clássico para a leitura inteligente. Op. Cit. pp. 214-5

Assim, como os livros imaginativos ilustram as possibilidades de experiência possíveis da ação humana, podemos utilizar os recursos da imaginação como um dos meios a partir dos quais buscaremos o desenvolvimento do letramento. Fazer com que o aluno assuma um personagem e tente pensar como ele, levando em consideração as características históricas, sociológicas e psicológicas do ambiente em que foi virtualmente inserido.

Apresentamos uma atividade, para o 9º ano do Ensino Fundamental, tendo como pano de fundo o contexto histórico da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). O aluno deveria escrever uma carta direcionada à família como se fosse um soldado francês, alemão ou britânico entrincheirado em um front da “Grande Guerra”. O objetivo era fazer com que o aluno imaginasse as cenas do sofrimento de combate que estava atravessando e descrevesse à família qual o sentimento experimentado durante o conflito. Algumas alunas se situaram como se fossem enfermeiras em atuação em algum hospital militar próximo à frente de combate.

Nesse exercício, a proposta era a de tornar o aluno uma espécie de agente ativo do cenário de guerra. Os alunos ficaram à vontade para que pudessem descrever e explicar o conflito mundial a partir de uma perspectiva absolutamente própria, seja envolvendo o medo da perda, a possibilidade de não retornarem para os lares ou mesmo o despropósito dos combates continuados sem que a refrega chegasse a um ponto final. Todo o corpo discente também ficou à vontade para criticar a ideologia de guerra das partes envolvidas ou, se fosse o caso, sentir-se como parte integrante desses mesmos discursos. Ou seja, a liberdade de descrição das experiências “vivas” foi ampla e sem restrições.

Para tanto, o professor ministrou aulas e apresentou materiais originais que expusessem a dimensão de tragédia humana da guerra mundial. Fotos de soldados entrincheirados, hospitais de campanha, cemitérios, cadáveres, cemitérios e mutilações por gás ou armas de fogo. A intenção era a de povoar o imaginário dos alunos com elementos concretos para que futuramente pudessem construir as próprias narrativas.

O resultado final do exercício foi bastante positivo. Vejamos alguns deles. Para alguns, o despropósito real do conflito tornou-se patente imediatamente. O aluno A.C. escreveu assim:

“Família,

O horror aqui é muito grande. Ver essas pessoas mortas me traz uma tristeza muito grande. Ver o sangue de inocentes derramado por causa de bobagens, por causa de uma guerra. Será que vale tudo isso? Os soldados, às vezes, pais de família, trabalhadores, são obrigados a matar ou serem mortos [sic]. Eu ainda não fui morto porque soube me esconder. Se eu não tivesse me escondido, provavelmente vocês não estariam lendo isso agora. Para conseguirmos uma passagem ‘segura’, ficamos nas trincheiras [sic], as quais permitem nossa locomoção sem muito risco. Nós dormimos lá, comemos lá.”

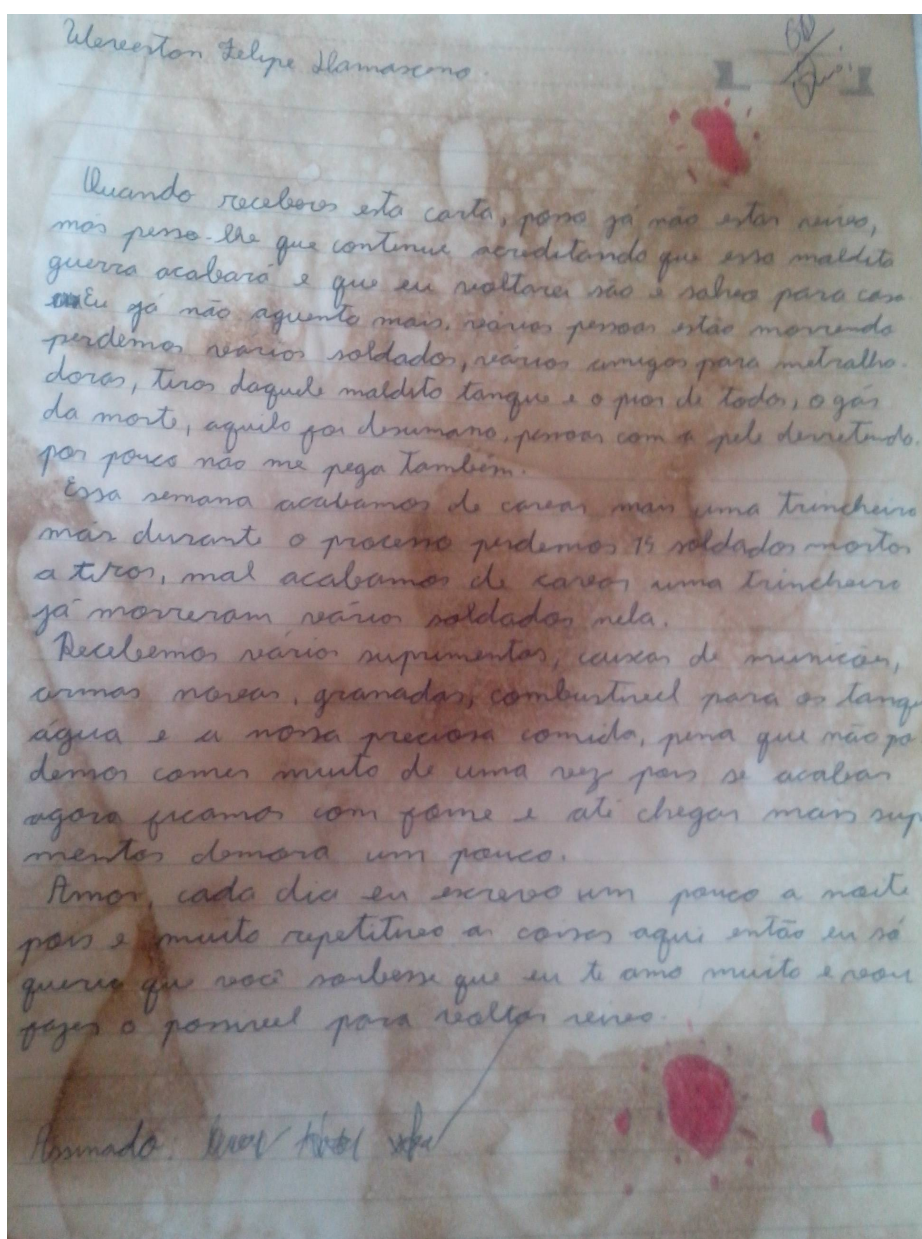
Em alguns casos, as imagens criadas pelos alunos para contar a situação vivida nas trincheiras da “Grande Guerra” beiram a descrição cinematográfica. A aluna P.A. escreveu da seguinte forma:

“Alemanha, 13 de abril de 1916

Querida mãe,

Hoje foi mais um dia como outro qualquer. Está difícil para nos mantermos em pé. São apenas 2h30m para dormir em trincheiras sujas, cheias de ratos, soldados mortos, fezes. Estamos praticamente comendo com os ratos, sem falar no cheiro, que é insuportável. No meio da noite ficamos acordados, inimigos nos atacando; era chuva de bala pra todo lado, as metralhadoras cuspiam projéteis. (...) Eu estava escondido em um buraco com meu amigo. Quando acabou o barulho das armas, o silêncio reinou. Saímos e tudo o que podíamos ver eram soldados mortos misturados no meio da areia.”

Um aluno em particular, conseguiu entender perfeitamente a natureza da proposta de atividade sugerida pelo professor. E isso se justifica não somente pela quantidade de detalhes observados na carta, como também pela apresentação física do trabalho no tempo estipulado. O aluno W. D. conseguiu “envelhecer” uma folha de caderno através de um curioso método: o aluno passou pó de café em toda a folha, simulando a terra de uma missiva escrita dentro de uma trincheira e, atenção para o capricho, recolhida às pressas para o envio. Com lápis de cor vermelho, o aluno desenhou algumas gotas para simular o “sangue” do próprio soldado escritor. De fato, um trabalho que desvelou notável engajamento por parte do aluno.



O texto da carta ficou assim:

“Quando receber[d]es esta carta, posso já não estar vivo, mas peço-lhe que continue[m] acreditando que essa maldita guerra acabará e que eu voltarei são e salvo para casa. Já não agüento mais, várias pessoas estão morrendo. Perdemos vários soldados, várias amigos para metralhadoras [sic], tiros daquele maldito tanque e o pior de todos, o gás da morte. Aquilo foi desumano, pessoas com a pele derretendo. Por pouco não me pega também. Essa semana acabamos de cavar mais uma trincheira, mas durante o processo perdemos quinze soldados mortos a tiros [sic]. Mal acabamos de cavar uma trincheira, já morreram vários soldados nela. Recebemos vários suprimentos, caixas de munição, armas novas, granadas, combustível para os tanques, água e a nossa preciosa comida. Pena que não podemos comer muito de uma vez, pois se acabar agora ficamos com fome. Até chegar mais suprimento demora um pouco. Amor, cada dia eu escrevo um pouco à noite, pois as coisas são muito repetitivas aqui. Então eu só queria que você soubesse que eu te amo muito e vou fazer o possível para voltar vivo.”

Sem dúvida que alguns alunos acabaram fugindo da proposta original e preferiram a elaboração de um texto de segurança com base em um apanhado descritivo de várias informações sobre a Primeira Guerra já estudadas anteriormente em sala de aula. Apesar da exigência para que se sentissem como “soldados” e “enfermeiras” participantes do conflito, alguns fugiram do tema ao escreverem uma espécie de redação discursiva sobre a matéria estudada.

Conclusão

O objetivo da educação é permitir que os indivíduos deem prosseguimento aos seus estudos de maneira autônoma. A recompensa da aprendizagem é possibilitar que ela se desenvolva fora dos muros escolares. A educação não pode ser subordinada a um fim externo, como a busca por uma colocação no mercado de trabalho, mas sim orientada para a formação humana, de modo a dotar os sujeitos para a aprendizagem livre no horizonte da autonomia.

Mentor intelectual de Mortimer Adler, o desbravador da educação pública norte-americana, John Dewey, discute que só é possível falar em objetivo educacional se conseguirmos antecipar o resultado das nossas ações, de maneira tal que o aluno colha frutos de sua participação no âmbito do projeto pedagógico. Um ensino descontextualizado da sua utilidade pode fazer sentido para o professor que dirige a atividade, mas não para o aluno que a executa.

A busca pelo sentido da prática pedagógica tem uma articulação explícita com a forma pela qual são apresentados os meios para a execução de uma proposta de ensino. O aluno se sente como co-partícipe do ensino na medida em que alternativas para a realização dos fins se desvelam diante de seus rostos. Um aumento de possibilidades de ação a serem tomadas em face de um objeto de ensino resulta em maior chance de significação para quem aprende, ao passo em que favorece o controle metodológico por parte de quem ensina.

Na percepção deweyana, a inteligência precisa refletir sobre os meios e as capacidades disponíveis frente a um resultado planejado, de modo que correções de rumo possam ser tomadas quando se percebe que os métodos empregados não conduzirão a um resultado satisfatório. O controle sobre o processo de ensino se confunde com a pedagogia nesse sentido, trazendo à luz uma reflexão autocrítica em torno das sendas percorridas pelo educador. O homem incorre em estupidez quando desconhece as consequências dos seus próprios atos. Já o homem de inteligência imperfeita elabora suposições evasivas em relação ao que faz, desconsiderando as condições reunidas para atingir determinado fim, inclusive capacidades mentais. A formação da consciência vem à tona no momento em que nos encontramos na posse

consciente do que fazemos, antecipando os resultados que se pretendem reais em sua concretude. Para além de ensinar conteúdos, há de se desenvolver capacidades que beneficiarão o aluno por toda a vida. (DEWEY, 2007, p. 36)

“Assim, apenas a educação que contribui para a faculdade de conhecer como um fim em si mesma, sem relação nem sequer com a prática das obrigações cívicas, é realmente liberal ou livre.” (DEWEY, 2007, p.36)

O educador norte-americano, Mortimer Adler, foi o esteio a partir do qual pretendemos ilustrar que é possível refletir sobre as possibilidades de alcance da educação como um fim em si, como um ganho para a vida e para a ampliação da compreensão do mundo. A escolaridade, claro, pode ser um veículo que conduza à educação. Mas também pode não ser nada disso, reduzindo-se ao mero esforço de formação de uma mão de obra para o mercado de trabalho.

Os “clássicos” são referências formidáveis para a compreensão mais detida do conceito de “civilização”, não com o objetivo parco de retransmiti-lo anacronicamente, mas sim de ressignificá-lo às novas gerações, de modo que tomem parte no conjunto do patrimônio cultural que nos foi legado. Como bem explica o poeta e crítico T.S. Eliot (1888-1965), uma civilização sempre é considerada contemporânea para que os nela vivem, de modo que todas recebem sobre si um enorme peso de passado que nos fez chegar – bem ou mal – até aqui.⁸⁷

À moda de Edmund Burke (1729-1797), internalizar o apreço pelas “coisas permanentes” do tempo passado talvez seja uma possibilidade de contraste frente aos valores fugidios da modernidade.⁸⁸

⁸⁷ ELIOT, T.S. **Notas para uma definição de cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2013, pág. 29.

⁸⁸ O termo “coisas permanentes” refere-se à existência de uma ordem moral estruturada de aplicação universal. Essa noção foi primeiramente elaborada pelo político britânico Edmund Burke em sua obra-prima *Reflexões sobre a Revolução em França*, sendo recuperada no século XX pelo escritor norte-americano Russell Kirk (1918-1994) no estudo que fez sobre o poeta T.S. Eliot. (KIRK, Russell. **A Era de T.S. Eliot. A imaginação moral do século XX**. São Paulo: É Realizações, 2011)

O esforço empreendido na articulação entre a herança da Educação Liberal a partir do educador Mortimer Adler e o ensino de história, no entanto, ainda merece uma reflexão mais extensa. Ainda que saibamos o quanto as finalidades do letramento sob este prisma exijam um empreendimento pedagógico bem mais amplo do que o realizável nestas páginas. No entanto, sugerimos indicações de experiências didáticas simples que podem contribuir para que se pense a escola como espaço para formação humana. Não que isso seja novidade, claro. Outras perspectivas já o fizeram.

Porém, mudamos a referência aqui ao apresentarmos uma reflexão em torno do trabalho de um homem que dedicou mais de cinquenta anos de carreira direcionados ao esforço de transcendência da condição humana pela cultura. Para os adultos formados, o objetivo era o de entender as ideias do passado para melhor situar-se no presente, de modo a tomar as decisões políticas, morais e existenciais que refletissem o desejo da felicidade humana. Para os jovens em idade escolar, temos o cultivo da imaginação, o trabalho de inserção na cultura escrita e a compreensão mais ampliada do uso da linguagem.

Quanto a mim, coube a tentativa em articular minimamente um cabedal pedagógico marcado pela multiplicidade de meios e fins com a realidade árida do chão de uma sala de aula.

Espero que os apontamentos feitos nas páginas anteriores possam palmilhar novas perspectivas para o ensino de história, deixando, quem sabe, um cheiro suave de novas esperanças didáticas frente ao difícil trabalho cotidiano do professor de história.

Bibliografia

ADLER, Mortimer J. **Aristóteles para Todos**. *Uma introdução simples a um pensamento complexo*. São Paulo: É Realizações, 2014.

ADLER, Mortimer J. **Como Falar, Como Ouvir**. São Paulo: É Realizações, 2013.

ADLER, Mortimer J. & DOREN, Charles Van. **Como Ler Livros**. *O guia clássico para a leitura inteligente*. 4ª reimpressão. São Paulo: É Realizações, 2015.

ADLER, Mortimer J. **Como Pensar Sobre as Grandes Ideias**. *A partir dos grandes livros da civilização ocidental*. São Paulo: É Realizações, 2013.

ADLER, Mortimer J. **The Paideia Program: an Education Syllabus**. 1984. ePub Kindle <Disponível em https://www.amazon.com.br/Paideia-Program-Educational-Syllabus-English-ebook/dp/B003P9XI3O/ref=sr_1_1?ie=UTF8&qid=1471783464&sr=8-1&keywords=adler+syllabus>

ADLER, Mortimer J. **The Paideia Proposal: an educational manifesto**. Simon & Schuster, 1998 ePub Kindle.

AMADO, Jorge. **Terras do Sem-Fim**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARON, Raymond. **O Ópio dos Intelectuais**. São Paulo: Três Estrelas, 2016. 350 p.

BERNADIN, Pascal. **Maquiavel Pedagogo**. Ou o Ministério da Reforma Psicológica. Campinas, SP: Vide Editorial, 2013.

BLUEDORN, Harvey & Laurie. **Ten things to do before age ten**. Trivium Pursuit, 2001 (ePub Kindle).

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Vol. 1. 5ª Ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1993.

BRAICK, Patrícia Ramos. **Estudar História: das origens do homem à era digital. 8º ano**. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

BRAICK, Patrícia Ramos. **Estudar História**. Das origens do homem à era digital. 9º ano. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

CAIMI, Flávia. Novas conversas e antigas controvérsias: um olhar sobre a historiografia do ensino de História. In.: OLIVEIRA, M. CAINELLI, M. OLIVEIRA, A. **Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços**. Natal, RN: EDUFRN, 2008. 13 p.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. 160 p.

CÍCERO, Marco Túlio. **Dos Deveres**. São Paulo: Martin Claret, 2011.

CORDEIRO, Jaime. A relação pedagógica. Caderno de Formação: formação de professores, didática geral. Universidade Estadual Paulista. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 66-79, v.9.

DEWEY, John. **Democracy and Education: an educational classic**. Start Publishing LLC, 2012, ePub Kindle.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Capítulos Essenciais. São Paulo: Ática, 2007. 136 p.

ELIOT, T.S. **Notas para uma definição de cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

FALCON, Francisco. "História das Ideias" in Cardoso, Ciro Flamarion; Vainfas, Ronaldo (orgs.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997 p. 91-125.

FIORIN, José Luiz. Semiótica e Retórica. In: Revista Gragoatá, Niterói., n. 23, p. 9-26, sem. 2007.

HARTOG, François. "A Arte da Narrativa Histórica" in Boutier, Jean & Julia, Dominique (orgs.) **Passados Recompostos: campos e canteiros da História**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Editora FGV, 1998. p. 193-202.

HUTCHINS, Robert M. The Great Conversation.
<<https://www.thegreatideas.org/libeducation.html>>

JAEGER, Werner. **Cristianismo primitivo y paidea grega**. México, Fondo de Cultura Económica, 1982.

_____. **Paideia**. A Formação do Homem Grego. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JOSEPH, Irmã Miriam. **O Trivium**. *As Artes Liberais da Lógica, da Gramática e da Retórica*. São Paulo: É Realizações, 2014.

KIRK, Russell. **A Era de T.S. Eliot**. *A imaginação moral do século XX*. São Paulo: É Realizações, 2011

KOSSELECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. Puc-Rio, 2006.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, Enxada e Voto**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1997. 440 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010. 133 p.

MARROU, Henri-Iréné. **História da educação na Antiguidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

McLUHAN, Marshal. **O Trivium Clássico**. *O lugar de Thomas Nashe no Ensino de seu tempo*. São Paulo: É Realizações, 2012.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história. *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 25, nº 67, set./dez. 2005 p.333-347

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo, “Ensino de História: saberes em lugar de fronteira.” In: *Educ. Real, Porto Alegre*, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011.

MONTGOMERY, Marion. **The Truth of Things**. *Liberal Arts and the Recovery of Reality*. Dallas, Texas: Spence Publishing Company, 1999.

ORTEGA y GASSET, José. **A Rebelião das Massas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PLATÃO. **Diálogos**. *Eutífron-Apologia de Sócrates-Críton-Fédon*. São Paulo: Hemus Editora Ltda., s/d.

PLATÃO. **Górgias**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2006.

RIOS, Ana Lugão & MATTOS, Hebe. **Memórias do Cativo**. Família, trabalho e cidadania no pós-abolição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

ROCHA, Helenice A. B. A linguagem e o conhecimento no ensino de história: alternativas curriculares e didáticas. In *SAECULUM – Revista de História* [15]; João Pessoa, jul./dez., p. 86-96, 2006.

ROCHA, Helenice A. B. A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 121-142, 2010.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. O lugar da linguagem no ensino de História: entre a oralidade e a escrita. *Tese de Doutorado*. Universidade Federal Fluminense, 2006. 2 volumes.

SCHALL, James V. **A Student's Guide to Liberal Learning**. Wilmington, Delaware. Isi Books (ePub Kindle).

_____. **Another Sort of Learning**. San Francisco: Ignatius, 1988.

SHAKESPEARE, William. **Macbeth**. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

SCHOLES, Robert. **Protocolos de Leitura**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1989. 167 p.

STRAUSS, Leo. *What is Liberal Education?*
<http://www.ditext.com/strauss/liberal.html> <Acesso 18/08/2016>

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 239 p.

TARDIFF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002. 325 p.

THOMAS, Laurie Endicott. **Not Trivial**. *How Studying the Traditional Liberal Arts Can Set You Free*, 2013 (ePub Kindle) <https://www.amazon.com.br/Not-Trivial-Studying-Traditional-Liberal-ebook/dp/B00FAASMFK/ref=sr_1_2?ie=UTF8&qid=1479315326&sr=8-2&keywords=laurie+thomas+education>

TRILLING, Lionel. **A Mente no Mundo Moderno**. 1ª Ed. São Paulo: É Realizações, 2015. 64 p.

VERGER, Jacques. **Homens e Saber na Idade Média**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

ZAMBONI, Fausto. **Contra a Escola**. Ensaio sobre literatura, ensino e Educação Liberal. Campinas, SP: Vide Editorial, 2016.

Anexos*Anexo 1*Questionário sobre a leitura

Pesquisa – Aluno (a): _____ **Turma:** _____

I - Você e sua família:

a) Na sua casa, alguém mais estuda atualmente ou já estudou? Quem? Estuda o quê?

b) Para quê você estuda? (quais são os seus motivos?)

c) Na sua casa, alguém gosta de ler? Quem? O quê?

II - Você e a leitura:

a) Você acha que você lê: () mais ou menos () mal () bem

b) Você acha que você compreende o que lê: () mais ou menos () mal () bem

c) Pense numa nota (de 0 a 10) para os livros didáticos da escola, por serem mais fáceis ou difíceis para entender (quando você lê sozinho):

Geografia _____ História _____ Ciências _____

d) Você acha que a melhora da capacidade de leitura deveria ser trabalhada em sala de aula?
Sim () Não ()

e) Você acha que quem sabe ler melhor tem mais chances de: (marque 1, 2 e 3 em ordem de importância para você)

() oportunidades de trabalho.

() desenvolvimento do pensamento.

() Melhora na relação com as pessoas.

f) Você gostaria de ler melhor? Por quê?

III - Você e a aula:

a) Você consegue prestar mais atenção quando o professor está explicando a matéria **de qual disciplina?** _____.

b) Você **não** consegue prestar atenção quando o professor está explicando a matéria **de qual disciplina?** _____.

c) Nasquelas disciplinas que você **consegue** prestar mais atenção, você consegue entender a explicação...

() de **tudo** que o professor fala () de **quase tudo** que ele fala () de **quase nada** que ele fala

d) Para quê você acha que está estudando História? Escreva:

e) O que você está estudando na disciplina de História? Escreva o que você se lembrar:

O _____ assunto
é: _____

Eu _____ me _____ lembro
que: _____

f) Que relação você consegue fazer entre o que estuda em História e o que acontece no mundo à sua volta? E com as coisas que acompanha nas músicas, nos filmes, na televisão?

Anexo 2

Exemplo de trabalho escrito para o desenvolvimento da imaginação

Ulexerton Felipe Hlamasceno

Quando receberes esta carta, penso já não estar vivo, mas peço-lhe que continue acreditando que essa maldita guerra acabará e que eu voltarei não sei para que. Eu já não aguento mais, vários pessoas estão morrendo perdemos vários soldados, vários amigos para metrallhadoras, tiros daquele maldito tanque e o pior de todos, o gás da morte, aquilo foi deumano, pessoas com a pele despetendo por pouco não me pega também.

Essa semana acabamos de cavar mais uma trincheira mas durante o processo perdemos 15 soldados mortos a tiros, mal acabamos de cavar uma trincheira já morreram vários soldados nela.

Recebemos vários suprimentos, caixas de munição, armas novas, granadas, combustível para os tanques água e a nossa precisa comida, pena que não podemos comer muito de uma vez pois se acabar agora ficamos com fome e até chegar mais suprimentos demora um pouco.

Amor, cada dia eu escrevo um pouco a noite pois é muito repetitivo as coisas aqui então eu só quero que você saiba que eu te amo muito e espero fazer o possível para voltar vivo.

Assinado: Ulexerton Felipe Hlamasceno

*Anexo 3*Livros publicados por Mortimer J. Adler entre 1927 a 2011

- Dialectic (1927).
- The Nature of Judicial Proof: An Inquiry into the Logical, Legal, and Empirical Aspects of the Law of Evidence (1931, with Jerome Michael).
- Diagrammatics (1932, with Maude Phelps Hutchins).
- Crime, Law and Social Science (1933, with Jerome Michael).
- Art and Prudence: A Study in Practical Philosophy (1937).
- What Man Has Made of Man: A Study of the Consequences of Platonism and Positivism in Psychology (1937).
- St. Thomas and the Gentiles (1938).
- The Philosophy and Science of Man: A Collection of Texts as a Foundation for Ethics and Politics (1940).
- How to Read a Book: The Art of Getting a Liberal Education (1940), 1966 edition subtitled A Guide to Reading the Great Books, 1972 revised edition with Charles Van Doren, The Classic Guide to Intelligent Reading.
- A Dialectic of Morals: Towards the Foundations of Political Philosophy (1941).
- "How to Mark a Book". Saturday Evening Review. July 6, 1941.
- How to Think About War and Peace (1944).
- The Revolution in Education (1944, with Milton Mayer).
- The Idea of Freedom: A Dialectical Examination of the Idea of Freedom, 1, Doubleday, 1958.
- The Capitalist Manifesto (1958, with Louis O. Kelso) ISBN 0-8371-8210-7.
- The New Capitalists: A Proposal to Free Economic Growth from the Slavery of Savings (1961, with Louis O. Kelso).
- The Idea of Freedom: A Dialectical Examination of the Controversies about Freedom (1961).
- Great Ideas from the Great Books (1961).
- The Conditions of Philosophy: Its Checkered Past, Its Present Disorder, and Its Future Promise (1965).
- The Difference of Man and the Difference It Makes (1967).

- The Time of Our Lives: The Ethics of Common Sense (1970).
- The Common Sense of Politics (1971).
- The American Testament (1975, with William Gorman).
- Some Questions About Language: A Theory of Human Discourse and Its Objects (1976).
- Philosopher at Large: An Intellectual Autobiography (1977).
- Reforming Education: The Schooling of a People and Their Education Beyond Schooling (1977, edited by Geraldine Van Doren).
- Aristotle for Everybody: Difficult Thought Made Easy (1978).
- How to Think About God: A Guide for the 20th-Century Pagan (1980).
- Six Great Ideas: Truth-Goodness-Beauty-Liberty-Equality-Justice (1981).
- The Angels and Us (1982).
- The Paideia Proposal: An Educational Manifesto (1982).
- How to Speak / How to Listen (1983).
- Paideia Problems and Possibilities: A Consideration of Questions Raised by The Paideia Proposal (1983).
- A Vision of the Future: Twelve Ideas for a Better Life and a Better Society (1984).
- The Paideia Program: An Educational Syllabus (1984, with Members of the Paideia Group).
- Ten Philosophical Mistakes (1985).
- A Guidebook to Learning: For a Lifelong Pursuit of Wisdom (1986).
- We Hold These Truths: Understanding the Ideas and Ideals of the Constitution (1987).
- Reforming Education: The Opening of the American Mind (1988, edited by Geraldine Van Doren).
- Intellect: Mind Over Matter (1990).
- Truth in Religion: The Plurality of Religions and the Unity of Truth (1990).
- Haves Without Have-Nots: Essays for the 21st Century on Democracy and Socialism (1991).
- Desires, Right & Wrong: The Ethics of Enough (1991).
- A Second Look in the Rearview Mirror: Further Autobiographical Reflections of a Philosopher At Large (1992).
- The Great Ideas: A Lexicon of Western Thought (1992).
- Natural Theology, Chance, and God (The Great Ideas Today, 1992).

- The Four Dimensions of Philosophy: Metaphysical-Moral-Objective-Categorical (1993).
- Art, the Arts, and the Great Ideas (1994).
- Philosophical Dictionary: 125 Key Terms for the Philosopher's Lexicon, Touchstone, 1995.
- How to Think About The Great Ideas (2000).
- How to Prove There is a God (2011).

Coleções editadas por Mortimer J. Adler

- Scholasticism and Politics (1940).
- Great Books of the Western World (1952, 52 volumes), 2nd edition 1990, 60 volumes.
- A Syntopicon: An Index to The Great Ideas (1952, 2 volumes), 2nd edition 1990.
- The Great Ideas Today (1961–77, 17 volumes), with Robert Hutchins, 1978–99, 20 volumes.
- The Negro in American History (1969, 3 volumes), with Charles Van Doren.
- Gateway to the Great Books (1963, 10 volumes), with Robert Hutchins
- The Annals of America (1968, 21 volumes).
- Propædia: Outline of Knowledge and Guide to The New Encyclopædia Britannica 15th Edition (1974, 30 volumes).
- Great Treasury of Western Thought (1977, with Charles Van Doren).