

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA (PROF-FILO)
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM FILOSOFIA

GILVAN ALBUQUERQUE LIMA

**A LEITURA FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO E SEU
DESDOBRAMENTO FORMATIVO**

SÃO BERNARDO DO CAMPO – SP

2019

GILVAN ALBUQUERQUE LIMA

**A LEITURA FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO E SEU
DESDOBRAMENTO FORMATIVO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em
Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do
ABC, para obtenção do título de Mestre em Filosofia.
Linha de pesquisa: Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. André Luís La Salvia

SÃO BERNARDO DO CAMPO – SP

2019

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do ABC
Elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da UFABC
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Albuquerque Lima, Gilvan
A Leitura de textos filosóficos e seus desdobramentos formativos / Gilvan
Albuquerque Lima. — 2019.

98 fls.

Orientador: André Luis La Salvia

Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do ABC, Mestrado
Profissional em Filosofia - PROF-FILO, São Bernardo do Campo, 2019.

1. ensino de filosofia. 2. leitura de textos. 3. Frederic Cossutta. I. La
Salvia, André Luis. II. Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO, 2019.
III. Título.

Este exemplar foi revisado e alterado em relação à versão original, de acordo com as observações levantadas pela banca no dia da defesa, sob responsabilidade única do autor e com a anuência de seu orientador.

Santo André, 26 de MAIO de 2019.

Assinatura do autor: Gelson Albuquerque Lima


Assinatura do orientador: [Assinatura]




MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Fundação Universidade Federal do ABC
Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Filosofia
Avenida dos Estados, 5001 – Bairro Santa Terezinha – Santo André – SP
CEP 09210-580 · Fone: (11) 4996-0017
ppf.prof-filo@ufabc.edu.br

FOLHA DE ASSINATURAS

Assinaturas dos membros da Banca Examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Gilvan Albuquerque Lima, realizada em 26 de abril de 2019:



Prof.(a) Dr.(a) **André Luis La Salvia** (Universidade Federal do ABC) – Presidente



Prof.(a) Dr.(a) **Paulo Tadeu da Silva** (Universidade Federal do ABC) – Membro Titular



Prof.(a) Dr.(a) **Geraldo Balduino Horn** (Universidade Federal do Paraná) – Membro Titular

Prof.(a) Dr.(a) **Silvio Ricardo Gomes Carneiro** (Universidade Federal do ABC) – Membro Suplente

Prof.(a) Dr.(a) **Rogério Alessandro de Mello Basali** (Universidade de Brasília) – Membro Suplente



 Universidade Federal do ABC

Para minha mãe Josefa M. de Albuquerque

AGRADECIMENTOS

A Deus.

À Universidade Federal do ABC.

Ao Professor Doutor André Luis La Salvia que me orientou na elaboração, desenvolvimento e conclusão desta dissertação. Sou grato por sua atenção sempre presente, pela orientação segura com apontamentos precisos, pelo incentivo à autonomia e sobretudo pela amizade.

À professora Dra. Patrícia Del Nero Velasco que na fase inicial do projeto me auxiliou a pensar um caminho a seguir. Aos professores Dr. Geraldo Balduino Horn, Dr. Paulo Tadeu da Silva que também compuseram minhas bancas de qualificação e defesa: aprendi muito com todos.

Aos professores Dr. Alexander de Freitas, Dra. Marília Mello Pisani e Dra. Marinê Souza Pereira pelas aulas inesquecíveis e porque foram sempre gentis e acolhedores.

Aos discentes e parceiros de jornada que compuseram a primeira turma do mestrado (PROF-FILO) na UFABC, Arlison Frank Lisboa, Cristiane de Lima Quadros, Fabrício Ramos Rodrigues, Marcos Machado e Renata Gomes Esteves. Além de professores gabaritados e filósofos profícuos, são também pessoas incríveis que a mim muito ensinaram.

Ao Vagner, Marcelo, Leonardo e Damaris, bibliotecários da Biblioteca Céu Água Azul, na Cidade Tiradentes. Agradeço o auxílio, gentileza e paciência.

Aos meus alunos e amigos das escolas E. E. Paulo Sarasate e E. E. Jardim Iguatemi. Sou grato a todos os companheiros desta jornada.

À Áquila Melo, muito obrigado pelo apoio incondicional e pela tranquilidade ancorada nos dias revoltos em que fui tempestade.

Aos meus pais, seu Francisco Alves e dona Josefa Maria que, mesmo pouco escolarizados e submetidos às agruras e intempéries da vida, sempre me cobraram e incentivaram.

Ao Daniel, meu filho, pelo amor incondicional. Sou grato, aliás, a toda minha família. À minha irmã Gilmaria e aos meus cunhados Danilo, Marta e Adonias.

Aos meus amigos, pelo apoio e compreensão. Não citarei todos, mas são muitos: uns estão mais próximos, outros longe; uns são recentes, outros são de sempre, mas sou grato a todos. Em tempo, perdoem-me pelas muitas ausências.

A filosofia não pode se ler – é preciso deslê-la –, quero dizer, repensar cada frase, e isso supõe quebrá-la em suas palavras ingredientes, tomar cada uma delas e, ao invés de se contentar com olhar sua amena superfície, atirar-se de cabeça dentro dela, imergir nela, descer à sua entranha de significado, ver bem a sua anatomia e seus limites para sair de novo ao ar livre, dono de seu segredo interior.

José Ortega y Gasset

RESUMO

Em *Elementos para a leitura dos textos filosóficos*, obra publicada no Brasil, em primeira edição, em 1994, Frédéric Cossutta desenvolve um método de leitura filosófica que se ancora, sobretudo, num exercício leitor que tem como objetivo demonstrar, dentre outras coisas, quais são os elementos necessários para efetuar uma leitura propriamente filosófica. Em que pese as peculiaridades teóricas que o método impõe, este trabalho pretende, ainda assim, conciliar os elementos cossuttatianos com a prática leitora de textos de filosofia no Ensino Médio. Ou seja, este trabalho destina-se, considerando os limites desta prática, demonstrar a efetividade da leitura cossuttatiana no Ensino Regular. Esta dissertação, por isso mesmo, constitui-se, primeiro, em alguns apontamentos teóricos sobre Cossutta e sobre a leitura de textos filosóficos no ensino de filosofia. Segundo, apresento parte dos resultados desta prática e os problematizo sob a perspectiva do ensino médio.

Palavras-chave: ensino de filosofia; leitura; texto filosófico; Frédéric Cossutta.

ABSTRACT

In *Elements for the reading of philosophical texts*, a work published in Brazil, first edition in 1994, Frédéric Cossutta develops a method of philosophical reading that is anchored, above all, in a reading exercise that aims to demonstrate, among other things, which are the necessary elements to carry out a properly philosophical reading. In spite of the theoretical peculiarities that the method imposes, this work intends, nevertheless, to reconcile the Cossuttatian elements with the reading practice of philosophical texts in High School. In others words, this work is intended, considering the limits of this practice, to demonstrate the effectiveness of cossuttatian reading. This dissertation, therefore, is constituted, first, in some theoretical notes on Cossutta and on the reading of philosophical texts in the teaching of philosophy. Second, I present part of the results of this practice and problematize them from the perspective of secondary education.

Keywords: teaching of philosophy; reading; philosophical text; Frédéric Cossutta.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. CONSIDERAÇÕES ACERCA DA LEITURA DE TEXTOS FILOSÓFICOS	16
1.1. Considerações iniciais sobre a leitura e o desenrolar do trabalho.....	16
1.2. O texto filosófico e sua leitura.....	20
1.3. A Presença do texto	26
1.4. Sobre começos e leituras.....	29
1.5. Leitura filosófica.....	30
1.6. O texto como matéria prima e a leitura como entalhe	33
1.7. Considerações gerais sobre os conceitos filosóficos	35
1.8. A análise do discurso como norte para o conceito.....	38
1.9. A formação filosófica e a análise discursiva.....	41
1.10. As bases para o filosofar e o ensino médio.....	42
2. O MÉTODO DE LEITURA DE FRÉDÉRIC COSSUTTA	45
2.1. Algumas considerações sobre a cena filosófica.....	45
2.2. Núcleo definicional do conceito.....	50
2.3. O recorte do texto.....	51
2.4. Eduardo Vidal-Abarca e Frédéric Cossutta: um contraponto.	56
2.5. A psicologia da educação em oposição ao método cossuttatiano	57
3. A PRÁTICA LEITORA E O MÉTODO COSSUTTATIANO	63
3.1. Algumas considerações sobre a prática.....	63
3.2. Instauração da prática.....	70
3.2.1. Excertos disparadores.....	71
3.2.2. Contextualização da prática.....	75
3.2.3. Fragmento inicial e a leitura propriamente dita.....	79
3.2.4. Recortes auxiliares.....	80
3.2.5. As possibilidades de avaliação e os relatórios como produto.....	84
4. CONCLUSÕES	93
5. BIBLIOGRAFIA	97

INTRODUÇÃO

A presente dissertação objetiva discutir o papel formativo da leitura filosófica de textos de filosofia no ensino médio, bem como analisar os elementos que delimitam e constituem esta leitura como exercício filosófico. E sob a suspeita de haver a necessidade de encontrar uma didática leitora que seja essencialmente filosófica sem, no entanto, abdicar dos resultados advindos desta prática leitora, esta discussão almeja, ainda, estabelecer esta didática filosófica como processo adequado à prática leitora mesma. Norteados tanto pela experiência realizada durante as aulas, quanto pelos referenciais teóricos que balizam esta pesquisa, sobretudo a partir da obra “Elementos para a Leitura dos Textos Filosóficos”, de Frédéric Cossutta, evocaremos adiante alguns exemplos produzidos pelos próprios alunos em sala de aula – a fim, óbvio, de clarificar as questões emergidas desta experiência leitora. Esta pesquisa também investigou, cumpre notar, e tentou estabelecer, dentro dos limites institucionais que delineiam a filosofia como disciplina escolar, uma metodologia que além de filosófica seja capaz de conceber um método minimamente objetiva sem tolher, com isso, a reflexão na sala de aula.

Em sua forma textual, note-se, tomamos a filosofia como discurso filosófico – ora integral, ora fragmentado – e, sobretudo, como nosso objeto de reflexão. E definir esta natureza da leitura filosófica, um dos nossos intentos neste trabalho, sobretudo no âmbito escolar, requer empenho na tarefa de demonstrar o que é esta filosofia a ser ensinada e o que dela pode ser “transmitido” por meio destes textos filosóficos.

De acordo com Heidegger, para demonstrarmos um exemplo pontual que atesta a dificuldade de definição “filosofia não é coisa de habilidade e técnica, muito menos um jogo de incursões desordenadas. Filosofia é filosofar e nada além disso” (2009, p.11). Embora não haja concisamente, a pensar a filosofia a partir de uma certa ortodoxia, uma técnica ou um método estático de se *fazer* filosofia, a prática em sala de aula tem demonstrado ser possível, dentro de certos limites – e lendo cada obra de acordo com os próprios limites estabelecidos pela filosofia do filósofo em questão, como sugere Cossutta – aquilo que determina a especificidade de uma leitura genuinamente filosófica nesse mosaico de sistemas, doutrinas e conceitos da história da filosofia. Dada a sua complexidade conceitual e o grande número de filosofias, por assim dizer, não é fácil definir o que de fato é a filosofia e seu filosofar. De acordo com uma acepção parecida com a que adotamos nesse trabalho, “filosofia seria o que os filósofos fizeram ao longo

da História, os problemas por eles colocados, suas tentativas de resolver questões fundamentais, enfim, sua obra” (CERLETTI, 2009, p.31).

Também nos propusemos a refletir sobre a implementação desta leitura no ambiente escolar, ou seja, abordamos nesta dissertação – partindo, é claro, de nossa experiência – o modo de fazer estas leituras, já que a filosofia é, se considerada institucionalmente como disciplina, mais uma dentre as muitas disciplinas que compunham a grade e o conteúdo programático dos currículos nas escolas de Ensino Médio. E mesmo a despeito desta institucionalização que condiciona, como se vê, a percepção que se tem da filosofia, considerada, muitas vezes, como parte do todo a ser ensinado, não é possível, como temos notado, negar a importância da leitura filosófica que, em rigor, tem sido vultosa em nossa experiência no ensino de filosofia.

Ademais, e a fim de determinar os limites da filosofia como disciplina escolar, tomando-a, cumpre mencionar, como discurso filosófico, adotamos, como objeto para a prática em sala de aula, algumas obras consagradas do cânone da história da filosofia. E mais, a partir desta perspectiva didática, tecida pela experiência em sala de aula, pudemos notar que o texto de filosofia se impõe diante do aluno-leitor.

Todo texto, aliás, desde que tomado como discurso dotado de intenção, parece se impor e, talvez por isso, requer do leitor empenho para interpretá-lo. Diga-se mais, o texto requer tempo e paciência para sua compreensão; e, não raro, espera-se do leitor uma observação minuciosa das nuances e dos detalhes da obra analisada. E desde que a história “escrita” teve início, há dezenas de séculos, a leitura é essencial para a compreensão de parte importante da realidade social, política, econômica e cultural das sociedades.

Ler é, pode-se dizer, decifrar códigos e apreender intenções. O leitor, por isso mesmo, depende da materialidade que mantém o texto como “ente físico” nesse mundo, pois precisa daquilo que constitui a ele próprio como parte ativa desta teia de relações conceituais, a saber, o livro. Ora, a produção textual, como mencionado, é sempre atravessada por uma intencionalidade: quem escreve quer comunicar, transmitir, informar e avisar. Alguns eruditos árabes, dentre aqueles que tomavam o texto como objeto de estudo, afirma Barthes (2013), utilizavam a expressão “corpo-certo”, aludindo à posição em que cada órgão-palavra se encaixa ordenadamente num corpo/texto saudável. E se aqueles eruditos estão certos quanto ao texto como um corpo, talvez seja possível afirmar também, com alguma abertura à digressão, que a leitura conceitual pode ser tomada como um misto de fisiologia e anatomia.

O leitor de filosofia - nesse caso, o aluno - talvez dependa desta organicidade para perceber ausências e excessos que comprometem a saúde do corpo conceitual. Sob tal perspectiva, e sem chegar a conclusões precoces, por assim dizer, o aluno-leitor, que estabelece uma relação com o texto, pode analisá-lo, compará-lo, testá-lo e, no limite, interpretá-lo como um discurso filosófico. E a partir dele, sem desconsiderar o escasso tempo da aula, nem a falta de estrutura do ambiente escolar, e nisso talvez consiste parte importante da formação, começar a reinterpretar e ressignificar filosoficamente sua própria realidade.

Em seu livro “O prazer do texto”, Roland Barthes afirma – para exemplificar o problema da leitura – que nada é de graça num texto de filosofia e que “a única coisa gratuita seria sua própria destruição” (2018, p.32). A escrita é dotada de sentido, quem escreve, reitera-se aqui, quer dizer algo. E apreender esta intenção, às vezes velada, às vezes explícita, pressupõe um desejo causado por uma falta que conduz à investigação e, talvez, ao método como um processo objetivo. Ora, se somente a destruição do discurso, insistamos no exemplo, pode facilitá-lo, como afirma Barthes, uma vez que, nesse contexto, o discurso perturba e inquieta, todo esforço interpretativo passa também pela intenção de decifrar do próprio leitor, ou seja, importa muito o que o leitor pretende encontrar no texto analisado, e, mais ainda, como se dará a leitura no tempo e no espaço disponíveis.

E assim como o texto filosófico o é, principalmente no contexto da História da Filosofia, o aluno-leitor também poder ser, em muitos casos, atópico, posto que ele não se limite apenas à sala de aula; sua capacidade de decifrar, aliás, o coloca diante de outras perspectivas históricas e geográficas. E, em que pese sua importância como atividade intelectual, tanto na aquisição quanto na difusão do conhecimento, a leitura também é uma atividade política, posto que situa o sujeito num mundo discursivo mais amplo que, às vezes, o demove sem espacialmente deslocá-lo.

Em vista disso, o objetivo desta dissertação, reiteramos aqui, é encontrar um método de leitura, ou um modo de ler filosofia que deve iniciar no ambiente escolar mas que possa, adiante, e se necessário, ultrapassá-lo. E para isso refletiremos acerca da leitura filosófica de textos de filosofia, considerando esta como parte importante e indispensável no processo educacional. Mais ainda: esta percepção da leitura como parte do processo formativo do aluno-leitor é algo que deságua, note-se, numa espécie de pedagogia do conceito, que tem como objetivo delinear o escopo filosófico analisado que conduz ao conceito por meio da análise do discurso escrito dos filósofos. Para tanto, adotamos, como supracitado, o livro *Elementos para*

a leitura de textos filosóficos. A obra de Frédéric Cossutta aborda e discute a leitura filosófica com profundidade, posto que o autor problematiza os limites da leitura filosófica e propõe um método para que esta leitura seja feita *filosoficamente*. Além disso, Cossutta discute, na totalidade do livro, como a produção intelectual de um determinado filósofo estabelece, atendendo ao anseio desta pesquisa que ora se desenvolve, as condições para interpretar as muitas doutrinas filosóficas que compunham o quadro maior da história da filosofia.

Uma vez mais, o método cossuttatiano, embora tenha um escopo teórico consolidado, destaca-se como algo que ensina, na leitura como prática, o processo que demonstra, com incontáveis exemplos, como efetuar uma leitura genuinamente filosófica de uma obra. Podemos afirmar, ainda, a partir da temática a ser discutida neste trabalho, que a relação entre teoria e prática no ambiente escolar é indissociável e condição *sine qua non* para solucionar a suspeita que, em parte, justifica esta pesquisa. Enfim, a leitura filosófica talvez seja o ponto central do ensino de filosofia como disciplina escolar, e talvez aquele processo a partir do qual todos os outros sejam possíveis quando refletimos acerca do papel formativo da filosofia na sala de aula.

Esta pesquisa é produto direto de uma experiência minha e foi motivada por outro projeto escolar que fora realizado por mim na primeira escola estadual onde trabalhei. No formato anterior, tínhamos um pequeno grupo de alunos, sob minha orientação, que se debruçava sobre algumas obras clássicas. Naquele contexto, porém, entendíamos como “clássico” algo próximo de uma definição apresentada, hoje sabemos, por Ítalo Calvino, em seu livro *Porque ler os clássicos*: “um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente a repele para longe” (2007, p.12). Naquele grupo de leitura “livre”, toda obra que possuía alguma relevância histórica e que produzia sobre si outras obras, comentários, artigos e debates, era considerada como “obra clássica”. E destas muitas obras, as de História da Filosofia eram aquelas que mais nos interessavam. Tínhamos, pois, naquele espaço escolar um movimento de leitura efetivo, e talvez afetivo, mas sobretudo despretenso, em que cada aluno-leitor ressignificava sua leitura a partir de seu contexto e daquilo que a obra produzia em sua experiência leitora. Ali, os membros do nosso pequeno grupo apresentavam paulatinamente suas impressões acerca da leitura. Fazíamos naquele contexto um exercício leitor que constituiu um grupo de pesquisa sem

grandes aspirações, mas cuja feitura se dava com a presença de alunos voluntários no contraturno das aulas. A nosso ver, tais encontros serviram, naquele contexto, como um movimento de ruptura, apreciação e apropriação discente. Durante aqueles meses que se seguiram, e com algumas variações nos membros do grupo, tivemos nossos encontros quinzenais naquela sala de aula isolada de uma escola na periferia de São Paulo. Discutíamos alguns problemas filosóficos naquele exercício leitor. Mas o que importava naquele contexto, isso sim, era a experiência do aluno como ponto de partida para nossas discussões. Nossa leitura não abdicava, mesmo que isso às vezes desaguasse no descolamento do tema proposto, da realidade contextual do aluno, pelo contrário, muitas vezes o contexto nos serviu para refletirmos não apenas acerca do conteúdo do texto em si, mas para repensarmos também o papel da educação, sobretudo a partir da filosofia.

1. CONSIDERAÇÕES ACERCA DA LEITURA DE TEXTOS FILOSÓFICOS

1.1. Considerações iniciais sobre a leitura e o desenrolar do trabalho

Independentemente do tipo de leitura em questão, seja a que fizemos outrora ou esta que estamos a fazer, é possível afirmar que tomando ambas as práticas como referência, a leitura filosófica pressupõe um tempo específico para sua prática, algo que pode, como muitas vezes tem ocorrido, ultrapassar o tempo disponível em sala. Nesse aspecto, a presença do texto pressupõe um método de leitura objetivo, bem como processos didáticos que o justifiquem, que contextualizem e que ancorem a leitura. E diante desse quadro repleto de nuances, a escola pode inserir o aluno no mundo da leitura e, por conseguinte, da filosofia a fim de que ele desenvolva sua capacidade de interpretar, analisar e garimpar os sentidos presentes nas produções filosóficas. É dever do professor de filosofia, portanto – e desde que ele pretenda adotar a leitura como parte de sua didática – não apenas propor a leitura filosófica dos textos consagrados e requeridos pelo currículo escolar, mas também criar um ambiente em que os alunos possam efetuar a leitura “significativamente (e não mecanicamente), procurando destacar e registrar, para efeito de discussão e debate, aquelas ideias que lhes parecerem relevantes para o avanço do conhecimento de um determinado assunto” (SILVA, 1986, p.89).

O aluno-leitor estabelece uma relação com o texto, posto que o leitor o interpreta e é, de certo modo, indagado pelas suas próprias conclusões leitoras na medida em que a leitura progride. Mais ainda, o aluno-leitor pode buscar, num exercício autônomo, uma interseção na qual encontre amparo na obra lida sem se deixar vencer totalmente. Em relação à obra lida em sala, o aluno-leitor encontra-se dialeticamente num contexto de afinidade e enfrentamento, de afeto e estranhamento, no limite, de desejo e abnegação. Podemos dizer que se trata, considerando nossa prática, de uma relação potente entre a ausência de sentidos a priori e a presença de supostos. A leitura como potência na decifração dos sentidos passaria então pela desconstrução mesmo que parcial da obra analisada a fim de reconstruí-la num todo dotado de um sentido nascido da apropriação que dela se faz. E, à medida que a obra filosófica se refaz criticamente, ou seja, na medida em que as partes diversas se unem nessa reunificação das partes, o sentido do texto emerge; mas não apenas isso, porque o texto começa a se desvelar diante do aluno-leitor que se torna, a seu turno, presente no movimento da leitura e acaba por

encontrar significado nesse exercício crítico de decifração conceitual. Para Ezequiel Theodoro da Silva, por exemplo, “a criticidade faz com que o leitor não só reconstrua ou recrie ou reescreva as ideias veiculadas por um autor, mas leva-o também a posicionar-se diante delas” (1986, p. 89). Este refinamento conceitual da leitura, chamemos assim, que insere o aluno no método-leitor, amplia também, por ser resultante de uma prática que conduz ao conceito, a capacidade do aluno de inferir a partir de enunciados complexos e construções de sentidos mais densas, sejam elas filosóficas ou não.

De certo modo, o leitor de textos filosóficos torna-se, como temos visto a partir da prática, um leitor melhor. E mais: talvez seja possível considerar, no limite, a leitura filosófica como um exercício de alteridade, já que encontrar sentidos e argumentos filosóficos podem configurar os motivos conceituais da prática filosófica e talvez por isso não seja necessário nenhum tipo de imposição, isto é, o leitor será ou não convencido pela construção intencional do autor em questão e, também, pelo percurso argumentativo que ele escolheu para produzir sua filosofia, não pela autoridade ou pela adesão que se requer de um determinado sistema.

Além de melhorar a capacidade de apreender do aluno que lê, a leitura filosófica pode, como dissemos, configurar-se como prática para os demais tipos de leituras. E isso é importante, uma vez que grande parte das avaliações internas e externas que pretendem medir o desempenho dos alunos de ensino médio, bem como diagnosticar quais são os problemas de aprendizagem, indicam que a dificuldade de interpretar textos e inferir desde enunciados complexos é algo determinante no vexatório desempenho da educação brasileira. Mais ainda, além de útil, como temos afirmado, a leitura pode ser um exercício prazeroso. Por isso, talvez, as questões suscitadas por estas leituras estabeleçam, durante a execução do projeto, um ponto de partida reflexivo. E embora trate-se de uma formação especificamente filosófica, seus resultados gerais podem implicar, se mensurados, numa melhora cognitiva. Contudo, mais do que a melhora no desempenho em avaliações externas, podemos supor que o aluno-leitor, como sujeito pensante, perceba a complexidade e a íntima relação que tais questões têm com seu cotidiano escolar e social.

Podemos supor que estes discentes sejam capazes de elevar-se e a partir de uma tomada de consciência filosófica, mudar a realidade que porventura os limita e circunscreve. Nossa pesquisa pretende, ante tal dificuldade, delinear o caminho para a escolha dos textos filosóficos e, mais ainda, estabelecer um processo de decifração conceitual, ou seja, importa-nos sobretudo o *como* fazer uma leitura filosófica em sala de aula. Importa também, visto que a leitura

filosófica concerne à prática, abordar esta leitura como uma questão didática da filosofia. E nesse contexto problematizar a natureza de um texto filosófico e suas possíveis implicações, pode ser, como bem sabemos, uma maneira de introduzir a leitura no cotidiano dos alunos como um hábito. Para tanto, deve-se ter em mente que o processo formativo é repleto de especificidades e que o contexto escolar também baliza e estabelece os limites da prática; ou seja, a leitura filosófica de textos de filosofia é um exercício que, embora complexo, pode ter como consequência – para além de certa loquacidade que possa surgir de um debate, em aula, no qual a filosofia não passa de um pretexto para a exposição de opiniões pouco fundamentadas – uma formação filosófica. É primordial, por isso, encontrar um caminho epistêmico adequado, e ético, corroborado por um percurso que esteja mínima e conceitualmente de acordo com a história da filosofia. Nesse sentido, o filosofar – a partir da leitura de obras filosóficas – pode ser profícuo, já que instaura uma atitude filosófica.

Além do mais, o exercício de leitura pode significar, no limite, uma ruptura, isto é, uma saída do amontoado subjetivo que parece ter tomado conta de parte do ensino de filosofia no Ensino Médio. Nesse contexto, o professor pode discutir em sala de aula, tanto o papel geral da filosofia, algo que ocorre normalmente nas aulas introdutórias, como também discutir o papel da leitura filosófica – prática incomum. É importante também deixar claro para o aluno que o contato com o texto original é, talvez, o modo mais exitoso de alcançar uma formação filosófica de fato, pois, de um modo ou de outro “os textos filosóficos representam a memória da construção filosófica do ocidente” (VIEIRA; HORN, 2015, p.53). Nesse aspecto específico, podemos afirmar, a fim de contextualizar e demonstrar seu papel didático, que a leitura filosófica pode resgatar a filosofia a partir de sua História Filosófica. Mais ainda: o contato com o texto filosófico aponta na direção de uma formação até certo ponto útil, uma vez que ela permite a interdisciplinaridade requerida pelos currículos de filosofia no ensino público.

De acordo com Danilo Marcondes, o professor deve, se quiser obter êxito nesse processo, “ensinar filosofia através da leitura e da interpretação das obras dos filósofos mais importantes e mais influentes, cuja contribuição formou a tradição, não só do ponto de vista filosófico, mas também de outras áreas de conhecimento” (2008, p.57). Ou seja, durante a leitura o aluno entra em contato com conceitos importantes e com um conhecimento pertinente à formação específica de filosofia. Aliás, esse contato com a história da filosofia tende a levar o leitor a fazer associações com outras áreas, “pois se os textos de filosofia são uma mediação para o

pensar, logo, apenas com sua frequência, com o contato, com a prática contínua é possível o desenvolvimento de um pensar autônomo, de um filosofar” (VIEIRA; HORN, 2015, p.62).

Claro está que, embora o estudo da filosofia permita ao leitor complexificar sua cosmovisão num exercício até certo ponto erudito, a leitura filosófica possui distinções que, segundo tenho notado em minha prática docente, não coadunam com um ensino de filosofia que não seja filosófico, se é que pode existir algo assim, posto que o ensino de filosofia deve manter-se vinculado não apenas à realidade mesma do aluno; mas também apontar, pensou eu, noutras direções, desde que o ponto de partida seja, a considerarmos a reflexão em si, um problema concreto percebido por todos. Nesse aspecto, diga-se de passagem, a filosofia se distingue, ao menos no contexto de sala de aula, de outros muitos saberes para os quais os textos também são essenciais.

O modo de produção filosófica, tanto quanto suas possibilidades leitoras, reserva-se ao filosofar. De outro modo: aquilo que a mim parece ser uma concepção plausível de filosofia seria um ponto donde parto para estabelecer minha reflexão filosófica, tanto em sala de aula como na teorização necessária neste trabalho. Isto é, considerando minha prática posso afirmar que a filosofia precisa se vincular à realidade de modo que não seja somente uma abstração desprovida concretude. Ela não deve, no contexto da sala de aula, ser apenas um exercício teórico, abstrato e desprovido da realidade do aluno-leitor. Havemos, por isso, de concordar com Alejandro Cerletti que afirma “que o ensino de filosofia é, basicamente, uma construção subjetiva, apoiada em uma série de elementos objetivos e conjunturais” (2009, p.08). Pretendemos demonstrar a partir da minha experiência, e, é claro, a considerar a bibliografia examinada e a leitura filosófica, como a competência leitora desenvolvida pode se desdobrar, a partir da leitura dos textos de filosofia, numa formação genuinamente filosófica e, mais ainda, como a leitura pode se desenvolver como processo didático pertinente no ambiente escolar. A presença do texto filosófico é um problema didático de filosofia. E, em seu livro *O ensino de filosofia como problema filosófico*, Alejandro Cerletti discute o problema da filosofia e de seu ensino a partir da leitura. A principal premissa da filosofia cerlettiana aponta para o fato de ser a didática filosófica um problema filosófico, uma vez que a filosofia é responsável por criar as condições didáticas para sua própria reflexão. Todo professor, segundo Cerletti, deve fazer de seus alunos filósofos, senão especialistas como seria de pressupor. Aliás, o aluno deve, num sentido singular, ser alguém receptivo às indagações, que formule questões e que se coloque como aquele que interroga o mundo e a si mesmo. Para tanto, afirma ele, “os textos filosóficos

serão uma ferramenta central para o filosofar, mas não um fim em si mesmo. Compreender um texto é um passo no caminho da filosofia, e não o último” (CERLETTI, 2014, p.81). Podemos afirmar, corroborado pela perspectiva cerlettiana, que o texto é não um fim em si, mas um meio filosófico, ou seja, um modo de refletir acerca da própria realidade, de perceber e mesmo de responder a problemas reais em causa. Ademais não se trata, como supracitado, de fazer do aluno um especialista, mas a compreensão conceitual da realidade que o circunda deve duplamente conciliar prática e teoria.

1.2. O texto filosófico e sua leitura

Devemos dizer que a leitura filosófica se constitui como um exercício duplamente importante. Primeiro: como apreender o sentido do texto trabalhado em sala de aula a partir da operação dos elementos filosóficos, o que, em rigor, oportuniza ao aluno-leitor a familiarização com conceitos presentes em cada uma das leituras. Segundo: como encontrar e instaurar recortes textuais dotados de elementos definicionais próprios do filosofar e do filósofo em questão. Para tanto, alguns filósofos serão evocados em nossa discussão a fim de refletirmos sobre essa leitura formativa e para estabelecermos, até onde for possível, uma didática a partir dos textos mesmos. Além de Frédéric Cossutta e Alejandro Cerletti, discutiremos alguns conceitos apresentados por Paul Ricoeur, Dominique Maingueneau, Maria Lídia Rodrigo, André La Salvia, Oswaldo Porchat, Michel Foucault, Roberto Bolzani, Geraldo Horn, entre outros. Alguns fazem parte, como arcabouço teórico, do processo que define o modo leitor e sua problemática; outros, porém, são evocados, de passagem, a fim de justificar um ou outro nuance do texto.

Em seu curso de introdução à filosofia, chamado *O que é filosofia?*, ministrado na Universidade de Madrid, em 1929, José Ortega y Gasset iniciou aula inaugural justificando sua subversão didática ao indicar, tão logo lhe foi possível, que não pretendia apresentar um curso tradicional de história da filosofia, tampouco se aventuraria em estabelecer um escopo linear e cronológico da história das ideias filosóficas a fim de responder, talvez, àquela pergunta filosófica proposta por ele próprio sobre a natureza da filosofia e aquilo que, a rigor, a definiria como tal. De acordo com Gasset, o modo correto de responder o que definiria a filosofia seria, naquele contexto, estimular a reflexão de seus alunos sem nunca desconsiderar que a filosofia é sobretudo uma falta, uma ausência, ou melhor, que o filosófico é aquilo que ainda não está ali

e que pressupunha por isso a presença de uma resposta que seja ordenada e conciliadora a partir de um exercício reflexivo profundo.

Talvez apenas um ensaio filosófico fosse capaz, nesse contexto específico, de fazer emergir, ao pensarmos especificamente em definições e concepções filosóficas adequadas, os conceitos e possibilidades efetivos na elucidação do problema que surgiria do vaivém das indagações acerca da natureza filosófica da filosofia e também de seu ensino. E sob tal perspectiva, afirma Gasset, “toda explicação que, para entender as mudanças visíveis que aparecem na superfície histórica, não descer até encontrar as mudanças latentes, misteriosas, que se produzem nas entranhas da alma humana, será superficial” (2016, p.31). De um certo modo, este nosso primeiro capítulo tem pretensão similar, pois embora estejamos tratando de temas parcialmente distintos e mesmo que minha prosa seja lacônica perto da complexidade gassetiana, também proponho num primeiro momento um exercício inaugural, algo que seja próximo de um ensaio, em que reflito sobre o ensino de filosofia por meio dos textos de filosofia. Que dizer, antes de iniciar a discussão acerca da obra cossuttatiana e antes mesmo de trazer à tona minha prática em sala de aula, intento apresentar algumas concepções didáticas e demonstrar, considerando nossa experiência, aquilo que pode ser, talvez, uma reflexão pautada na relação entre a teoria e a prática no ensino de filosofia. Apropriei-me, para tanto, de alguns pressupostos, alguns conceitos e propus também uma discussão com alguns filósofos que podem, penso eu, ajudar nesse movimento, cuja pretensão é estabelecer, no mínimo, um arcabouço reflexivo para os demais capítulos. Ou, nas palavras do próprio Ortega y Gasset, meu propósito não é o de “fazer um caminho retilíneo, mas desenvolver meu pensamento em círculos sucessivos de raio minguante, numa rota, portanto, espiral” (2016, p.71).

Nesse sentido, portanto, uma tomada de posição sobre o ensino de filosofia é importante, posto que um ensino de filosofia pertinente é, segundo Cerletti, “aquele em que o filosofar é o motor de tal ensino; e que, enquanto atividade própria da filosofia, esse ensino enlaça o fazer filosofia com o sentido de sua transmissão” (2009, p.21).

O ensino de filosofia é, portanto, um ato filosófico: filosofa quem ensina acerca da filosofia. E mais: se a filosofia é de fato a soma das filosofias presentes em sua própria história, ensinar filosofia – ou melhor, transmitir alguma coisa que seja filosófica – requer uma reflexão sobre a didática filosófica a partir da qual tornar-se-ão conhecidos os conceitos em questão. Ou seja, ensinar filosofia é sobretudo comunicar-se filosoficamente. Se considerarmos aquilo que

da filosofia pode ser transmitido, filosofa-se para se comunicar ao modo filosófico, a saber, conceitualmente.

E a leitura insere-se, é claro, nessa perspectiva a partir da experiência que tenho em sala de aula. Ademais, quando reflete acerca da didática filosófica como parte indissociável do filosofar e como pressuposto do ensino de filosofia, Alejandro Cerletti afirma que desde seu início “a atividade de ensino ou transmissão da filosofia esteve estreitamente ligada ao seu desenvolvimento. Ensinar ou transmitir uma filosofia foi o objetivo originário de diversas escolas filosóficas e também uma ocupação de muitos filósofos” (2009, p.13).

Embora a filosofia não dependa exclusivamente da materialidade do texto, posto que hoje em dia, por exemplo, um sábio poderia se arvorar como um filósofo, ou mesmo poderiam, seus seguidores, considerarem-no como filósofo a partir da oralidade, do discurso proferido etc. Sem o texto, porém, a filosofia como a conhecemos não sobreviveria, porque é a partir dele, isto é, da leitura rigorosa de textos filósofos, que a história da filosofia é conhecida formalmente. É nesse processo histórico de desvelamento das ideias que sobrevive a reflexão dos filósofos. Em suma, só podemos “pensar pensando e o pensar envolve recuperar aquilo que já foi pensado” (VIEIRA; HORN, 2015, p.50).

Antes de prosseguirmos no tema, acreditamos que a história da filosofia compreende, se pensarmos seus limites, tanto a história das ideias filosóficas como também sua possibilidade de transmissão. Daí que o discurso do filósofo garante à filosofia, desde que esteja organizado textualmente, sua materialidade para que este, afinal, se constitua a partir de uma intencionalidade que pode ser, sim, reificada durante a leitura. Partindo da experiência em sala de aula, supusemos que o discurso filosófico organizado requer uma leitura investigativa. Dessa necessidade de decifrar o texto em potência, a leitura filosófica punha em ato e em movimento a filosofia ao trazer à tona seu sentido. Contudo, a transmissão de algo filosófico dependerá, cumpre insistir, de seu aspecto físico e material, ou seja, do livro, do arquivo, do texto etc. Não existe história da filosofia sem texto. Mais ainda, pois estando historicamente inserido num ambiente marcado pela temporalidade das ideias, o que pode datar e circunscrever muitas delas, o texto de filosofia presentifica, com rigor, algumas questões de outrora e as contrapõe aos problemas do tempo presente, experienciados no cotidiano do aluno-leitor, ou melhor dizendo, “o texto liberta a sua significação da tutela da intenção mental, liberta também a sua referência dos limites da referência situacional” (RICOEUR, 2016, p.55). Ou seja, a leitura prepara as condições para a reflexão filosófica e é sobretudo o texto filosófico, dada a sua materialidade e

natureza, sem as quais não seria possível filosofar, uma vez que jamais conheceríamos a filosofia daqueles filósofos cujas obras se instauram num passado distante, que balizam historicamente a reflexão filosófica. Mesmo no exemplo de Sócrates que, como bem sabemos, nada escreveu, existe a produção textual elaborada pelos seus discípulos: Platão e Xenofonte.

No caso da história da filosofia, da produção textual dos filósofos e de seu ensino, Danilo Marcondes afirma, ela “deve ser vista, assim, como história dos conceitos que inicialmente formulados por filósofos acabaram por ir além do âmbito da discussão filosófica e se incorporaram à nossa forma de pensar, à nossa visão de mundo” (2008, p.61). Mais ainda, pois segundo Oswaldo Porchat, “a história da filosofia nos oferece um caminho necessário. Afinal não vamos começar do zero; muita gente pensou antes de nós, e pensou profundamente, sobre vários problemas, e podemos e devemos nos apoiar no que eles pensaram” (1992, p.10).

Ler a produção filosófica de grandes pensadores é, decerto, um modo de nos debruçarmos sobre os grandes dilemas da humanidade. Claro está, entretanto, que não se pode permanecer somente dentro dos limites estabelecidos pelos grandes pensadores que nos antecederam. À medida que a realidade se complexifica na visão do leitor, ele pode ultrapassar os contornos impostos pela temporalidade da obra e, ainda mais, encontrar e analisar seus conceitos constituintes a fim de descobrir seus limites. O aluno-leitor, portanto, não deve ser somente um apreciador da história das ideias filosóficas ou alguém, se muito, alguém que seja capaz de descrevê-las e repeti-las acriticamente. Sua leitura deve fazer dele alguém que se aproprie conceitualmente, pois, segundo Marcondes, supõe-se existir no contexto da História da Filosofia, “um leitor interessado, um leitor que torne suas aquelas questões, as retome e as leve adiante em um novo contexto” (2008, p.61).

De outro modo, além de refletir acerca da filosofia daquele autor estudado, o leitor pode ultrapassar os marcos da obra que, como qualquer outra, é circunscrita temporal e espacialmente. Nesse sentido conhecer algo filosoficamente seria, em primeiro lugar, se apropriar conceitualmente de um discurso filosófico de outrem. Em segundo lugar, o novo conhecimento resultante dessa apropriação deve ser acolhido e agregado ao mosaico conceitual desse leitor meticoloso. E, em terceiro e último lugar, tal conhecimento – somado aos demais – possibilita ao leitor a ultrapassagem dos limites estabelecidos pela obra analisada. Ao refletir sobre o problema, Desidério Murcho, outra vez, assevera que “honrar os nossos antepassados é também prosseguir o seu esforço e não apenas limitarmo-nos a fazer a história desse esforço” (2002, p.137).

Diga-se de outro modo, a leitura não é estanque; ao contrário, é legítimo tomá-la como ponto de partida, embora devamos transcendê-la. Podemos afirmar também que o discurso formal do filósofo evidencia, diz Paul Ricoeur que “a intenção do autor e o significado do texto deixam de coincidir” (2016, p.47). Para Ricoeur, além de ressignificar o texto lido, o leitor pode promover, e isso não seria demasiado, uma ruptura com a intencionalidade do autor do texto. Um método leitor pode, por isso, encontrar o sentido presente na obra e o reorganizar de modo a ser possível repensá-lo no contexto escolar. Para isso, como antes mencionado, adotamos como norte teórico, o livro *Elementos para a leitura dos textos filosóficos* de Frédéric Cossutta.

Pretendemos partir da proposta leitora do filósofo francês, delineada sobretudo na compreensão de elementos filosóficos constitutivos de discursos filosóficos e, na medida em que discutirmos os pressupostos de sua obra, encontrar um modo leitor que constitua-se filosoficamente e que seja viável ao Ensino Médio. Trata-se de encontrar, isso sim, um modo leitor que dê conta do Ensino Médio e que seja significativo para os alunos que estão em contato com a leitura.

Pretendemos entender – através da prática mesma – em que medida o contato com o método de Cossutta pode ser relevante para os alunos. Talvez seja este o ponto nevrálgico do problema da leitura, posto que tal metodologia, por mais pragmática que seja, não pretende formar filósofos. O método cossuttatiano, que pressupõe uma abordagem específica no ensino médio francês com, inclusive, a leitura integral de obras filosóficas, não encontraria *grosso modo* amparo no ensino brasileiro, ao menos não imediatamente, uma vez que, além das minúcias que distinguem o ensino francês do brasileiro, a leitura integral de obras filosóficas não parece ser possível em todos os contextos da escola brasileira. Ou seja, o método cossuttatiano requer alguma adaptação para funcionar em nossa realidade escolar.

É possível notar, porém, que tais elementos ocasionam, se tomados a contento, como temos observado em nossa prática em sala de aula, o acesso ao sentido último do texto analisado. Além do mais, aquilo que estamos chamando de método leitor cossuttatiano, que pretende encontrar os conceitos filosóficos que estão engendrados nos textos de filosofia, reverbera num processo peculiar de interpretação.

Em rigor, tais elementos também são úteis em recortes textuais, considerados nos próprios limites impostos pelo texto, ou seja, definidos por algo circunscrito internamente no discurso escrito do filósofo, quais sejam, um ou dois conceitos centrais que podem ser recortados, ou,

talvez ainda, um sistema filosófico complexo, como ocorre na leitura de obras integrais cujos sentidos são amplos e diversos.

Pensando o contexto desta leitura no que tange à dimensão escolar, Rui Valesse afirma, quando discute esta aprendizagem por meio da leitura filosófica, que ela deve ser “uma aprendizagem que se dê por meio de reflexão e não de apreensão mecânica de uma técnica de leitura. Não se trata de uma leitura que informa, mas que faz pensar a respeito do que se está lendo” (2013, p.51).

Tenho notado que, com o correr do tempo, muitos aluno-leitores são capazes de perceber não apenas a relação de proximidade que alguns filósofos estabelecem, como é o caso, por exemplo, de Schopenhauer e Nietzsche, mas em casos mais espaçados, e críticos, pudemos notar a percepção de sistemas que se contradizem ou que se fundamentam na crítica que fazem um ao outro. Eis um exemplo sucinto: um aluno (G. S.) leu, recentemente, o *Manifesto do Partido Comunista* de Karl Marx e o livro IV da *República* de Platão e encontrou, dentre tantas discordâncias, semelhanças naquilo que chamou de “utopia”. Segundo ele, a utopia é o ponto comum em ambos os filósofos.

Em que pese as dezenas de exemplos, frisemos, pois, que os parâmetros propostos pela filosofia cossuttatiana abarcam, senão totalmente, certamente em grande parte, os núcleos definicionais da filosofia em questão e de seu modo de produção textual.

É possível encontrar, destacar e recortar textualmente, se for necessário, e graças a esse método, aquilo que Cossutta chama de núcleo conceitual. Eles caracterizam e distinguem as obras em seus diversos espectros filosóficos. O que também remete, diga-se de passagem, ao sentido presente na obra investigada. Embora Cossutta seja nossa referência, não é a única, pode-se apresentar possibilidades e discutir como o método cossuttatiano pode ser útil, tanto quanto outros, para decifrar as muitas filosofias.

Não se pretende, portanto, substituir tudo aquilo que fora feito até aqui, principalmente no contexto escolar, mas tão somente problematizar os benefícios da presença de mais uma alternativa didática. É importante destacar que didaticamente é uma tentativa, de minha parte, de encontrar um modo leitor que não se restrinja a manuais, como tem sido, muitas vezes, o caso dos conteúdos filosóficos apresentados aos alunos.

Quer-se, isso sim, encontrar um método que auxilie ambos, discentes e docentes, provendo instrumentos para interpretar e, a partir da tomada de sentido resultante disso, recortar

e destacar aquilo que de fato é imprescindível nas muitas produções filosóficas. Vale lembrar que a obra cossuttatiana não é, nem certamente este trabalho pretende ser, em se tratando de leitura filosófica, um modo leitor definitivo, algo que esteja fechado em si e que não possa, se necessário for, comunicar-se com outras percepções e concepções didáticas.

Compreender como a leitura de textos filosóficos vincula-se ao processo formativo dos alunos do Ensino Médio é importante, embora nenhum diagnóstico seja capaz de mensurar e qualificar pontualmente – ou melhor, em definitivo – como a leitura filosófica constitui-se no desenvolvimento do discente que lê as obras filosóficas filosoficamente, pois trata-se de uma formação a médio e longo prazo.

Por isso é possível perceber, ainda que parcialmente, algum acréscimo resultante desta prática leitora; isso poderá, porém, depender da elaboração de métodos avaliativos que estejam de acordo com tal prática. Eu, de minha parte, resolvi requisitar dos alunos a produção de relatórios filosóficos, nos quais eles apresentam não apenas as ideias, teses, teorias e concepções do filósofo estudado, mas também as escolhas feitas para definir, a partir do método cossuttatiano, aquilo que de fato veem como importante na leitura em causa. Quanto aos resultados práticos da leitura em sala de aula, e também no que concerne ao caráter teórico, e a fim, é claro, de mensurar o progresso na relação com a produção filosófica analisada, propusemos aos nossos alunos a apresentação dos relatórios seja bimestral. Assim podemos, a partir da produção deles, e em discussão coletiva, avaliar e ressaltar aquilo que fora encontrado durante a leitura.

1.3. A presença do texto

Supunha-se que a leitura filosófica é capaz de atender, se necessário for, às demandas curriculares vinculadas aos conteúdos programáticos que são, por sua vez, delineados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (os PCNs). Além do mais, tal leitura pode complexificar, à medida que prossegue, a cosmovisão do aluno-leitor, posto que o ensino de filosofia centrado no método cossuttatiano é – assim temos notado – pautado no filosofar. E se, de um lado, o Ensino Médio não pretende formar especialistas como temos insistido, de outro, a formação cultural e filosófica não pode ser evitada, visto que se pretende desenvolver, no aluno em contato com a filosofia, sua capacidade crítica, a percepção com algum distanciamento e, sobretudo, a curiosidade e o estranhamento que são, em rigor, atitudes do filósofo.

Ainda assim, e a considerar tal contexto, retomemos aquilo que escrevera Oswaldo Porchat: “sempre acreditei que a filosofia e espírito crítico são inseparáveis”. (2017, p.9). Nesse contexto, Porchat assegura, de um lado, que filosofia e crítica não são apenas indissociáveis, mas autoconstituíntes, de outro, Franklin Leopoldo afirma, além da crítica mesma, que “a Filosofia realiza o trabalho de articulação cultural. Pensar e repensar a cultura não se confunde com a compatibilização de métodos e sistematização de resultados; é uma atividade autônoma” (1992, p.163).

Havendo, pois, a possibilidade de funcionar como elo propedêutico e sendo a filosofia algo que proporciona ao aluno-leitor uma cultura erudita da qual não se pode escapar, o texto filosófico também lhe confere uma formação crítica. E mesmo que tal erudição, como dito, seja uma consequência inevitável, posto que o aluno estará em contato com grandes obras, concordamos com a sentença de Nietzsche: “a história erudita do passado nunca foi tarefa do verdadeiro filósofo” (1954, p.151).

Quer-se dizer com isso, além de que a erudição em si não garante nada, que mesmo que o aluno eventualmente não concorde com a filosofia apresentada em sala, e mesmo que ele rechace o filósofo abordado por falta de afinidade, fazê-lo requer certo domínio filosófico, algo que ultrapassa a mera erudição, ou seja, se opor ao pensamento de um determinado filósofo exige, pode-se dizer, que o aluno se posicione conceitualmente e entenda aquilo que renega. Mais ainda, que ele se perceba instigado pela tensão da negativa. De modo mais elaborado, pode-se que o aluno precisa recorrer à filosofia mesma para rejeitar um espectro filosófico específico do qual discorda. Nesse sentido o aluno tem de se apropriar dos elementos que pretende negar a fim de entendê-los em seus pormenores. Ainda tratando desta tal criticidade, Desidério Murcho assevera: “o papel da filosofia na escola é dotar os estudantes de uma sólida capacidade crítica” (2002, p.147). E o que o ensino de filosofia deve ponderar, e a leitura é de suma importância nesse processo, é que além dessa bagagem cultural exigida pelos currículos com vistas à interdisciplinaridade, a leitura em si contempla uma formação propriamente filosófica, ou melhor dizendo, a leitura filosófica, durante o processo formativo, tende a desenvolver no aluno algo que seja específico da filosofia, a saber, um olhar crítico e rigoroso, a capacidade de perceber as contradições internas nos muitos discursos, a aptidão para delinear problemas e estabelecer visadas teóricas e conceituais. Assim, uma vez que a filosofia também esteja, como parece afirmar Desidério Murcho, na negação de conteúdos filosóficos, é importante que a leitura conceda ao aluno-leitor um escopo que não se dilua num discurso vazio

e cheio de lugares-comuns. Daí que, pensando na relação entre o aluno e o professor, Murcho afirme que “nosso esforço tem de se dirigir não no sentido de calar a reacção ingénua dos estudantes, mas de a transformar em material de partida para o exercício da atitude crítica; é preciso que o estudante se pergunte” (2002, p.147). Esta defesa da filosofia como um meio de adquirir uma tópica discursiva – isto é, um arcabouço filosófico estruturado em certa linguagem – não é novidade, pois muitos filósofos, ao defender a leitura filosófica em sala de aula, apontam nessa direção, embora o modo de fazê-lo tenha sempre ficado indefinido. De certo modo, não parece haver um enfrentamento dos filósofos que se dispuseram a tratar o problema com relação àquilo que se deve fazer metodologicamente ao abordar filosoficamente um texto de filosofia.

Em se tratando da leitura de textos filosóficos, poucos artigos foram escritos até hoje sobre o tema e aqueles que o foram com um pouco mais de rigor se tornaram literatura obrigatória. Gérard Lebrun (1976), por exemplo, parece ser a inspiração direta de Celso Favaretto e Ricardo Fabbrini quando estes versam, em seus respectivos artigos (1995; 2005), acerca da leitura filosófica. Para Ricardo Fabbrini, por exemplo, a leitura filosófica é a “aquisição de uma tópica, de uma familiaridade prática com signos que permite ao aluno dominar situações, dar forma, estruturar, impor determinadas relações de força” (FABRINI, 2005, p. 10). Segundo eles, cada qual, é claro, com sua especificidade, e embora próximos no sentido que atribuem à leitura, a leitura de textos filosóficos ao modo filosófico proporciona ao leitor um escopo filosófico que lhe serve, dentre outras coisas, para parametrizar a reflexão, para interpelar a partir de uma vivência filosófica, de um hábito engendrado nos limites da filosofia mesma. Ademais, a leitura filosófica auxilia, indo ao extremo, no vocabulário, desenvolvendo no leitor uma linguagem conceitual. Importante pontuar, porém, que a leitura filosófica para Lebrun, mais do que para os outros dois, constitui-se dentro de um quadro de sentido e ruptura que não fica condicionado somente a aquisição de uma tópica, como pode parecer diante uma leitura apressada de sua obra. Uma vez mais, segundo tal concepção, o contato com a leitura de textos filosóficos dotaria o aluno de uma “linguagem de segurança”, um princípio, uma gênese filosófica, um lugar donde se parte para a reflexão.

1.4. Sobre começos e leituras

Como tenho percebido em sala de aula, a leitura deve ser protagonista num processo formativo que pretenda filosófico, pois ela coloca o aluno-leitor em contato direto com a

História da Filosofia e com as implicações mesmas decorrentes do filosofar. Dito isso, é dever da escola propor tais leituras e estabelecer não só um método leitor como também proporcionar as condições para que o hábito da leitura se desenvolva. Assim, o professor deve pôr à disposição do aluno o discurso filosófico escrito, ou melhor, ele deve ensejar o contato com o a produção filosófica pretérita; algo que talvez, dada a natureza da filosofia, só ocorra na escola. E tratando do contexto escolar em questão, é possível propor a leitura de textos clássicos ou, digamos, mais herméticos, e mesmo assim conseguir bons resultados formacionais. Entretanto tal prática dependerá, vale insistir, do ambiente no qual a experiência é instaurada e, mais ainda, da continuidade desse processo durante o Ensino Médio.

Sabemos, todavia, que não são todas as realidades escolares no país que proporcionam tais condições para que estas leituras mais “difíceis” sejam postas em prática. Ainda nesse contexto, tomemos o exemplo daquilo que escreva a filósofa Lídia Maria Rodrigo, cuja proposta didática objetiva estabelecer uma leitura filosófica que deve ser considerada, segundo ela, como parte do processo formativo. Lídia Maria Rodrigo afirma que podemos, como estratégia, considerar a realidade do aluno e criar uma “porta de entrada” para se chegar ao texto filosófico. Segundo a filósofa, se julgar pertinente o professor pode, sim, criar um método leitor que considere a “leitura” de mundo do aluno, ou mesmo “seus modos de vivência e apreensão do real e da sua linguagem, de modo que se explicita algo que ele não consegue perceber por conta própria” (RODRIGO, 2014, p.57). De certa forma, tal concepção se aproxima da proposta didática freireana, pois está em consonância com o que ensina o educador brasileiro.

De acordo com Paulo Freire, “desde o início, nunca foi possível separar a leitura das palavras da leitura do mundo. Segundo, também não era possível separar a leitura do mundo da escrita do mundo. Ou seja, linguagem”. (FREIRE, 2001, p. 56). Além de considerar a vivência do aluno de modo a preparar-lhe uma entrada para a leitura filosófica, recorrendo, se necessário, a outros gêneros (coluna de jornal, ensaios, tirinhas, quadrinhos, contos, crônicas) o professor deve, diz Lídia Rodrigo, “definir formas de ensino de filosofia vinculadas à própria natureza do saber filosófico, de modo que contribua não apenas para a aquisição de uma cultura geral, mas para a formação de uma cultura especificamente filosófica” (2014, p.55). O professor deve criar condições para pôr em prática a leitura, isto é, a partir da leitura de textos diversos, abriria uma porta para a leitura filosófica. De outro modo: promover leituras de textos mais simples, serviria como uma porta de entrada. E, independentemente da proposta em causa, se começar pelo texto filosófico mesmo ou por uma literatura “de entrada, nossa proposta visa contemplar

a leitura filosófica em ato e, por isso mesmo, não descartamos o fato de ser possível, antes de uma leitura propriamente filosófica, começar-se por obras singelas. Isso tudo depende, é evidente, da proposta didática e dos objetivos esperados. O que não pode ocorrer, a nosso ver, é o professor abdicar dos filósofos e de sua produção original.

1.5. Leitura filosófica

Sabemos que o texto filosófico possui, até onde nos é possível perceber, peculiaridades inerentes à própria produção filosófica, ou seja, vocábulos, estruturas, um ou mais modos de produção ou aquisição conceitual, e também a busca pelos sentidos presentes naquela realidade circunscrita. Isto é, o discurso filosófico é dotado de uma atitude indagadora e um modo de interpelar e responder que lhes próprios. Por isso quando se pretende categorizar a filosofia a contrapondo a outros saberes, não é raro defender-se a *ideia* de filosofias, no plural. E embora se possa admitir as diversas filosofias, já que existe grande diversidade na produção filosófica, cada qual sempre dentro de uma estrutura de sentido própria, todas elas parecem compor um quadro filosófico maior – mesmo quando se opõem. E é isso que faz dessa produção uma produção particularmente filosófica. Decorre daí que, a leitura filosófica, sendo ela também a apreensão de um discurso dotado de sentido, e a considerar a singularidade do texto escrito, demanda do leitor a disposição para adentrar a ordem discursiva de modo a decifrá-la. Ou seja, diferentemente do discurso oral, o texto é constituído de especificidades que o tornam distinto. Paul Ricoeur, filósofo cuja obra é destinada à hermenêutica e, em parte, à análise do discurso, afirma que o texto escrito é diferente das enunciações orais porque elimina a figura episódica do locutor e por isso carrega consigo, enquanto produção escrita, “as marcas materiais que transportam a mensagem” (2016, p.43). O aluno-leitor deve por isso acolher ou renegar o sentido filosófico presente naquele conjunto de asserções que pretendem construir um todo; a rigor, o leitor pode aderir ou contrapor-se àquilo que decifra à medida que desvenda os meandros da leitura. Desidério Murcho, por exemplo, ao discutir tal questão, afirma que “o fim é perguntar-se se o filósofo tem razão, depois de ter compreendido o que ele queria dizer” (2002, p.116). Para tanto, o aluno deve decifrar a obra escrita. E os problemas formacionais costumam se revelar durante a leitura em sala de aula. E nesse contexto o discurso escrito, diferente do discurso oral que pressupõe a presença física do locutor, é dotado de uma materialidade que o torna indireto e universal, e isso dificulta a compreensão quando aquele que lê não o faz com

frequência. Para demonstrar como se configura o problema, apresento como exemplo o que disse uma aluna do terceiro ano numa aula sobre História da Filosofia em que havia sido solicitado a leitura prévia do ensaio “O Narrador”, de Walter Benjamin.

O ensaio problematiza, grosso modo, a figura do escritor russo Nikolai Leskov que começara, de acordo com o ensaio, sua carreira de escritor tardiamente. No correr do texto, Benjamin toma a figura do escritor russo para apresentar aquelas que são as características universais presentes no narrador. A aluna, que havia lido o texto em casa, antes de ouvir a leitura dos recortes feitos por outros alunos e a discussão em sala consequente destes, não havia, segundo ela mesma, entendido. Ela então nos confessou: “ouvindo agora, o que vocês estão dizendo, entendi o que é o narrador, mas lendo em casa não fazia nenhum sentido para mim” (A.G.C).

Embora esta seja uma situação pontual, e um exemplo passageiro, não é raro que a leitura em sala ajude a elucidar – porque a fazemos de modo cadenciado – aquilo que porventura não se tenha compreendido. O termo narrador, por exemplo, embora tenha um sentido específico na obra benjaminiana, não é desconhecido pelos alunos. A questão é que não se pode deixar de observar a construção feita pelo autor para atribuir sentido à palavra utilizada, bem como referenciá-la num plano maior de significado. Outros exemplos existem e pululam durante as aulas, mas à medida que o projeto prossegue, a decifração conceitual se aperfeiçoa.

Em que pese o êxito parcial da leitura, Paul Ricoeur, ao refletir acerca do problema do texto filosófico, afirma que atribuir ao discurso filosófico sentido universal é, considerando que o texto é um discurso datado, parte do problema “da referência é tão ampla que mesmo o significado do locutor se tem de exprimir na linguagem da referência enquanto auto-referência do discurso, isto é, como designação do seu locutor pela estrutura do discurso” (2002, p.37).

A obra escrita é afetada pela realidade material do texto, uma vez mais, para Ricoeur, “o discurso humano ao fixar-se na escrita, não é simplesmente preservado de destruição, mas é profundamente afectado na sua função comunicativa” (2016, p.45). Ou seja, tudo aquilo que o texto afirma parece desprender-se da intenção do autor, o texto passa a possuir, insiste ele, um sentido autônomo de sua intencionalidade, às vezes aliás distinto da intenção inicial, isto é, a obra se desloca de sua origem. Nesse sentido, ao aluno-leitor ou a qualquer um que se aventure na atividade leitora, impunha-se a consciência de que “que o texto significa agora mais do que o autor quis dizer, quando o escreveu” (RICOEUR, 2016, p.47).

A leitura de um texto de filosofia, porque ocorre em um espaço e um tempo determinados, reifica-se. Nesse contexto de reflexão discursiva e na apreensão do sentido no espaço presente do texto lido como materialidade de uma intenção e, por conseguinte, na ausência do discurso oral, Silvio Gallo e Renata L. Aspis, afirmam que, como se trata de um movimento específico de busca de sentido, “a leitura filosófica não é uma forma de adquirir conhecimento como fazemos ao estudar outros assuntos” (2009, p.96). Esta abordagem evidencia que a leitura não é um movimento cujos resultados são a aquisição de novos dados e informações desconexas. Podemos afirmar que existe um modo de fazê-lo, isto é, um modo de instaurar a leitura que não pode pôr de parte o filosofar.

Tal leitura pressupõe que o educador saiba que "o trabalho de ensinar a ler filosoficamente não é o de deixar que o aluno explore o texto espontaneamente. A leitura filosófica é estudo" (GALLO; ASPIS, 2009, p.96). Gallo e Aspis também asseveram que o texto filosófico é marcado por duas asserções, pois, “a primeira coisa que um texto filosófico nos ensina é que ele não é um campo aberto onde podemos entrar correndo sem dificuldades” (2009, p.97). O texto filosófico, dir-se-iam, implica as condições para sua própria explicação e não pode ser abordado sob uma perspectiva não filosófica. Além disso, espera-se que o leitor seja afetado pelo texto lido, isto é, devemos saber, insistem Aspis e Gallo, “que ele nos ensina a persistir. Perseverar, não esmorecer, insistir. É preciso esperar para que o texto vá nos moldando, nos mudando”. (2009, p. 97). Sendo a leitura filosófica um estudo e uma busca de sentido e significado através dos conceitos, diferente de outras leituras, exige-se dela que resultados surjam. O leitor pode encontrar o problema demonstrado pelo filósofo e apreender, a partir dessa percepção, não apenas a construção argumentativa do autor, mas também sua especificidade filosófica. Portanto, a consciência de que é difícil ler filosoficamente deve preparar o aluno para enfrentar o texto. Trata-se, a rigor, de um enfrentamento dotado de natureza própria e que deve depreender esforço, além de requerer uma abordagem específica.

1.6. O texto como matéria prima e a leitura como entalhe

O texto corresponde ao âmbito formal da educação. E as disciplinas escolares possuem, cada qual a seu modo, um corpus textual mínimo que o aluno precisa conhecer para poder transitar conceitualmente pelas muitas áreas do conhecimento, principalmente no caso das ciências humanas. No caso específico da filosofia, os conceitos são imprescindíveis. Há, além

disso, alguns filósofos e algumas doutrinas filosóficas que estão presentes em todos, ou quase todos, os manuais, antologias e livros didáticos relacionados ao ensino de filosofia e que são indispensáveis, se consideramos uma gama mínima de saberes, para uma inserção pertinente na História da Filosofia. E embora os manuais façam parte da realidade dos alunos, é imprescindível que o livro do autor estudado, aquele ensaio filosófico pretendido, ou mesmo comentário sistêmico acerca de alguma grande obra esteja sempre à mão. Uma vez que os manuais podem resultar em simplificações, a presença da obra mesma funciona como ponto central no processo didático do Ensino de Filosofia. Isso indica, como pudemos notar, quão importante é a leitura do documento do filósofo estudado no processo. E para se chegar aos resultados formativos pretendidos, diga-se, os filósofos e educadores recorrem a inúmeros métodos-didáticos, dependendo da especificidade e da situação pedagógica em causa. Tais métodos depende – reiteramos novamente – de quão peculiar é a situação educacional e como tal leitura pode se enquadrar no processo formativo em questão. Por isso, alguns professores são mais enfáticos quanto ao papel da experiência, ou seja, a filosofia é trazida para o dia a dia como instrumento para pensá-lo; enquanto outros professores, mais teóricos, por assim dizer, recorrem às muitas obras filosóficas. Todos eles, contudo, estão a propor uma didática plausível, pautada na aquisição de modos e na interpretação de algum discurso, seja ele escrito, seja ele oral ou imagético.

Segundo Lídia Rodrigo, a leitura filosófica é constituída de três fatores importantes, são eles, a problematização, a conceituação e a argumentação. Para ela, a capacidade de problematizar a realidade, indagando, duvidando, interpelando e sobretudo questionando opiniões estabelecidas de modo crítico, constitui a atitude filosófica, que seria aquilo que se espera de um discente em contato com a filosofia no ensino médio. Estes três processos subsequentes definem, portanto, aquilo que se afigura como uma postura filosófica no âmbito escolar. Como tenho notado em minha prática, porém, é possível encontrar alguns alunos cuja postura siga na contramão desta atitude indagadora; há, em casos extremos, aqueles que raramente refletem acerca daquilo que ultrapassa sua realidade. Aliás, tal postura talvez indique que eles estão, como afirmou Lídia Rodrigo, “imersos em uma visão comum de mundo, seus horizontes são delimitados por certezas cristalizadas e um conjunto de crenças pouco fundamentadas que, contudo, quase nunca são postas em questão” (2014, p.57).

O professor pode partir da realidade do aluno, como dissemos outrora, a fim de lidar com as experiências vividas, mas deve também propor uma ruptura do contexto no qual este aluno

está imerso. É importante, à medida que houver a aquisição de um hábito leitor, segundo tal perspectiva, progredir “de modo que se explicita algo que ele não consegue perceber por conta própria, isto é, os nexos entre determinados temas e questões filosóficas e as indagações que podem suscitar suas próprias vivências e representações” (RODRIGO, 2014, p.57).

E após apresentar ao aluno este conteúdo “pré-filosófico”, o professor deve buscar a superação desta condição inicial, já que a postura filosófica preceitua uma ruptura com o atual estado de coisas, ou seja, espera-se uma saída desta visão comum de mundo, uma superação, uma ida além daquilo que se vê. O discente, insisto, precisa ser capaz de repensar suas posições tanto quanto lhe for proposto a partir dos próprios conteúdos abordados, de modo a superar o estado doxal. Outra etapa apresentada por Maria Lídia Rodrigo é a etapa conceitual; isso a aproxima de algum modo de Frédéric Cossutta. Ainda no contexto dessa problematização conceitual mais aberta, podemos afirmar que a filosofia opera por conceitos, isto é dizer, dentre outras coisas, que sem a presença do conceito não se pode filosofar, menos ainda entender qualquer coisa filosófica. Assim sendo, e embora o conceito não seja exclusivo da filosofia, já que outras áreas do conhecimento também são conceituais, entender o conceito é importante, posto que seja uma categorização que transcende as particularidades. No caso específico da filosofia, o conceito é, de fato, constituinte; ou, nas palavras de Cossutta: “se a filosofia nada mais é do que conceito, é que ela é propriamente reexame e redefinição do conceito” (1994, p.40). Existe um cuidado do filósofo para com o conceito; mas tal cuidado deve constituir ambas as instâncias da sala de aula, a saber, a docente, quando se prepara o conteúdo; e a discente que pressupõe saber lidar com ele. Ou seja, o conceito deve ser trazido à tona e posto às claras. Sua aquisição, ou então sua criação, são parte importante no processo formativo; e os atores envolvidos, isso sim, dependem dele para chegar à reflexão filosófica. Havendo, pois, mencionado sua importância, eis que surge uma outra necessidade, qual seja, definir o que é um conceito e como o “conceitual” se postula na interpretação filosófica.

1.7. Considerações gerais sobre os conceitos filosóficos

De acordo com o que temos notado até então na sala de aula, a percepção inteligível e a comunicação por meio de conceitos é algo que parece constituir a filosofia como prática leitora. A fim de fazer-se conhecer, a filosofia requer, ao menos no contexto escolar, a transmissão de seus sistemas, doutrinas e conceitos de modo articulado e sistemático: “cada doutrina propõe

uma interpretação filosófica da identidade, da diferença ou da semelhança” (COSSUTTA, 1994, p.66). Como mencionado outrora, a linguagem como postulado, que é aquilo que desvela o conceito num exercício de decifração, é imprescindível mesmo que o filósofo não dependa apenas de sua organização prévia, embora esta seja a condição de qualquer forma comunicacional. Quer dizer, o filósofo também a organiza a fim de estabelecer não só sua exposição argumentativa, mas também o todo de sentido a partir de suas marcas próprias na construção de sua filosofia. E em consonância com Cossutta, podemos observar na prática aquilo que o modo cossuttatiano afirma na teoria, a saber, que de fato não existe filosofia sem conceitos. A filosofia é a operação de conceitos.

A filosofia é conceitual, como dissemos, e sua apreensão conceitual permite-nos, em sala de aula, encontrar os sentidos presentes na produção dos filósofos analisados. A leitura indica que os enunciados filosóficos são construções conceituais que operam através de fórmulas balizadas pelos seus próprios autores e nisso, diz Cossutta, “a fórmula responde a uma série de exigências fundamentais ligadas à pretensão autoconstituente do discurso filosófico” (2018, p.123). Ou seja, existe uma tensão entre a singularidade da voz do autor do texto, datada e marcada espacialmente e a necessidade de quem o analisa de encontrar nesses enunciados um modo de singularizá-lo. E é através do conceito, categorizando os indícios e as propriedades, que o leitor, enfim, percebe aquilo que ultrapassa, muitas vezes, a intenção do próprio filósofo.

Que é um conceito? Segundo Benoit Hardy-Valée, cuja definição nos parece de acordo com nossa concepção em sala de aula, conceito é “um conhecimento geral que transcende a particularidade das percepções ao mesmo tempo que permite dar sentido a elas” (2013, p.16). De outro modo, o conceito é aquilo que incorpora os particulares e os categoriza a partir de suas semelhanças e afinidades.

E a leitura filosófica, ao recorrer ao plano conceitual, compartimenta as intenções do autor e, sobretudo, universaliza a enunciação do discurso filosófico. O conceito, portanto, a considerar o contexto da leitura, é uma abstração universal cuja função é representar os particulares advindos da percepção. Cossutta afirma, repitamo-lo, que não existe filosofia sem conceitos, uma vez que a filosofia é “propriamente reexame e redefinição de conceito” (1994, p.41) e que o “o conceito que constitui o intermediário entre a imagem e a forma, entre o vivido e o abstrato” (1994, p.41).

Nada pode ser feito filosoficamente sem se recorrer à linguagem que é, também de acordo com Hardy-Valée, uma das bases do conceito, ao qual ele denomina, nesse caso, como invariante, isto é, embora não exista, como também assevera Cossutta, uma linguagem propriamente filosófica, o filósofo se vale da linguagem corrente para argumentar e construir seus sistemas de signos e significação.

Mas, à medida que ela se complexificou, indo além de Cossutta, Paul Ricoeur (2016, p.47) nos diz que a linguagem se tornou autossuficiente e deixou de ser somente mediadora. A linguagem, portanto, insiste Ricoeur, deixou de mediar somente a relação entre a coisa e o pensado e, dado seu desenvolvimento, “constitui um mundo próprio, dentro do qual cada elemento se refere apenas a outros elementos do mesmo sistema, graças à acção recíproca das oposições e diferenças constitutivas” (2016, p.18). Uma vez mais, a linguagem deixou de ser somente uma ponte comunicacional e constituiu-se como processo autônomo e, em muitos casos, ensimesmado; determinado, em parte, por aquilo que comunica e, também, pelas suas relações internas. É como se a linguagem pudesse ser compreendida tão somente a partir das relações de sentido que ela mesma estabelece em seu núcleo vocabular.

Disso decorre que, para o aluno de Ensino Médio, uma linguagem hermética, balizada tão-somente no sistema do filósofo e que não se apropria de símbolos que lhe são comuns, pode transformar o exercício da leitura em algo descolado da realidade antes mesmo de se chegar ao método leitor. Para evitar tal problema, utilizo-me, quando a leitura permite, de dicionários e vocabulários filosóficos que possam elucidar, aqui e ali, algum termo cuja significação permaneça obscuro.

E em que pese o problema dos sistemas cuja interpretação esteja vinculada somente ao próprio autor, urge mencionar que, embora não dependa de uma noção construtivista, a tomada cossuttiana do discurso filosófico como produção mesma de conceito e, por conseguinte, de sentido filosófico, que, afinal, é aquilo que punha a linguagem como escopo para desvendar suas nuances, pode encaminhar a análise textual noutra direção: a linguagem funcionaria como ponte, embora esta comunicabilidade não seja garantida quanto aos significados estanques. Noutro sentido: é importante notar que para Cossutta o trabalho filosófico com conceitos precisa ultrapassar a mera significação, pois um filósofo precisa construir o significado dos termos que usa e, no limite, dos vocábulos aos quais recorre; isso porque “a particularidade dos textos filosóficos consiste em reformular explicitamente, ao nível conceitual, o que a língua oferece espontaneamente” (COSSUTTA, 1994, p.66).

Esta organização do discurso, cujo escopo é a filosofia, é também aquilo que Cossutta considera – de acordo com a interpretação que Dominique Maingueneau (2017) e Lídia Rodrigo (2014) fizeram de sua filosofia – como um discurso filosófico.

Em outros termos, para Cossutta, a filosofia é discurso e, por isso, os elementos de análise do discurso abarcam, em grande parte, o processo que pretende interpretá-lo filosoficamente. Nesse sentido, Ricoeur afirma também – no ponto que sua hermenêutica coaduna com a filosofia cossuttatiana, que “o significado mental em mais nenhum lado se pode encontrar a não ser no próprio discurso” (2002, p.26).

As duas concepções, a cossuttatiana e a ricoeuriana, apontam numa mesma direção: pois, embora estejam sob perspectivas distintas quanto ao método, ambos se encaminham para um mesmo fim, qual seja, o discurso como processo filosófico de organização reflexiva. No caso de Cossutta, essa organização do discurso requer que um filósofo faça três escolhas “em face da tripla exigência que comanda sua ordenação: ordem da descoberta, ordem lógica (ordem das razões) e ordem de exposição” (1994, p.5). Ou seja, na organização do seu discurso, um filósofo organiza sua própria ordem de descobertas com a argumentação e validação de suas teses, além de fazer escolhas sobre os modos de apresentar essas mesmas teses. Mas o que é um discurso filosófico? Segundo Oswaldo Porchat, “para compreender a Filosofia de um filósofo, é preciso descobrir qual o seu método de pensar, qual o seu método de organizar o discurso filosófico, como ele pensa que se pode progredir em direção a novas proposições” (2017, p.12). Se o discurso é um processo organizado por meio do qual o homem se comunica com sentido e intenção, através da elaboração de conceitos categorizados, a filosofia talvez deva ser tomada como um tipo de discurso, o qual expressa a intencionalidade de quem o produziu.

1.8. A análise do discurso como norte para o conceito

Segundo Dominique Maingueneau (2017), Frédéric Cossutta toma, como dissemos, a filosofia como discurso. Tal abordagem faz da leitura cossuttatiana algo peculiar, uma vez que a filosofia como discurso, por um lado, pressupõe alguns limites; enquanto, por outro, apresenta possibilidades distintas de busca de sentido. Assim, texto e discurso, embora sejam distinguidos por muitos autores, precisam apresentar uma correspondência direta, o que acontece em alguns casos.

Robert A. Dooley e Stephen H. Levinsohn, por exemplo, em sua obra *Analyzing Discourse: A Manual of Basic Concepts*, afirmam que “os dois termos, discurso e texto, podem em geral ser considerados sinônimos” (2001, p.3). Esta abordagem cossuttiana emoldura-se, vale destacar, como distinta das demais, uma vez que o estruturalismo, outro modo comum de efetuar a leitura filosófica, parece ser alheio ao texto filosófico como um discurso, uma vez que não recorre à análise do discurso para apreender a filosofia conceitualmente. Entenda-se, pois, como discurso filosófico, estritamente sob a perspectiva clássica de análise do discurso, qualquer enunciado dotado de algum sentido e intencionalidade que pressupõe um locutor e um interlocutor; em síntese, o discurso é um tipo de comunicação ordenada que pressupõe um falante e um ouvinte. Apesar de todo lugar-comum e considerando esta concepção discursivista, podemos dizer que o leitor é aquele que “ouve”, ou seja, aquele para quem o discurso é destinado. E por isso ele exerce um papel importante, uma vez que sua presença não é, como se supunha, passiva. Ao contrário: o ouvinte-leitor pode ser um personagem ativo, embora fantasmático, na fala-escrita de um filósofo; isso pode ocorrer mesmo que seu autor não o pressuponha individualmente, pois, o leitor-ouvinte é uma presença constitutiva, afinal, ele é o receptor indireto da obra, ou seja, o leitor é parte do processo, visto que sua presença constitui um dos motivos, talvez o principal, pelos quais os são produzidos. Podemos dizer que o discurso filosófico, além de remeter ao conceito, é intrinsecamente auto-constitutivo, isso quer dizer que, se adotarmos uma didática universal, seja ela qual for, corremos o risco de produzir, segundo a concepção discursivista, uma reflexão desalinhada, descolada e distinta daquilo que tomamos pelos pressupostos filosóficos.

Cossutta também aponta nessa mesma direção, mas percebe, por outro lado, a limitação da abordagem discursiva, já que tal abordagem, à exaustão, corre o risco de desvencilhar-se da filosofia, porque a filosofia é arreada a moldes externos e, comumente, constitui seus próprios critérios de transmissão. Diante disso, Cossutta não apenas percebeu tal problema, como elaborou sua reflexão levando em conta tais limites didáticos. Tanto que, no que concerne à leitura, devemos, diz ele, “nos decidir a abordar de um ponto de vista estritamente filosófico a leitura dos textos filosóficos, elaborando nós mesmos nossas categorias de análise” (1994, p.03).

No contexto dessa reflexão, podemos afirmar que os instrumentos reflexivos, comuns na análise discursiva, podem nos servir para evocar o sentido filosófico do texto. E é nisso que o texto como discurso faz sentido, embora seja possível destacar, como mencionado, um

problema que nasce desta abordagem filosófica a partir de certos pressupostos discursivistas: uma deficiência emerge dessa circunscrição discursivista. A princípio, pode-se dizer que a filosofia mesma como objeto da reflexão discursivista não pode ser totalmente abarcada, aliás, nada que não seja a própria filosofia, e Cossutta insiste, quer seja como constituição, quer seja como parâmetro enunciativo de si mesma, pode abarcar o *filosófico* sem algum prejuízo. Ao abordar a filosofia a partir da linguística e da teoria do discurso, tomando ambas como parte do processo que apresenta os elementos que possibilitam as condições interpretativas como um arcabouço, Cossutta enuncia, por perceber o problema de seu método, os limites destas áreas em relação ao filosofar. E tais escolhas de abordagem dizem respeito à filosofia em si, não à linguística, ao discursivismo ou a qualquer outra instância teórica. Por isso, para ele, em si mesmas, “a vocação científica das teorias do discurso constitui mais um ideal que um fato” (1994, p.2).

Na realidade, a teoria do discurso também é, assim como a filosofia, constituída de elementos próprios e, como tal, o discurso filosófico delimita, assim como a linguística o faz noutras questões, sua ação embora seja possível se valer de parte de seu escopo, uma vez que num quadro filosófico maior. Para Cossutta, aliás, “os próprios problemas epistemológicos remetem a decisões que, em última instância, são filosóficas; vemo-nos fechados na filosofia quando pensávamos apreendê-la objetivamente, do exterior” (1994, p.2).

Naquilo que a ordem do discurso filosófico comunica, tratando a análise do discurso como parte do processo, mas não como o todo, Cossutta recorre àquilo que denomina como aparelho formal da enunciação, conceito discursivista importante que apresenta aquele conjunto de marcas textuais que pressupõe sujeitos falantes a discursar e um interlocutor genérico. Nesse sentido, tal conceito é importante por comunicar uma razão humana percebida na ordem própria do discurso. O *logos* humano compartilha-se na escrita e na leitura. Contudo, a formalidade dessa percepção não fecha o problema em si. Por isso, afirma Cossutta que

É necessário remeter o texto a esse aparelho formal da enunciação, não quer dizer que ele possa ser reduzir mecanicamente a isso: sobre a estrutura inicial, numerosas operações vão se construir, deixando assim sua parte à especificidade discursiva da enunciação filosófica, às particularidades enunciativas de cada doutrina, às formas variadas da exposição, enfim à imaginação criadora do filósofo que se apropria da língua da tribo em função de seu gênio próprio. (1994, p.13).

Michel Foucault, para quem o discurso também é de suma importância, embora o considere sob as perspectivas “arqueológica” e genealógicas, ao perceber esta insuficiência discursivista em apreender a filosofia por completo, afirma que

Trata-se de apreender o enunciado na estreiteza e na singularidade de seu acontecimento; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites de forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados que podem estar ligados a ele, de mostrar que outras formas de enunciação ele exclui. (1969, p.40).

Assim, os enunciados analisados, em parte, pela teoria do discurso de Cossutta, ou pela concepção arqueológica de Foucault, demonstram um ou mais sentidos que direcionam o pensamento do leitor de modo rudimentar ao conceito, isto é, a análise do discurso aponta na direção da reflexão filosófica, mas não pode ela mesma fazê-lo filosoficamente, uma vez que o filosofar é inerente à própria filosofia. De outro modo, podemos dizer que o modo cossuttatiano, naquilo que concerne ao escopo de uma leitura de filosófica efetivada em sala de aula, é estritamente filosófico, pois apresenta os elementos que preparam a interpretação filosófica, sem imergir no discursivismo, e mais, o ganho desse método se configura no fato de que ele não toma um pressuposto filosófico para se constituir e por isso mesmo não direciona a interpretação.

1.9. A formação filosófica e a análise discursiva

Ante a dificuldade de definir o problema discursivista e, sobretudo, considerar o inaudito filosófico ou aquilo que parece transcender a análise textual de modo a manter certa contingência filosófica, a mim pareceu pertinente afirmar que, embora Cossutta ofereça um método formulaico no qual as propriedades do texto filosófico apontam para sua construção argumentativa, é o aluno-leitor que deve interpretar o texto lido e analisar os meandros da obra considerando sua especificidade.

Segundo Cossutta, porém, “parece que toda obra filosófica – esta é uma característica do gênero – elabora ou pretende elaborar as condições de sua própria validade, e, portanto, enuncia

as próprias regras da leitura que se pode fazer dela” (1994, p.3). A relação do enunciador com o enunciatário é posterior ao discurso filosófico, que parece estabelecer duas instâncias necessárias, a do falante e a do ouvinte; ou, de outro modo, o escritor e o leitor. Ora, nesse contexto peculiar, podemos asseverar que “a fala vem de mais longe e de mais profundo do que o próprio falante, ela envolve os interlocutores em uma mesma área de signos, estando ela mesma, presente àquilo que ainda não foi dito”. (LYOTARD, 2012, p.75).

Em termos discursivos, podemos dizer que a filosofia se afigura como um arquétipo no qual todos os outros discursos estão em certa medida abarcados, ou seja, ela se relaciona com outras áreas, inclua-se aí, é claro, o próprio discursivismo. Embora a filosofia permaneça incólume diante de qualquer reducionismo. Ao problematizar a filosofia pensada a partir da análise do discurso, Dominique Maingueneau, renomado analista do discurso, afirma que a “filosofia é um espaço de alguma maneira suplementar em relação às disciplinas que têm um objeto circunscrito; o que lhes confere ao mesmo tempo um potencial crítico considerável e as expõe à suspeita daqueles que operam no interior de territórios delimitados. (2014, p.31).

Delineando o problema, mais uma vez, a partir da arqueologia de Foucault, podemos afirmar que aquilo que não pode ser aprendido num enunciado, e ele faz uma crítica ao discursivismo nesse sentido, configura aquilo que atribui ao texto sua substância filosófica: a contingência. A teoria discursiva, portanto, auxilia-nos também a chegar ao conceito. O método cossuttatiano possibilita a interpretação, dando condições de execução, mas esta deve ser feita pelo leitor. Há mais nesse contexto, o fato de dirigir-se a um leitor, seja ele delimitado ou não, coloca o texto filosófico, ainda dentro de uma concepção discursivista, como uma enunciação própria que, em rigor, determina as marcas do autor e também o papel do leitor; ambos, aliás, constituem-se no ato filosófico intermediado pelo texto. Trata-se, portanto, de um movimento próprio, posto que em sala de aula, mesmo que seja possível apresentar em linhas gerais o discursivismo, ou, em outros termos, a análise do discurso, a configuração da aula é filosófica, uma vez que a filosofia é, de um modo ou de outro, uma disciplina entre outras. Se considerarmos tal problemática sob suas especificidades, podemos dizer que o recorte de textos filosóficos deve manter-se circunscrito sem abdicar, no entanto, de problematizar outras áreas do saber, mantendo assim a interdisciplinaridade que os currículos escolares normalmente demandam. Não deve haver da parte do professor, insistamos, um enfoque na análise do discurso, uma vez que isso pode abrir o leque demasiado e complexificar, erroneamente, o exercício da leitura entre duas “disciplinas”. O enfoque deve permanecer na leitura e nos

resultados filosóficos dela, mesmo que tal movimento seja, em parte, atravessado pela análise do discurso. Em minha prática, ao propor aos alunos a leitura filosófica, apresento a análise do discurso como parte do arcabouço filosófico, embora deixe claro de antemão que se trata de um segmento distinto, de uma área do saber autônoma que possui, como tal, teoria, método e sistema, ou seja, procuro demonstrar, sem deixar de considerar sua importância, que estamos a fazer um uso estritamente filosófico de certos elementos da análise do discurso.

1.10. As bases para o filosofar e o Ensino Médio

Segundo Oswaldo Porchat, filosofia é crítica e sua natureza é constituída de uma estrutura abrangente, analítica e repleta de pormenores que podem ser aplicados à visão de mundo dos sujeitos. E embora sua história seja marcada pelo conflito de ideias na construção de uma cosmovisão filosófica, para Porchat, “os filósofos pensaram uns contra outros, a história da filosofia é uma história de polêmicas, é uma história de incompatibilidades doutrinárias” (2017, p.10). A história da filosofia é também, diz ele, a “história destes desacordos” (2017, p.10).

E nesse sentido cada filósofo constrói sua filosofia a partir de possibilidades e limites possíveis em cada mensagem filosófica, em cada discurso dotado de nuances peculiares e de vocábulos cujos sentidos só são claros dentro de uma semântica própria. Ao refletir acerca de tal problema, Porchat afirma que “cada filósofo vai construindo a sua filosofia segundo um certo sistema de procedimento, segundo uma certa maneira de organizar o pensamento e de fazê-lo progredir, que é diferente de um filósofo para outro” (2017, p.11). É possível perceber que, embora a generalização tenha implicações complexas, a produção filosófica pressupõe um modo próprio, nascido da realidade mesma do próprio filósofo em contato com a História da Filosofia. Sem isso, diga-se, o filosofar e sua a partir da leitura se diluiria em paráfrases e mimeses que nada acrescentam ao debate. Mais ainda, organizar a reflexão filosófica valendo-se deste *logos* textual seria, nesse contexto, a condição para uma produção de fato filosófica. Porchat insiste que “cada filósofo vai instaurando a sua lógica própria. Ele vai definindo, ao mesmo tempo em que ele constrói a sua obra, quais são os procedimentos aceitáveis para pensar filosoficamente” (2017, p.12).

Tal perspectiva indica que filósofo promove um fechamento semântico a fim de dotar sua construção de sentido; tal produção, podemos dizer, se aproxima da *cossuttatiana*; pois segundo Cossutta, a mediatização universal, consequente do conceito filosófico que categoriza as

informações, não se restringe a uma abstração isolada, mas, antes, tal prática coaduna a representação abstrata com a descrição de fenômenos particulares que, de um lado, validam esta abstração própria da reflexão, dando-lhe uma representação concreta, e fazendo a filosofia se manter coerente e ligada a realidade mesma; enquanto, de outro, por ser conceitual e teórica escapa da necessidade infinda da experiência. E não haver nesse aspecto a necessidade da experiência pura como único ponto de partida é o que parece validar a presença da leitura no Ensino Médio. Afinal de contas, no ensino médio, a realidade não parecer ser facilmente transponível, o concreto evoca a reflexão, isto é, a realidade suscita o problema e indaga o aluno, isto é, faz com que ele perceba, a partir de certo estranhamento, as contradições, inadequações etc. E o texto, penso eu, pode ser o instrumento a partir do qual ocorre, de modo organizado, esse estranhamento.

Encontrar, portanto, o equilíbrio entre o concreto e o abstrato, entre o real e o teórico, é, como tenho notado, aquilo que, em grande parte, determina a participação do aluno-leitor no exercício da leitura. Não se pode esperar, se julgarmos o quadro geral da educação, que todos alunos se dediquem integralmente à filosofia, uma vez que a filosofia é, urge lembrar, uma entre doze disciplinas. Daí não ser possível abdicar da imaginação do aluno. Ora, temos aí um quadro em que a filosofia não está só. Ao contrário, as demais disciplinas também exigem dedicação, leitura, pesquisa, abstração, produção e tempo. Em suma, não se pode abdicar daquela realidade contextual do aluno que de algum modo ressignifica o próprio ato filosófico. E a inquietude nascida desse contato inaugural com a filosofia, que abre espaços outrora não percebidos para a curiosidade, acaba por ser também o motor que demove o aluno-leitor e o desloca em direção à leitura de textos de filosofia. O que move o aluno-leitor a filosofar – num contexto em que a filosofia é uma dentre diversas possibilidades – seria também um anseio existencial, ou, como Cerletti, “o desafio de ter que dar conta de um vazio que nunca é preenchido, satisfeito” (2009, p.27).

O Ensino Médio é constituído, em tal contexto, de uma natureza própria que o distancia, por exemplo, do Ensino Superior. No Ensino Médio, note-se, alguns alunos não encontram sentido de estarem ali, talvez falte um motivo que lhes pareça razoável. Em casos assim, a filosofia tanto pode ser o antídoto quanto veneno. E problemas durante a leitura hão de surgir. Com isso, a abordagem da leitura filosófica deve ser acautelada, pois uma imersão puramente abstrata pode resultar num certo afastamento da filosofia, uma vez que o aluno pode não encontrar sentido no esforço que a leitura impõe. É importante por isso mesmo que o caminho

fique aberto, propenso à ruptura; e se houver a necessidade, naquele contexto permeado pela teoria e pela busca de conceitos, o professor deverá, sim, descontinuar a leitura, cessar por um instante a discussão e trazer à tona as motivações que precedem o ato da leitura. Ainda mais: pode-se permitir que o testemunho do aluno-leitor viceje mesmo quando seu conteúdo for a crítica, mesmo quando sua motivação surgir de uma insatisfação com aquele exercício leitor, pois, podemos afirmar, que essa “descontinuidade dá, contraditoriamente, testemunho de uma continuidade” (LYOTARD, 2013, p.59).

Porém, no caso de haver uma abordagem cujo foco esteja totalmente voltado para a realidade do aluno e para suas pulsões sem que com isso se ultrapasse esta perspectiva meramente subjetiva, pode – e o temos notado – designar uma imagem incompleta da filosofia. Nesse caso o aluno estará, por assim dizer, tateando entre dois caminhos. De um lado, ele terá a realidade como inspiração para o filosofar a partir da leitura e, de outro, a imaginação como possibilidade de transcender teoricamente o mundo dado. É ao professor que pertence a tarefa, assim nos parece, de encontrar um caminho ético de equilíbrio. Daí, talvez, decorra a pertinência da afirmação de Cerletti: “ensinar implica assumir um compromisso e uma responsabilidade muito grandes” (2009, p.9).

2. O MÉTODO DE LEITURA DE FRÉDÉRIC COSSUTTA

2.1. Algumas considerações sobre a cena filosófica

A fim de elaborar as condições para o recorte do texto filosófico, Frédéric Cossutta propõe uma dramatização que funcionaria como preparação para entendimento de seu método, a qual ele denomina como *Cena Filosófica*. Nesse ambiente, segundo nosso filósofo, demonstra-se todas as personagens presentes na produção de cada filósofo, todos engendrados em suas respectivas filosofias. Cossutta não pretende, note-se, estabelecer um manual filósofo, isto é, um método estático de análise textual não é pretendido, nem mesmo almeja instaurar um comentário, didaticamente universal, de História da Filosofia que emoldura certos parâmetros interpretativos. Pelo contrário, ao definir seu trabalho com relação à pesquisa filosófica, ele afirma: “esse manual é destinado a facilitar essa pesquisa, oferecendo elementos que não pretendem substituir o trabalho de interpretação, mas que permite prepará-lo” (1994, p.7).

Em rigor, a proposta cossuttatiana visa nortear o leitor a partir de elementos que servem para qualquer abordagem leitora. São elementos que estabelecem as condições mínimas para o enfrentamento das questões decorrentes da leitura filosófica. Em tese, a proposta cossuttatiana pode ser considerada como utilitária, já que nosso contexto educacional se constitui no interior de parâmetros programáticos que podem desaguar numa abordagem filosófica apressada e superficial. Mais ainda: o método cossuttatiano demonstra, digamos, como as "marcas" próprias do enunciador podem configurar sua própria filosofia e, em verdade, vicejar aquilo a insere numa escola filosófica, num determinado período, concepção ou sistema próprio. Nesse sentido, o leitor pode apagar estas marcas porque ao filosofar, ele reifica o conteúdo abordado de modo a ultrapassá-lo. Ademais, aquilo que determina as condições de leitura da obra de um determinado autor, que pretendeu responder a problemas em causa em seu tempo, é exatamente o que constitui sua filosofia.

Com isso, a necessidade de responder aquelas questões vinculadas a circunstâncias específicas na história das ideias filosóficas, inspiradas em problemas reais, resultaria numa ruptura temporal e circunstancial. Logo, a pretensão textual do filósofo resulta, em consequência da universalidade que sua filosofia assume, num quadro que constitui o filosofar, ou seja, a cena filosófica desvela, por meio dos papéis que cada personagem assume, estando eles alocados de acordo com a intenção do filósofo, as demandas veladas, ou melhor, expõe-se

as propriedades presentes na trama textual organizada. Daí a necessidade de haver, mesmo num contexto metafórico, a organização dessas ideias através dos conceitos. Ademais, o conceito constitui-se, segundo Cossutta, como parte indispensável do processo, uma vez que determina a ordem das razões que constituem o todo, isto é, os conceitos filosóficos posicionam as personagens da cena filosófica ao mesmo tempo em que

(...) cada doutrina produz seu próprio universo de discurso, e lhe é necessário manter a exigência de um retorno ao mundo da experiência comum. Ela se vê, assim, obrigada a ligar estreitamente pedagogia e ontologia. Toda a filosofia é atravessada por uma tensão entre duas exigências complementares. Com efeito, se a filosofia, de maneira as vezes vertiginosa, cria um universo denotativo, trata-se sempre de um universo ideal que, diferentemente daquele engendrado pelo artista, não oferece um substituto estético do visível, mas propõe um esquema de inteligibilidade dele e encontra nisso a sua legitimidade. (COSSUTTA, 1994, p 61).

O conceito, portanto, constitui-se como parte indispensável porque seu núcleo é um ponto de convergência entre a intenção do autor e sua semântica, isto é, trata-se do lugar onde a teoria e a realidade se tocam. Queremos afirmar com isso que a gênese filosófico-discursiva está, embora considere-se o discurso como tal, no sentido presente no texto filosófico. Assim, a própria filosofia, quando o filósofo escreve para tentar responder aos problemas de seu tempo, assume outra perspectiva se evocada sob outra métrica temporal, espacial etc.

Nesse sentido, as marcas são substituídas, nessa relação significados específicos da leitura, por outras que respondem aos problemas do tempo presente. Por isso, diz Cossutta, o “filósofo pode apagar os rastros da construção da reflexão, ao apresentar as coisas como se o seu desenvolvimento se engendrasses de maneira puramente autônoma por progressão interna dos conteúdos” (1994, p.15). Para ele, a Cena Filosófica é o palco onde os elementos filosóficos residem dramaticamente e são apresentados ao leitor. No limite, a Cena Filosófica se configura como um artifício representacional e performático cuja elaboração da filosofia em questão, seja ela qual for, delinea-se a partir dos lugares e funções que ocupam todos os elementos da cena, pois “as pessoas do discurso são responsáveis pela dramatização da cena filosófica ao desempenhar papéis agenciados pelo autor” (LA SALVIA, 2013, p.79).

Trata-se de um discurso cujos objetivos são, de um lado, evocar os sentidos enunciativos presentes nas muitas produções filosóficas e, de outro, estabelecer-se como um arcabouço teórico consequente do encadeamento das referências enunciativas presentes nas muitas partes da teia conceitual que une as filosofias num todo filosófico. Segundo Cossutta, tais marcas são precedidas por uma referência enunciativa que estabelece simultaneamente o papel da leitura e do leitor. Ademais, o discurso filosófico possui uma hierarquia ao modo argumentativo, segundo o qual o filósofo-autor se ancora, para construir seu discurso filosófico, em premissas que progridem e abarcam novos significados. O discurso do filósofo pode servir, ainda, como parte da reificação do texto pelo leitor que compreende ao tomar consciência da intencionalidade do filósofo e, afirma Larrosa, “um dos efeitos da tomada de consciência é que cada um sente a necessidade de reescrever, a partir do momento da mudança, sua própria história. (2017, p.12).

E o texto se complexifica à medida que o autor percebe a importância do constructo enunciativo para expor suas ideias de modo organizado ou ainda nas palavras de Frédéric Cossutta, “os textos filosóficos não se contentam em expor teses resultantes de conceitualizações, ou argumentações niveladas e encadeadas linearmente. Eles se estratificam em planos diferenciados, graças a perspectivas operadas pelas referências” (1994, p.12). Cabe ao aluno-leitor, através do conhecimento destes elementos mínimos, entender como os meandros discursivos que constituem o filosofar, configuram também a cena filosófica. Mais ainda, o leitor adere à lógica discursiva do autor não sendo assim, como poderia se supor, dispensável a figura do exegeta e do hermeneuta. Na verdade, o método cossuttatiano imerge o leitor nos limites do filosofar, ou seja, o modo cossuttatiano referencia aquilo que muitos fazem de modo intuitivo. Ademais, o fato de haver um sistema, seja ele qual for, pouco importa, não neutraliza o ponto de partida do leitor.

Nesse sentido, o discurso mediatiza, se organizado conceitualmente, a passagem do particular e circunstancial para o geral e universal. Caminha-se, isso sim, da experiência para a teoria, do empírico para o abstrato. A Cena Filosófica é, podemos dizer, a didática cossuttatiana. Cossutta reconhece, através dela, mesmo que indiretamente, que a filosofia mesma estabelece as condições para sua própria interpretação. Ora, ao iniciar sua obra apresentando a Cena Filosófica, o filósofo demonstra, antes de tudo, seu método interpretativo e sua compreensão acaba por ser a condição *sine qua non* para a compreensão de sua filosofia. É na Cena Filosófica que a teoria do discurso dá sua contribuição para o estudioso da filosofia, pois pensa-se o texto

filosófico através das pessoas do discurso, o eu como função autor, o tu como função de endereçamento e o eles como as outras doutrinas agenciadas como aliadas ou inimigas:

sobre essas posições edificam-se as funções fundamentais da discursividade filosófica: sobre a primeira, tudo o que diz respeito às relações entre a verdade e sua efetuação na linguagem e na ordem do discurso; sobre a segunda, as funções didáticas e pedagógicas que estabelecem as condições de inteligibilidade do texto e o caminho que conduz ao domínio doutrinal; sobre a terceira, a dimensão polêmica e dialógica que constrói um volume intertextual em constante elaboração. (1994, p. 35).

A formação filosófica do aluno de Ensino Médio, a considerar a Cena Filosófica como instrumento didático para a leitura, e se também considerarmos o ensino institucionalizado como tal, constitui-se na sua especificidade escolar, naquilo que o modo cossuttatiano pode oferecer. Em outras palavras, a Cena Filosófica seria, no contexto escolar, a didática que delinea a leitura filosófica alocando as pessoas do discurso num exercício do próprio filosofar através dos textos de filosofia.

No contexto dessa didática leitora, Cossutta se aproxima de João Boavida, pois segundo este último “a filosofia é a disciplina ou actividade intelectual que, por natureza, fundamenta as formas do seu saber, todos os conhecimentos, incluindo os relativos ao ensino e aprendizagem da filosofia, estariam nestas condições” (BOAVIDA, 1996, p.92).

André La Salvia, discutindo a Cena Filosófica como aquilo que unifica as intencionalidades num todo de sentido, afirma também que “os elementos para a leitura de textos filosóficos são os componentes integrantes da Cena Filosófica, porque são responsáveis por uma coesão interna capaz de conferir sentido” (2013, p.78).

Isso é dizer, além do mensurado, que o conceito de Cena Filosófica seria algo como um ensaio que explicita as regras do jogo, de modo a fazer conhecer as condições nas quais os elementos presentes na obra de cada filósofo podem se desvelar. A Cena Filosófica, uma vez mais, serve tanto para demonstrar as especificidades como para apreender um quadro mais amplo onde cada elemento se encontra.

Com isso, enquanto o leitor no ambiente escolar busca encontrar os elementos mesmos de sua definição filosófica, Cossutta assegura a partir daí que a cena filosófica é “composta pelo

conjunto das operações derivadas da estrutura enunciativa que, por variação e combinação, se enriqueceu consideravelmente” (1994, p.14). A Cena Filosófica, no entanto, possui uma ordem de execução que a constitui como processo didático. Para tanto, o leitor deve seguir alguns passos que, se considerados durante a leitura, delineiam a prática e ajudam na decifração textual.

Primeiro: encontrar aquilo que o autor chama de “voz”, que nada mais é senão a locução do filósofo, ou seja, quem proferiu a “voz filosófica”. Contudo, tal empreitada não é das mais fáceis, posto que muitas obras consagradas, ou tidas hoje como clássicas, estejam distantes da realidade do leitor, a não ser, é claro, pelas marcas enunciativas que apontam na direção de seu autor. Segundo: estas marcas não apenas servem para definir o remetente do discurso, uma vez que as peculiaridades se evidenciam à medida que a leitura progride, mas também para definir, de um outro modo, o destinatário desse mesmo discurso. Nesse sentido, urge mencionar, para Cossutta “o fato de dirigir-se ao leitor, de tentar persuadi-lo, de exortá-lo a filosofar, não é indiferente; negligenciamos com muita frequência o estudo dessa função de endereçamento” (1994, p.11).

Assim ambos, tanto o autor responsável por emitir a "voz" como seu coautor, isto é, o sujeito presente no âmago da própria enunciação, constituem um discurso que pretende, nas palavras de Cossutta, “ao mesmo tempo integrar a pluralidade dos pontos de vista e recuperá-la ou relativizá-la em favor da hegemonia das teses que o texto defende” (1994, p.12). Quer dizer, a cena filosófica demonstra o lugar, bem como expõe, repitamo-lo, as personagens presentes na produção filosófica, dado que o texto coloca a reflexão em movimento sob a regência de um locutor, embora isso não seja algo objetivamente perceptível, pois o locutor nem sempre se presentifica de modo pormenorizado. Isso porque a correlação entre autor e obra, mediatizada conceitualmente, pode estar indeterminada temporal e espacialmente, ou seja, diz o filósofo, “o pseudônimo, o anonimato, as incertezas de autoria atestam que não há correlação simples entre o locutor exterior ao texto e a voz que se faz ouvir” (1994, p.11).

Para Cossutta, além dessa distância já mencionada entre o filósofo e o leitor, há outros obstáculos a serem transpostos. A linguagem, por exemplo, é um dos mais importantes, já que descortinar uma filosofia requer do leitor a capacidade de decifrar os códigos linguísticos aos quais recorre o filósofo para evidenciar suas ideias e conceitos. No limite, é importante compreender o uso que o filósofo faz da linguagem. Tanto que La Salvia afirma que “os filósofos não escolhem seus conceitos aleatoriamente, muito pelo contrário, faz parte do

discurso constituinte justificar e legitimar as escolhas das palavras, como se cada teoria reinventasse a linguagem” (2013, p.85).

O esforço do filósofo para circunscrever sua filosofia nos limites do idioma do qual escreve, faz da tarefa, se exitosa for, um obstáculo ao leitor que, sem seu consentimento prévio, precisa decifrar, através dos vocábulos, da gramática e da semântica os sentidos presentes em cada filosofia. Em suma, “o filósofo deve reconhecer as coerções que o uso das línguas naturais impõe a todo sujeito num ato de comunicação” (COSSUTTA, 1994, p.12). Em consonância com Cossutta, Ricoeur afirma que a reflexão precisa ser pormenorizada, pois é a função do endereçamento, pouco pesquisada, mas que demonstra a quem a obra se destina, que define e constitui o texto próprio a partir de um rastro que o autor impõe ao demandar de si mesmo a publicidade de suas ideias; isso, claro, não sem antes estabelecer seus critérios auto-constitutivos em sua própria inteligibilidade, ou seja, “é só por extensão que fixamos por inscrição o alfabeto, o léxico e a gramática, que, na sua totalidade, estão ao serviço daquilo que unicamente se pode fixar: o discurso” (RICOEUR, 2016, p.43).

Exporemos para finalizar a apresentação da Cena Filosófica como processo de balizamento conceitual alguns procedimentos que a constituem como tal. Para tanto, recorreremos aos sujeitos presentes nos processos enunciativos. Antes de tudo, vale destacar que o texto filosófico produz sentido e a didática proposta pelo método cossuttatiano expressa tanto quanto sustenta a possibilidade de reflexão. No limite, são as pessoas presentes no discurso que expressam o funcionamento do método cossuttatiano. Assim, o sujeito enunciador, em primeira pessoa, note-se, “coloca a referência enunciativa constante” (COSSUTTA, 1994, p.30).

É o remetente que envia, através da elaboração do discurso, a mensagem. Sua posição afigura-se, no texto, através do nome próprio ou no pronome em primeira pessoa, assim tal “pessoa” responde pelo discurso ao passo que o estabelece. Os papéis das pessoas são determinados por ele como um enunciador. Constitui-se, ainda, na segunda pessoa, ou – na já citada – função de endereçamento que pretende persuadir, admoestar e conduzir o sujeito leitor à reflexão. Trata-se da relação da breve relação estabelecida entre o autor e o leitor. Nesse contexto, o sujeito transforma-se “à medida que o movimento da convicção se desenvolve” (1994, p.30). Na terceira pessoa, por fim, tem-se uma relação distinta, posto que o sujeito indireto esteja, como dizem os analistas do discurso, fora do campo enunciativo direto.

Alguns axiomas nietzschianos, para exemplificar nosso modelo, configuram bem esta enunciação, uma vez que a “terceira pessoa constitui um lugar vazio no processo enunciativo, suscetível de acolher qualquer referência ao domínio contextual” (1994, p 30). Ou seja, cada filosofia resolve ao seu modo sua própria inserção nas ideias já correntes, enunciando aliados e rejeitando inimigos nas outras doutrinas. A terceira pessoa desempenha uma função dialógica ou polêmica num jogo de filiações ou refutações das filosofia pré-existentes.

2.2. Núcleo Definicional do Conceito

Frédéric Cossutta dá especial destaque também para a produção do que chama de Núcleo Definicional do Conceito. Isso porque para nosso filósofo o conceito desempenha um papel importante na trama do texto filosófico e no própria processo que visa singularizá-lo durante o processo da leitura em que vemos tal possibilidade de singularização se constituir em três instancias, são elas: o termo significante, depois o significado dado pelo filósofo ao termo (incluído também os processos de argumentação e validação desse significado); e por fim o referencial. Pois bem: como o conceito possui uma função mediadora que, dentre outras coisas, também organiza a ordem interna do discurso, é importante para Cossutta analisar como é instaurado esse núcleo e como ele forma um campo conceitual no qual são retomados, parafraçados e modificados.

A noção de campo conceitual em Cossutta é importante, pois ela extrapola a própria noção de uma obra apenas, podendo assim expandir a análise do conceito por toda a obra do autor. Em tal contexto, um leitor de filosofia deve procurar as marcas de definição de expressões, bem como os processos argumentativos que as validam, sobretudo analisando os usos que um determinado filósofo faz da linguagem, tendo como pano de fundo, o que diz Cossutta acerca do conceito:

o conceito filosófico apresenta-se como um operador textual que, graças a propriedades da língua permite categorizar o real ou o ser integrando-os no domínio do dizível. Para isso ele deve articular um termo significante (aquele que figura no léxico de uma doutrina ou da filosofia em geral) a um sentido (conjunto de propriedades que o especificam) e uma referência (designação de entidades extralinguísticas. (1994, p50).

No contexto cossuttatiano, os conceitos são, isso sim, objetos do pensamento que um leitor precisa para analisar as condições de sua instauração e das operações pelas quais um filósofo explicita a relação entre o termo significante, sentido e referência. Tendo como perspectiva essa dimensão semântica da escolha das palavras, termos e significados que possuem também uma especificidade filosófica na instauração da leitura filosófica, principalmente no âmbito da sala de aula.

2.3. O recorte do texto

O recorte de textos filosóficos é importante no Ensino de Filosofia, sobretudo no contexto escolar, como notamos, uma vez que sua gênese é a filosofia mesma como potência e o filosofar como seu ato. Algumas considerações acerca do método cossuttatiano são, por isso mesmo, necessárias, afinal, pretendemos discutir também aquelas questões nascidas da defesa cossuttatiana do recorte filosófico. Ademais, encontrar um método para exercer esse destacamento de um núcleo definicional mínimo do conceito é uma tarefa que pressupõe uma didática. Assim, quer seja para destacar uma parte importante, quer seja para memorizar um trecho, todo estudante de filosofia lida com o texto filosófico e – de um modo ou de outro – estabelecer de acordo com sua necessidade alguns recortes. E quanto maior a “experiência” na leitura de filosofia, ou melhor, o contato com o texto filosófico, tanto maior será a chance de haver precisão no recorte pretendido.

Comumente o recorte do texto filosófico é, diga-se, um procedimento quase intuitivo, resultante da experiência, seja quando utilizado para erigir um argumento importante, seja para isolar o núcleo definicional do conceito, ou seja, as partes importantes de um discurso filosófico são percebidas conforme a leitura progride. Vislumbramos em sala de aula, de acordo com a necessidade imposta pelos textos filosóficos presentes nos materiais didáticos, e antes mesmo de qualquer contato com o método cossuttatiano, alguns destacamentos efetuados pelos próprios alunos. Trata-se de um processo manifesto que pode se fundamentar, em parte, na experiência pregressa de leituras não filosóficas. Vale destacar, porém, que tal perícia, chamemo-la assim, decorre de um hábito e não de um método referenciado filosoficamente.

Por isso, antes de demonstrar o procedimento que sustenta o excerto filosófico, é necessário definir o problema. De antemão, podemos afirmar que a filosofia se desvela no

sentido presente na produção textual do autor, ou seja, no filosofar de cada filósofo. Sendo assim, o texto filosófico seria dotado, no âmbito da História da Filosofia, de uma *substância* que lhe confere acesso às ideias filosóficas. Ou, segundo Cossutta, “existe filosofia nos textos filosóficos” (2018, p.114). Diante desta leitura peculiar, o filósofo coloca para si mesmo problemas e pondera alternativas que transcendem sua própria realidade. Importante ressaltar, porém, que a filosofia e o texto filosófico são partes de uma mesma *substância*, ou seja, a apreensão do que é filosófico pode se descortinar no ato da leitura, ou melhor ainda, na decifração textual pretendida. Podemos dizer, com alguma certeza, que o discurso filosófico é, embora não seja tão simples dizê-lo, a expressão textual da materialidade filosófica. Ambos, portanto, a filosofia e o texto de filosofia partilham uma mesma realidade indissociável. Sem o texto de filosofia e sobretudo sem a possibilidade de sua compreensão, o filosofar como desvelamento do conceito seria algo sem viço e dependeria de outros fatores espaciais, temporais, ou talvez de uma revelação religiosa.

Acerca de tal questão o filósofo alemão Martin Heidegger afirmou, enquanto discutia *como* os problemas filosóficos se afiguram no debate que subjaz ao estudo filosófico como processo formativo amplo, que a filosofia não pode, no quadro geral dos muitos saberes, ser claudicante ou se fechar em si mesma quando o caminho proposto for a realidade, pois segundo ele, “a filosofia é muito mais o saber que abre, antecipando-se por meio de um salto, novos âmbitos de questões e novos aspectos da questão, um saber acerca da essência constantemente autoveladora das coisas” (HEIDEGGER, 2017, p.7).

De volta ao tema: o recorte cumpre um papel importante, qual seja, definir *quais* trechos devem ser erigidos para tal e qual pretensão didática. Pois dependendo da intenção do leitor, um texto pode conter muitas respostas e problematizações que, em tese, ultrapassariam sua leitura rigorosa para aquele fim. Neste ponto, diga-se, o método cossuttiano se configura como superior aos demais, uma vez que é possível, havendo um objetivo para a leitura em questão, encontrar os recortes que constituem as respostas. Ou seja, trata-se mesmo de um problema didático, mas de natureza filosófica. Recorremos, portanto, nesse contexto, e a fim de encontrar uma zona de convergência, tanto a Frédéric Cossutta quanto ao português João Boavida que, ao problematizar a prática pedagógica, discute também a natureza da filosofia e de sua didática. Para ambos, a definição filosófica de um recorte seria, por um lado, um problema didático que visa clarificar uma determinada filosofia, porque um excerto preciso revelar o sentido e expor um quadro conceitual maior; mas se o recorte for inexato, por outro, o resultado pode ser o

acortinamento da obra. Daí que encontrar um núcleo definicional é um problema duplamente constituído.

De um lado, tal recorte evidencia o eixo mínimo a ser conhecido no texto abordado, isto é, aquilo que de fato não pode escapar na constituição de um trecho que comunique, em parte, uma filosofia e que possa, ainda assim, ser objetivamente apreendido. De outro, o recorte deve validar o próprio método, posto que a partir dele deve ser possível delinear com precisão uma obra filosófica sem que ela se perca em seu sentido.

Quer dizer, o recorte pode ser útil tanto ao discente quanto ao docente. O discente pode encontrar o que é mais importante no conteúdo abordado e o docente, a seu turno, tem a possibilidade de diminuir perdas didáticas.

Sem isso, aliás, é muito difícil se definir didaticamente, posto que apenas a filosofia propicia as condições para sua própria interpretação. Tal processo se apresenta como uma questão didática de suma importância, tanto para Alejandro Cerletti, que diz que o ensino de filosofia é um problema da filosofia, quanto para o próprio João Boavida, que afirma que “a especificidade didática da filosofia é exigida acima de tudo pela natureza da própria filosofia” (1996, p.108).

Não podemos deixar de notar, se pensarmos numa didática filosófica para a sala de aula, a proximidade que ambas têm com o método cossuttatiano. Afinal, tanto a didática filosófica de Cerletti como a pedagogia de Boavida, ambas já citadas, apontam para uma didática autoconstitutiva, autônoma e sobretudo filosófica. Continuando a discussão didática da leitura, não é exagero afirmar, parece-me, que o método cossuttatiano enseja uma dimensão filosófica e autoconstituente, capaz de balizar – se tomarmos a leitura como um movimento que requer autonomia – tanto no remetente quanto no destinatário. De outro modo, afirma João Boavida, “aquilo que agora exige a autonomia para a filosofia e reconhece a prioridade desta sobre todos os saberes, não seria o que é nem exigiria nada a este nível se antes não tivesse havido todo um processo de razão constituinte” (1996, p.97).

Esta razão didática proposta pelo filósofo português seria então, guardada a devida proporção, coparticipante da mesma lógica presente no método do nosso filósofo francês. Ou seja, a leitura se constituiria, se considerarmos a ordem de decifração conceitual, da seguinte forma: primeiro, a ordem lógica, na qual as razões se evidenciam e, depois disso, a ordem de exposição dos próprios argumentos.

O texto filosófico, portanto, deve ser lido filosoficamente e é, portanto, de suma importância demonstrar isso aos alunos. Assim sendo, deve haver ainda da parte do aluno-leitor – bem como cada professor que se coloque junto com a turma no exercício leitor – o contato com certas categorias de análise presentes nos próprios enunciados, ou melhor dizendo, o filósofo pode conceber, desde que seja minimamente compreendido pelo leitor, sua própria didática numa sequência elucidativa contida em sua própria obra.

E o aluno-leitor pode, assim, ao perceber aquilo que constitui o texto filosófico, se colocar e analisar o filósofo segundo as propriedades presentes na obra do próprio filósofo. Isso, por certo, declina qualquer tentativa de estabelecer um método de leitura que seja pretensamente uma espécie de didática universal. Segundo André La Salvia, a leitura deve ser “realizada de forma estritamente filosófica, o que pressupõe a tarefa de elaboração das próprias categorias de análise, os tais elementos” (2019, p.08). E é nesse sentido também que La Salvia defende, inspirado em Cossutta, que a leitura no Ensino Médio pode ser pensada, considerando-se a obra cossuttiana, desde que cumpra três etapas importantes. Em primeiro lugar, a fim de apresentar o filósofo analisado, deve-se utilizar o conceito de Cena Filosófica, pois, desse modo,

o professor pode fazer algumas considerações sobre o autor e o texto, destacando aspectos biográficos ligados ao tipo de texto que ele escreve (um diálogo, uma carta, um ensaio para um concurso, um texto sistemático, entre outros). O docente também pode destacar a quem especificamente o autor está direcionando o texto escrito e elencar com quais outros autores este dialoga, seja enumerando inimigos filosóficos ou filiações. (LA SALVIA, 2019, p 379)

Em segundo lugar, devemos evocar o Núcleo Definicional do Conceito, que trata do recorte textual. E, finalmente, mas não menos importante, devemos considerar “o processo de validação, a argumentação, a demonstração e demais exemplos devem fazer parte da explicação do texto operada pelo professor durante a leitura conjunta em sala de aula, bem como a discussão sobre ele” (LA SALVIA, 2019, p.380). Pressupondo certos limites, a filosofia deve validar-se como discurso específico e dele decorre o conjunto de elementos que constituem a leitura filosófica como prática. Embora cada filósofo submeta sua obra ao seu modo de filosofar e de explicitar seus conceitos, criando um mosaico que lhe é próprio, existe algumas características – isto é, o *filosófico* de cada obra – das quais todas as obras partilham, independentemente do estilo adotado pelo filósofo. Isso é dizer, a rigor, que existe um escopo autodeterminado filosoficamente pela própria filosofia que, no limite, se afigura na própria produção de sentido dos discursos filosóficos. E a marca do filósofo, note-se, não é desvelada

somente através de seu estilo e retórica, como poderíamos supor, porque o que assinala o autor e sua obra é também, diz Cossutta, “a identidade diferencial de seu sistema filosófico, que particulariza até sob o signo do universal sua criação doutrinária original” (2018, p.126). O aluno-leitor pode, assim, encontrar as referências internas do discurso filosófico – ou suas marcas, das quais falamos no tópico anterior – que conferem sentido numa mesma unidade. Contudo, sua busca baliza-se sobretudo nos signos que constituem a criação doutrinária do filósofo. O recorte então deve ocorrer quando o aluno-leitor, tendo percebido o problema, encontrar o núcleo definicional ulterior ao conceito, e formado por um termo significativo que deve abarcar em si também um sentido específico, o qual ocorre por meio da validação argumentativa, a qual tratamos, seguindo-se assim de um quadro referencial identitário. Depois disso, os particulares concretos certificam a abstração, a teoria. É como se o construto conceitual encontrasse na realidade concreta as evidências de sua legitimidade. De acordo com Cossutta, ainda, os filósofos transformam seu modo de filosofar num estilo de filosofar, o qual pode ser identificado buscando-se encontrar as marcas enunciativas, o modo e a semântica do autor do texto.

Entendamos, pois, isso textualmente: cabe ao leitor estabelecer, havendo ele se deparado com a miscelânea de ideias dispersas e contraditórias, a relação significativa para com o texto a ser decifrado a fim de reconstruí-lo num todo unificado, atrelado ao modo filosófico através do qual o filósofo expunha sua argumentação antes mesmo de tentar discutir os sentidos presentes.

A ordem discursiva arguida pelo método cossuttatiano, nesse contexto, não abdica da argumentação, mas a categoriza de acordo com o estilo de cada filósofo. Assim sendo, “é preciso tentar conhecer os argumentos que apoiam conclusões diferentes e, em seguida, avaliá-los para ver até que ponto são realmente consistentes” (WESTON, 2009, p.12).

Não podemos negar que o texto filosófico, como discurso dotado de sentido, é uma construção. Entendê-lo, portanto, exige método: O primeiro passo, a partir da observação externa, é penetrar esta construção de sentido, seguindo para isso o ritmo, observando os obstáculos e nuances propostas pelo filósofo-locutor. O segundo passo é, havendo adentrado a construção, ser capaz de observar como ela se constitui, tal como faria um arquiteto ante uma obra de estilo desconhecido.

O arquiteto possui, como tal, conhecimentos e pressupostos técnicos que o auxiliam a compreender a construção, embora não seja ele próprio o construtor daquela obra, muito menos

alguém que aderiu àquele projeto ou o produziu. Como analista o arquiteto deve observar cada detalhe individualmente e, isolando-os, tentar entender como cada um se encaixa na construção do todo. Assim ocorre no núcleo definicional que seria, de acordo com a concepção cossuttatiana, a menor parte dotada de elementos filosóficos constituintes. Ou melhor, trata-se da menor parte indivisível ou de filosofemas que apontam para as próprias categorias de análise: a referência, a relação sustentada pelo aparelho formal de enunciação em que o pensamento do autor, no interior do texto, desvela-se de modo ordenado. O professor em sala deve conhecer as obras analisadas, uma vez que o conhecimento prévio funcionaria como uma visitação anterior do arquiteto de nosso exemplo ao lugar que será visitado pelo grupo, considerando a melhor forma de fazer, o tempo médio requerido etc. A novidade fica reservada, nesse aspecto, tão somente ao aluno-leitor que, embora possa desconhecer a obra analisada, terá como identificar a coerência interna do discurso e o sentido presentes naquela obra, isso graças ao domínio do método que o ajuda a identificar as características mínimas de cada construção.

2.4. Eduardo Vidal-Abarca e Frédéric Cossutta: um contraponto

O método cossuttatiano não é único a pensar um método de leitura que seja autoconstituente, por isso utilizaremos a discussão proposta pelo psicólogo da educação Eduardo Vidal-Abarca. Antes de discutir os problemas levantados na leitura especificamente filosófica, vamos adiante a fim de analisar como o método leitor proposto por Frédéric Cossutta se constitui como algo necessário para iniciarmos nossa discussão, evocando assim um método que, por um lado, se aproxima do método cossuttatiano e, por outro, se distancia, servindo para problematizá-lo. Assim, insisto, o distinto e o similar presentes noutros métodos podem servir para clarificar os elementos cossuttatianos por oposição ou paralelo.

A fim de referenciar nossa proposta didática, tanto pelas possibilidades paralelas, quanto pelas transversais, compararemos o método cossuttatiano àquele proposto por Vidal-Abarca; para tanto, apresento algumas noções defendidas pelo educador espanhol, em capítulo escrito para o livro *El aprendizaje estratégico* (2001), obra editada e organizada por Juan Ignacio Pozo e Carles Monereo.

Vidal-Abarca propõe uma didática que discute e problematiza o funcionamento dos processos mentais na aquisição das informações que os textos apresentam: sua abordagem

educacional discute como os processos mentais, sobretudo a partir da leitura, podem ser teorizados como parte do escopo da sua psicologia da educação de modo a contemplar um movimento que tenha como arcabouço um método tripartido, qual seja, a aquisição, a concatenação e a operação de dados.

No supramencionado livro, Vidal-Abarca contribui com um capítulo intitulado de *¿Son los textos una ayuda o un obstáculo para la comprensión?* Nele o autor discute a possibilidade de encontrar um modo leitor racional que tome como ponto de partida a leitura reflexiva.

Sua abordagem pretende pesquisar e debater a leitura, tida como indispensável no processo formativo. A leitura, segundo tal concepção pode, por um lado, facilitar a compreensão textual, mas, por outro, pode funcionar como um obstáculo e fazer de um texto empecilho para sua própria leitura. Nesse sentido ambos, Vidal-Abarca e Cossutta, se aproximam. Tal aproximação, aliás, pode ser útil não apenas para comparar as perspectivas, uma vez que a cossuttatiana se concentra exclusivamente, como bem sabemos, nas operações filosóficas subordinadas às obras mesmas como um processo auto-constitutivo em sua própria produção de sentido, enquanto a concepção de Vidal-Abarca analisa como essa categorização funciona no plano cognitivo.

2.5 A psicologia da educação em oposição ao método cossuttatiano

Conhecer e aplicar outros métodos leitores pode de fato servir como ganho didático, mesmo que isso seja feito de modo experimental. Mesmo porque, vale ressaltar, o ensino médio é complexo, diverso e mediado por diversas realidades e dificuldades. Isto é dizer que cada caso dependerá da análise do docente e o método usado, em si, pode variar ou combinar com outros.

Como dito, porém, a análise docente, a situação e o enfoque determinarão o que e como fazer. É comum, assevera Vidal-Abarca, que aprendamos a ler com a prática, na lida com textos escritos, nos perguntando, retroalimentando informações, associando dados, fazendo inferências livres etc.

Ensina-se a ler no sentido comum e geral. O aluno aprende a decifrar palavras pela junção das letras e pelo som que fazem. O como ler e sobretudo o como interpretar é um processo gradual; algo que ocorre às vezes de modo espaçado e sem um método definido.

Se se compreende a leitura como a aquisição de informações e de sentidos presentes no texto, com o tempo inevitavelmente “se aprende a ler”, pois à medida que tal leitura avança, quer dizer, na medida em que a vida escolar progride, o leitor começa, de modo pragmático a compreender com mais clareza as mensagens e sentidos presentes nos textos diversos com que é obrigado a lidar.

Assim, o aluno-leitor extrai desse enfrentamento desordenado com o texto, as ideias principais, isto é, o leitor “capta” o sentido através de informações e dados encontrados e processados; assim, o aluno-leitor encontraria, interpretaria e armazenaria o evidente, o exposto, o dado.

A longo prazo, contudo, segundo Vidal-Abarca, tais ideias, mesmo desorganizadas, começam a figurar na memória do leitor como uma “imagem” e ficam disponíveis como informação acessível, relevante, como um banco de dados a ser consultado. Poder-se-ia dizer, portanto, e sem exagero, que nesse sentido tal concepção aproxima-se em certa medida da aristotélica, porque, embora o Estagirita não seja propriamente um *imagista*, para ele, “o homem nunca pensa sem imagens” (472, p.17).

Esta leitura rudimentar é um tanto intuitiva. Ela nasce da relação pragmática do leitor com as obras que leu durante a vida.

Para Vidal-Abarca, há um método capaz de fazer o leitor transcender, ir além, ultrapassar o atual estado de coisas, e embora seja a leitura mais comum, considerando o atual contexto educacional, principalmente naquilo que concerne ao ensino médio, pode-se dizer que se trata, por óbvio, de um modo ligado à experiência e à interpretação crua dos textos.

É um exercício-leitor que tem como inspiração a necessidade, isto é, para avançar para as séries seguintes o aluno se vê forçado a ler e extrair alguma informação dos textos aos quais é submetido desde o início da vida escolar; isso normalmente ocorre de modo desorganizado, quase intuitivo, ou seja, segue-se a lógica da tentativa e erro. Para escapar de notas ruins e reprovações, o aluno adentra o espinhazal textual em busca da última flor de lácio.

Esse enfrentamento truncado e desgastante parece ter um alto custo, pois comumente retira do aluno “o gosto” pela leitura, que ele passa não raro a enxergar como um sacrifício para o avanço na vida escolar.

Com o passar do tempo, como parece ser natural nos processos que demandam certa intuição, o leitor acaba por encontrar uma didática “própria”, autodidata, nascida de um empirismo pragmático que, bem ou mal, o ajuda em seu dia a dia, que produz alguns resultados, mas que, por ser inconsistente não ultrapassa certos limites.

Alguns textos, para Vidal-Abarca, podem se configurar como um obstáculo para sua própria compreensão. E este modo leitor, ao qual chamamos aqui de “empírico-pragmático”, nascido da relação do homem com a crua materialidade do texto, e que não é, como se sabe, atravessado por nenhum método que funcione como norte teórico na aquisição dos “saberes”, acaba por tornar a leitura menos efetiva do que ela pode ser – além de afastar, como dissemos, o aluno desde cedo do prazer pela leitura – faz da leitura um ato enfadonho, cansativo.

A fim de superar esta dificuldade da decifração textual, Vidal-Abarca propunha, no ensaio, um modo leitor que concatena as informações presentes nos textos em ciclos que criam uma rede de significação que punha cada proposição em sua ordem de importância e de afinidade. Note-se que até aí não há distância de outras propostas leitoras, inclusive da cossuttiana, mas podemos perceber – sintetizando seu método – um processo que pode ser descrito da seguinte forma:

Primeiro, o leitor deve extrair as proposições importantes do texto, depois disso, enquanto as relaciona à memória de longo prazo, validá-las. Depois deve unir todas estas proposições num conjunto maior e mais importante que o autor chama de macroproposições, que nada mais é senão um conjunto de “proposições que sintetiza a informação mais importante do texto” (1994, p.143). Em síntese, eis o funcionamento do escopo macroproposicional: as proposições menores e mais importantes, num quadro cognitivo ordenado, são concatenadas num conjunto maior de macroproposições. Esta organização cognitiva das categorias é analisada também pelo filósofo Benoit Hardy-Valée. Para Hardy-Valée, o modo psicológico de aquisição proposicional é, na verdade, o modo como operam os conceitos para chegarmos ao conhecimento. Diz ele: “os conceitos intervêm igualmente no conhecimento: quando uma crença é verdadeira e justificada, podemos considerá-la como um conhecimento” (2013, p.17).

De volta a Vidal-Abarca: mesmo em casos em que as proposições estejam espaçadas ou distantes textualmente, sua união dar-se-á por intermédio das afinidades dotadas de sentido, isto é, aquilo que as aproxima também as inserem num conjunto maior; tal relação pode ser positiva ou negativa, dependendo de como as proposições se relacionam. Na memória, por exemplo, as

positivas se ligam diretamente enquanto as negativas ficam mais afastadas. E embora se relacionem indiretamente, isso pressupõe, claro, certa erudição do leitor, ou seja, o leitor precisa inferir e associar para além das informações contidas no texto. Nesse sentido, Vidal-Abarca se distancia de Cossutta. As proposições negativas são aquelas que exigem do leitor uma erudição capaz de fazer uma inferência indireta.

Para Vidal-Abarca, ademais, a necessidade de pressupostos para associar tais informações seria o que transformaria o próprio texto num obstáculo para sua própria compreensão, posto que, à medida que o texto requer referência externas, sua leitura acaba por atrapalhar o leitor no entendimento do tema estudado, uma vez que a erudição do leitor seria indispensável. Por outra: um texto que não está amarrado em si mesmo e que requer certos conhecimentos a priori é, segundo sua concepção, um problema para o leitor. Levando ao limite: as proposições que requerem pressupostos para além do texto devem ser desconsideradas, de modo a manter somente aquilo que importa; o problema disso é que no caso de haver um número grande de apontamentos externos, o leitor acaba por se distanciar ainda mais do tema pretendido. Seguindo a ordem proposta pelo autor, é necessário por isso mesmo, além de encontrar as proposições, extrair delas seus sentidos práticos e concatená-las num conjunto maior, isto é, nas macroproposições, e o leitor deverá, uma vez mais, recorrer à inferência-ponte, isto é, através de semantizações e retomadas terminológicas o autor associa as informações contidas no texto, criando assim um quadro geral que opera as macroproposições, dando ao leitor a compreensão das partes no todo.

Em relação à sala de aula, a noção de que um texto pode se tornar empecilho para sua própria compreensão parece ser algo razoável, uma vez que desconsiderar a etapa formativa na qual se encontra o discente é um risco, pois o contato desarmonioso com o discurso filosófico pode transformar tal experiência num evento traumático. Nesse sentido, faço uma escolha: embora apresente alguns textos aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio, a leitura se torna mais densa a partir do segundo ano. O primeiro ano passa por leituras mais singelas e espaçadas, isto é, o tempo entre cada uma delas é maior e os textos mais singelos.

3. PRÁTICA LEITORA E MÉTODO COSSUTTATIANO

3.1. Algumas considerações sobre a prática

A partir daqui descrevo a prática leitora em sala de aula e demonstro adiante uma proposta didática utilizada por mim. Não obstante, discuto como a leitura em sala de aula se desdobra no filosofar. E como se trata de um movimento descritivo que pretende problematizar minha prática, assumo a narração em primeira pessoa.

Esta exposição da leitura, vale lembrar, desemboca em questões sobre a prática, cuja intenção é não apenas propor uma fórmula-leitora que seja partilhável, mas demonstrar como o texto de filosofia pode sanar algumas lacunas conceituais e conduzir o aluno ao entendimento da obra analisada. E mais: esteja a filosofia a servir ou não como instrumento da análise do contemporâneo, quer dizer, mesmo que a filosofia seja usada pelos filósofos para encontrar o sentido de um mundo fora dela ou daquilo que convencionamos chamar de realidade, talvez isso incumba o professor-filósofo a realizar a tarefa de refletir a partir de certos signos filosóficos que requerem que a filosofia se estabeleça didaticamente ao pensarmos nossa própria prática. Como professores, ademais, devemos nos preparar para justificar o exercício da leitura ao aluno, uma vez que ele, o aluno, é parte indispensável do processo e por isso deve ser também, se possível, a parte interessada. Em outros termos, a justificativa para a leitura é o primeiro ato filosófico do professor. E tal arguição deve ser também filosófica, ou melhor, sem condicionamentos quaisquer, sem imposições ou preconceitos ou mesmo sem suposições superficiais.

Esta ruptura para com os lugares-comuns do ensino deve de fato ocorrer durante as aulas de filosofia, posto que esta, como disciplina, não apenas pretende desvincular-se de uma análise rasa da realidade, mas também encontrar o fundamento mesmo de obras estudadas de modo filosófico, independentemente da noção a priori que se tenha delas ou daquilo que a tradição possa sustentar como seu sentido último.

O contato do aluno com a história das ideias filosóficas proporciona, até onde se encontram as diversas filosofias, as condições para uma reflexão que não dependa, a priori, de um substrato conjuntural. Na história da Filosofia temos um rastro histórico que a fundamenta, e cujas características percebemos nos muitos discursos filosóficos, pois não deve haver interpretação filosófica que não seja submetida antes a um destacamento conceitual que confira

à obra, ao identificar suas propriedades formais, seu sentido, porque é no recorte do trecho estudado que se sobressai o núcleo filosófico.

Assumo como discurso filosófico as sentenças lidas pelos alunos no contexto escolar e que são obviamente dotadas de sentido; assim, a História da Filosofia precisa apresentar o contexto que a acolhe e a circunscreve em cada obra analisada, mas não pode condicionar sua decifração sem o escrutínio dos símbolos contidos em cada autor. E considerando tal perspectiva, proponho aos alunos que nossa leitura se encaminhe, num primeiro momento, para o destacamento daquilo que parece ser o núcleo definicional do texto filosófico estudado, ou seja, urge delinear a unidade semântica mínima dotada de sentido. Nesse aspecto, o contexto histórico da obra, a considerar sua capacidade de ruptura em relação aos pressupostos, e mesmo que adotemos seu sentido genealógico, assume papel secundário, posto que não seja capaz de abarcar o sentido mesmo ou a intenção do autor. Para Foucault, por exemplo, “o problema não é mais a tradição e o rastro, mas o recorte e o limite; não é mais o fundamento que se perpetua, e sim as transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos” (2017, p.06).

Também apresento no decorrer da leitura uma sequência didática que utilizei como introdução à leitura das *Meditações Metafísicas* de René Descartes. Trata-se de um exercício de destacamento conceitual em que, próximo ao final da leitura, trago à tona alguns enunciados cartesianos e, sem delongas, destaco no próprio discurso do filósofo francês, de modo sintético, alguns conceitos que podem corroborar com uma leitura cartesiana de Descartes. Antes mesmo de apresentar a sequência didática que serve como elemento objetivo para a leitura filosófica, faz-se necessário destacar outro fator, a saber, o contexto no qual a leitura ocorre. Posto que a estrutura da escola e as condições de acolhimento da leitura são, como já foi mencionado, imprescindíveis para conceber, como tenho notado durante o ano letivo, sua efetividade durante o processo. Encontrar um lugar de acolhimento para a leitura não é uma tarefa fácil. Aliás, acredito que ambas as coisas, a leitura filosófica e seu lugar de acolhimento estejam interligados de modo concreto. Também é primordial não perder de vista o conteúdo programático estabelecido pela instituição de ensino, normalmente vinculado aos currículos oficiais, ou seja, trata-se de um processo que depende de outros fatores. Some-se a isso a concepção filosófica do professor ou aquilo que o próprio docente entende por filosofia. Tal concepção filosófica, ou, se quisermos, a cosmovisão docente, nem sempre é evidente, e aparece de modo mais explícito na abordagem do professor no ensino de filosofia. Aliás, a concepção filosófica do

professor tende a determinar, uma vez que não parece existir imparcialidade no ensino, como os textos filosóficos são abordados e toda a dinâmica da aula. Nesse sentido é imprescindível, como afirma Sílvio Gallo, “que se tome uma posição na Filosofia; que se evidencie de onde falamos, quando pensamos e praticamos seu ensino” (2014, p.75).

Outrossim, relevar o “lugar de fala” do professor quando refletimos acerca do processo didático que ele utiliza é pertinente, uma vez que muitas coisas estão, assim parece, amalgamadas no próprio exercício da leitura: a infraestrutura que acolhe a leitura; o tempo disponível da aula; o currículo norteador, com seus temas e abordagens; a concepção filosófica do professor, dentre outros fatores.

Minha prática didática e minha concepção filosófica são assim, tanto quanto de qualquer outro professor, efetivadas durante a aula, pois o ensino ocorre também por meio de um discurso filosófico professoral. Melhor ainda: o ensino de filosofia não é um processo mecânico ou algum tipo de treinamento; ele diz respeito ao filosofar e a possibilidade para tal. Nesse período, em que atuo na rede pública estadual, tenho notado que alguma coisa parece, sim, escapar ao controle do professor, algo foge do predefinido e, de algum modo, ultrapassa o conteúdo programático. E quando nós fazemos a leitura de textos filosóficos, tomando o texto como discurso filosófico o imponderável pode aparecer.

Quero dizer com isso que a filosofia pode ser apreendida também na negação de determinados recortes filosóficos. Filósofa-se também abdicando das fórmulas prontas. Em rigor, a filosofia permanece aberta ao leitor, ao filósofo e a si mesma. E, nesse sentido, o recorte conceitual faz emergir núcleos com propriedades diversas, e o professor fará, isso sim, aquela escolha que coaduna com sua concepção. Em suma, o filosofar, de um lado, não se limita a predefinições, fórmulas ou métodos, embora não abra mão do sentido; de outro, pressupõe um sistema, teorias, conceitos, categorias e signos. Nesse caso, mesmo aquele professor-filósofo que defende o protagonismo do aprendiz na sua relação com o filosofar e com a filosofia, creditando assim ao professor um papel outro, qual seja, o de oportunizar a sensibilização do aluno a fim de incentivar uma problematização que remeta o discente à investigação e, por conseguinte, ao conceito, afirmará sem maiores constrangimentos, como fez Sílvio Gallo, que “o aprendiz pensa, o aprendiz produz, o aprendiz aprende para além e apesar de todos os métodos” (2014, p.72).

Mas o aprendiz não renuncia durante a aula, ou ao menos não poderá fazê-lo sem prejuízos, da necessidade de certo “adestramento do aprendizado sem os quais ele nem mesmo é possível” (2014, p.72). A leitura em sala de aula, embora dependa, como dissemos, de inúmeros fatores, os quais veremos adiante, pode produzir também, no contexto da aula, o estranhamento da realidade dada, algo que pode inspirar o aluno a estabelecer vínculos com a obra lida. Assim, a fim de justificar tal concepção, solicito aos alunos que escrevam ao menos uma certeza que tenham no caderno, depois disso, induzo-os a tentar se convencer da própria verdade, ou seja, eles devem tentar encontrar os possíveis problemas, os dogmas, as contradições etc. Trata-se de um exercício de desconstrução que não demanda a leitura, mas que prepara terreno para abordagens vindouras, como a do ceticismo, por exemplo.

Infelizmente sabemos, até o momento, esperamos que a situação melhore, que poucas escolas públicas contam com infraestrutura adequada ou com os materiais necessários para que um exercício leitor ocorra sem problemas, ou seja, estabelecer a leitura filosófica é um desafio para todos os envolvidos com o ensino de filosofia, já que a presença do texto impõe a presença de livros, impressões etc. E por isso é importante demonstrar, neste contexto específico, os motivos que justificam e validam tais leituras de modo que os alunos, tanto quanto os demais atores envolvidos no processo, entendam o que se pretende com a leitura. Mas, antes mesmo de apresentar minha sequência didática ou, se muito, nosso método, acredito que seja necessário apontar para algumas especificidades do Ensino Médio na rede pública, que determinam não apenas minhas escolhas, mas também o funcionamento da prática leitora. Primeiro, como temos feito notar, não se pode abdicar da realidade do aluno, de seu contexto, de sua vivência, nem de suas experiências dentro e fora da escola. E, à medida que a leitura progride como processo didático, o aluno pode, sim, partir de sua reflexão pessoal, inspirada pela sua experiência cotidiana. Isto é dizer que a realidade pode ser sua inspiração ou, ainda, um disparador para a reflexão filosófica. Com este exercício de leitura que não abre mão da realidade, podemos chegar, durante a leitura em sala, a um ponto de equilíbrio entre a elucubração, cuja motivação é a realidade mesma, e o rigor requerido pelo processo filosófico. Segundo um ensino de filosofia que seja atravessado pela leitura faz emergir questões diversas, como, por exemplo, delinear quais seus limites na escola e, mais ainda, encontrar a natureza da leitura entre jovens. Ao tratar disso, um adendo: não podemos nos esquecer de que o ensino de filosofia na rede pública do país atravessou inúmeras circunstâncias e foi submetido a diversos processos; isso,

é claro, o manteve indefinido na história recente da educação. Nesse contexto marcado pela indefinição, a filósofa Tânia Gonçalves afirma em seu artigo *O ensino de Filosofia na rede pública: a Proposta curricular do estado de São Paulo*, publicado na coletânea *Da Filosofia como disciplina: Desafios e perspectivas* (2014), que a filosofia no Ensino Médio é tema espinhoso, posto que a “disciplina” possui, se a tomarmos como uma disciplina entre outras, um histórico de indefinições resultantes de inconstância no currículo obrigatório.

Hoje é possível notar certa sistematicidade no ensino de filosofia na rede pública, consequência direta da luta de muitos professores, da ação e da vontade política de alguns e, sobretudo, de certas demandas educacionais. E é importante, por isso mesmo, compreender que a prática leitora, se tal empreendimento não for resultado de um processo filosófico estruturado, pode desaguar em adesões irrefletidas, quer dizer, o aluno pode considerar a filosofia como exercício exclusivamente retórico. Por isso não acredito, como professor, que conceder ao aluno um vocabulário filosófico seja suficiente. Ao contrário, pois isso pode reforçar, dado o rebuscamento conceitual e vocabular adquirido no processo, alguns pressupostos e preconceitos que enfraqueceriam qualquer tentativa filosófica de promover a autonomia do sujeito. Sendo assim, instaurar a leitura de textos filosóficos sem justificar de modo filosófico as motivações para tal, principalmente quando consideramos os textos que são estabelecidos na História da Filosofia e que alimentam a erudição do leitor com sistemas dotados de lógica interna, conceitos e teorias, pode levar o aluno a acreditar, cinicamente, que filosofar não é outra senão dominar a história da filosofia ou, o que é ainda pior, dominar certas concepções para atingir um determinado grau de erudição.

Sobre isso, aliás, escreveu Hannah Arendt no ensaio *A crise na Cultura: Sua Importância Social e Política* (1963). Segundo Arendt, os sujeitos se valem da erudição adquirida no contato com a cultura para se destacar socialmente numa sociedade de massas; a isso, aliás, ela chamou de “filisteísmo”. O filisteu não seria afetado pela leitura que faz ou pela cultura que o cerca, embora as domine via técnica, porque sua necessidade de ascender ou se manter no topo de uma sociedade massificada o dissimula e produz, isso sim, um sujeito desafetado pelas obras que aprecia. Mais ainda, para o filisteu “as obras imortais do passado se tornam objeto de refinamento social e individual e do status correspondente, perdem sua qualidade mais importante e elementar, qual seja, a de apoderar-se do leitor ou espectador, comovendo-o durante séculos”. (ARENDR, 2011, p.255).

Para evitar tal problema, proponho que, ao iniciar o ano letivo, os alunos encontrem sua concepção de filosofia a partir de algumas concepções filosóficas que discutimos em conjunto. Solicito que cada um deles redija um texto com uma justificativa coerente para tal concepção filosófica. Embora seja um movimento de escolha prematuro, uma vez que tais decisões podem se alterar de acordo com diversos fatores, e normalmente mudam ou são mescladas com outras à medida que o ano decorre, o aluno também percebe que sua perspectiva é – e se não é, deve sê-lo – uma escolha filosófica que pressupõe coragem para se posicionar ou, se muito, abdicar de quaisquer preconceitos. Daí em diante, note-se, a defesa de sua concepção, que – insisto – é prematura, adequa-se aos limites do convívio com opiniões distintas, com olhares diferentes etc. Isto é, a abordagem filosófica implica em defender seu ponto de vista – ou melhor, sua cosmovisão – não como única, já que tratamos das filosofias, mas como uma possibilidade reflexiva dentre outras tantas no rol de significados, conceitos e sistemas filosóficos.

Portanto, o ensino de filosofia, principalmente no que concerne à leitura sistemática de seus textos de história da filosofia, não pode ser apressado ou mesmo determinado por metas estáticas que não possam alternarem-se de acordo com a conjuntura em causa. Caso contrário, o exercício leitor torna-se mecanizado pelos seus próprios objetivos e o filosofar, ou seja, a filosofia em seu ato filosófico pode se perder durante o processo. Mais que isso, sem o equilíbrio prático e o tempo correto – e, diga-se, ambos são condições para uma leitura profícua – o ato de ler pode se transformar, insisto, numa tarefa enfadonha que não gera nem desejo nem curiosidade, mas apenas repulsa. Nesse aspecto a prática do professor precisa ser crítica, refletida e razoável – inclusive com relação ao próprio tempo e aquilo que se espera no cumprimento de um currículo predeterminado. A leitura filosófica seria também, além de um exercício que pressupõe um tempo constituído no próprio filosofar, um movimento autocentrado cujo resultado, embora parta de si, aponta para o mundo. Decorre disso que, o enfoque do aluno deve ser a decifração não apressada do texto como um discurso filosófico presente na história mesma da filosofia, posto que se queira, além disso, encontrar a intencionalidade do autor. Não se pode abrir mão do texto como repositório de ideias filosóficas, pois, diz Cossutta, “existe filosofia entre os textos reunidos no panteão da história da filosofia” (2018, p.114). E se a filosofia e o filosofar se encontram no texto, é necessário escapar, diz Tânia Gonçalves, “do imediatismo e das perspectivas acentuadamente utilitárias da sociedade que promovem a manutenção do preconceito em relação aos conhecimentos e exercícios próprios da filosofia” (2011, p.48).

E é respeitando o tempo próprio da leitura, como afirmei, que a filosofia se afigura como algo independente, de modo a se constituir, afirma Sônia Campaner Miguel Ferrari, “em uma disciplina entre outras, que questiona o mundo da produção e da concorrência que impede o acesso a esse tipo de saber que podemos qualificar de desinteressado” (2014, p.56). Dito isso, insisto, cabe ao professor instituir – e a mim esta prática é condição para iniciar a leitura em sala – um debate cujo nascedouro seja a realidade mesma, mas que esteja também ancorado na filosofia que se lê, ou seja, no texto filosófico, que é materialmente aquilo que nos permite conhecer os filósofos e as filosofias de outrora. Conforme nossa discussão nos capítulos anteriores, a leitura detalhada do texto é importante, mas “decifrar a obra” em questão só é possível se não abdicarmos de seus pormenores. E uma compreensão plena do discurso do filósofo requer do leitor empenho no enfrentamento proposto. Ler não é, por isso, uma tarefa das mais fáceis. Trata-se, pois, de decifrar os sentidos presentes no vaivém das palavras que se escondem, muitas vezes, à sombra de um constructo frasal dotado de uma intencionalidade que nem sempre se evidencia, e cujos caminhos e rastros podem escapar a um olhar desatento. Tal leitura, mais ainda, exige do aluno-leitor – talvez por ser inerente ao exercício filosófico – um movimento de repetição que seja curioso e incansável. O recorte textual requer, cumpre mencionar, certo grau de experiência, uma prática que pressupõe empenho e o contato contínuo com o texto. Sem esta dedicação, mesmo que esteja norteadada pelos limites postos, não é possível encontrar seu sentido ou expor o conceito. Por isso mesmo, destino, das duas aulas que temos por semana em cada classe, e essa foi a saída que encontrei para não tolher o currículo, uma aula à leitura (direta ou indireta) e à discussão filosófica resultante desta. A outra aula é, comumente, utilizada para aplicação de provas, exercícios, correções e para fazer uma abordagem panorâmica de filosofias e filósofos que não poderemos abordar durante o ano letivo.

Porém, quando trato da leitura em si, procuro estabelecer, em sala, os limites textuais ancorados nos limites temporais dos quais disponho, ou seja, quanto menor for o tempo, tanto menores também serão os textos lidos. Claro que a leitura de filosofia tem tempo próprio e, além disso, muitos textos tidos como indispensáveis não permitem nenhum tipo de recorte quantitativo absoluto sem incorrer num reducionismo perigoso. Em casos assim, o professor pode fazer, como normalmente é o meu caso, um combinado com os alunos de que leiam a obra no correr do bimestre em casa. O sentido geral, nesse caso, será complementado, considerando o contato com os excertos centrais da obra, pela leitura que o aluno-leitor faz fora do ambiente

escolar, isto é, de modo autônomo. Não haverá, é claro, danos ao aluno que não aderir, uma vez que a leitura nuclear da obra garante a exposição dos conceitos mínimos daquele discurso filosófico. Eis, de passagem, um exemplo prático: para turmas cujas aulas são poucas: proponho a leitura do ensaio kantiano: *Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?* Pois além de ser um texto curto, escrito numa linguagem relativamente simples (para os padrões kantianos), trata-se de um ensaio de fácil acesso, disponível na internet e que pode ser lido em apenas uma aula. A partir dele é possível responder a pergunta que o texto se propôs a responder (o que é esclarecimento no sentido kantiano), como apresentar também, expondo um ou outro ponto da filosofia de Kant, uma noção geral do que seja, no sentido filosófico, a autonomia.

Recentemente, propus aos segundos anos do ensino médio, já no terceiro bimestre de 2018, que lêssemos parágrafo por parágrafo do ensaio kantiano, de modo pausado e discutindo as questões que surgiam à medida que a leitura avançava. Apresentei, antes da leitura, alguns pressupostos: as ideias filosóficas em causa, uns lacônicos excertos e versei brevemente sobre a situação política do continente europeu no contexto em que o texto fora escrito; evoquei também outros filósofos importantes daquele período. Escolhi como leitura complementar um ensaio de Voltaire, presente no livro “Cartas Inglesas”, chamado “Sobre o Governo”, no qual o filósofo francês apresenta aquilo que, segundo sua concepção, distinguia o governo inglês dos demais governos europeus: a liberdade. É possível, contudo, a partir da leitura mesma, relacionar temas, filósofos, períodos históricos etc. Por fim, a noção de autonomia dos indivíduos e a presença estatal equilibrada, segundo a perspectiva voltairiana, foi o ponto nevrálgico da leitura, culminado, é evidente, pelo princípio de autonomia. Não me prolongarei no exemplo, porque a seguir apresentarei uma sequência didática produzida por mim.

3.2. Instauração da prática

Demonstro a partir daqui as etapas que constituíram a prática do exercício, bem como as medidas que serviram como introdução à leitura. Descrevo, ademais, os processos que compuseram esta etapa preparatória e como ela aconteceu nos dois momentos em que foi efetivada. Trato também do uso de alguns recortes de comentadores que me serviram, já na segunda experiência, para estabelecer alguns limites conceituais em relação ao resultado da leitura e apresento o exercício leitor como dado em si, considerando, sobretudo, alguns recortes do próprio autor estudado que foram importantes na composição dos relatórios avaliativos.

3.2.1. Excertos Disparadores

A fim de colocar o pensamento em movimento e instigar os alunos, resolvi, ao iniciar a leitura, utilizar alguns excertos que serviram como “disparadores”. Considero um “disparador” tudo aquilo que seja capaz, como disse, de colocar o pensamento em movimento, seja pelo contraponto do “objeto”, da ideia, da imagem ou do fragmento apresentado, seja pela adesão que tal ação inicial sugere durante a aula.

Podê-lo-íamos denominar, se quisermos defini-lo, como um ponto de partida, um “chute inicial” cuja inspiração é a inquietude causada pela curiosidade resultante de um certo estranhamento. A rigor, os disparadores foram úteis nessa introdução à leitura, pois serviram, quando foram apresentados, para ensejar a leitura da obra escolhida, a saber: *Meditações Metafísicas*, de René Descartes.

Antes de prosseguir, cumpre mencionar que o critério na escolha do disparador é sobretudo provocar o aluno a refletir sobre a questão apresentada e, se possível, encontrar uma possível relação entre a obra estudada e o fragmento usado como disparador, que normalmente não possui relação óbvia. Assim podemos colocar o pensamento em movimento e, talvez, estimular os discentes a apresentarem seus exemplos e também seus disparadores. Já a escolha dos textos que leremos dependerá, como já mencionado, de alguns fatores: sua importância na história da filosofia, a relação direta ou indireta que a obra tem com o currículo estabelecido na unidade escolar, etc. Ademais outro fator importante, também já mencionado, é o tempo que a obra exige para sua leitura. Ou seja, o professor precisa fazer suas escolhas sem desconsiderar coisas como o calendário escolar, quantidade de aulas disponíveis etc. No que concerne à descrição da prática nos exemplos supracitados, havia certa complexidade em nossa pretensão leitora, posto que o objetivo da leitura era, além da formação conceitual a partir da obra do filósofo estudado, iniciar a prática do recorte textual. Tratava-se de um objetivo duplamente constituído na relação entre o conteúdo e a forma da leitura, isto é, pretendíamos conhecer o conteúdo da obra cartesiana a partir da instauração do método cossuttatiano. Havendo, pois, a necessidade de iniciar a leitura segundo tais objetivos, os disparadores nos serviram, cumpre reforçar, como movimento inaugural. No decurso desta introdução à leitura, por assim dizer, apresentei como disparador do pensamento um verso de um poema épico e, já na segunda experiência, da qual tratarei adiante, uma imagem que aludia a um filme. A proposta de leitura

aconteceu, como prática didática, com as turmas de segundos anos da noite e da manhã. No período da noite tal prática se deu ainda no primeiro semestre, ou seja, a leitura filosófica dentro dos limites aqui propostos estava sendo implementada. No período da manhã, já no segundo semestre, além de haver mais tempo disponível, uma vez que havíamos estabelecido, em conjunto, um roteiro mais detalhado, a experiência aconteceu de maneira gradativa, isto é, conseguimos, tomando a vivência das turmas do semestre anterior como norte, efetuar alguns ajustes, principalmente em relação aos “disparadores” mesmos da leitura.

No primeiro semestre, isto é, ainda no primeiro exercício leitor com as turmas da noite, a leitura inaugurou-se com a apresentação de um verso “disparador” retirado da *Kalevala*, poema épico finlandês que compila parte significativa da história cultural daquele país. A *Kalevala* é, resumidamente, um poema épico que se aproxima, em sua configuração – embora seja menos conhecido – de obras importantes como a *Ilíada* e a *Odisseia*. O excerto específico utilizado como “disparador” para iniciar a leitura trata do “sampo”: objeto mágico, de natureza indefinida, produzido em metal pelo deus ferreiro Ilmarinen. O sampo pode, por isso, ter muitas formas. E, de acordo com o mitólogo Elias Lönnrot, sua forma dependerá, em parte, da circunstância para a qual a divindade o produziu.

Ao utilizar este fragmento como “ponto de partida”, pretendi estabelecer uma relação entre um “recorte” de um mito finlandês, geralmente desconhecido dos alunos, e a filosofia cartesiana, muito conhecida. Esta relação entre mito, poesia e filosofia é, vale notar, conhecida dos alunos sob outra perspectiva, uma vez que existe um substrato conceitual, porquanto se trate, isso sim, de um tema presente na introdução à filosofia, conteúdo estudado no primeiro ano do Ensino Médio. Nas aulas introdutórias do ano anterior, tal relação foi abordada, é claro, seguindo as indicações curriculares que ensejam uma introdução à filosofia. Isto posto, vale notar que além dos disparadores utilizados, havia, durante a leitura, uma pergunta a subjazia, e constituía esse debate inicial, mesmo de modo implícito, ou seja, além dos disparadores acima citados, duas perguntas foram propostas para inspirar a reflexão. Ei-las:

É possível filosofar sem recorrer à filosofia?

As luzes da razão são capazes de realumiar um objeto sem recorrer à luz do contexto?

Embora tais indagações não impusessem naquele momento a apresentação de uma resposta objetiva, ambas nos serviram para iniciar a problematização que abriu a fenda que nos serviu como “entrada” para a discussão e, por conseguinte, para o andamento da leitura. Ou seja, a inquietação gerada por uma questão ancorada numa pergunta, quiçá retórica, que tinha como intuito encontrar os limites do ato filosófico, gerou uma curiosidade que nos permitiu, dentro em breve, iniciar a leitura da obra cartesiana. Segue, logo abaixo, o excerto da Kalevala utilizado como disparador.

Se você conseguir forjar o sampo, iluminar o que já está bem iluminado, receberá a donzela por pagamento - pelo seu esforço, a adorável jovem (Lönnrot, Kalevala).

Levei tal verso ao conhecimento dos alunos. Li-o na sala de aula. E o escrevi na lousa. Depois disso, apresentei os motivos pelos quais escolhi este verso como “ponto de partida”. Naquele contexto estabeleci alguns apontamentos e discutimos por quais caminhos seguiríamos a partir dali. Todo esse movimento precedeu a leitura. Ademais, propus uma discussão em que cabia a cada um deles relatar suas impressões acerca dos disparadores. A seguir, de passagem, apresento parte do comentário feito por mim em sala com vistas a iniciar a leitura. Vale frisar que tal comentário, além de ter sido apresentado informalmente aos alunos, também fica disponível para os alunos numa pasta do Google Drive.

A citação presente na lousa é do mitólogo finlandês Elias Lönnrot (1802-1884), responsável por compilar na Kalevala as canções, os provérbios e os enigmas finlandeses tradicionais, numa espécie de poema épico. A Kalevala, a bem dizer, norteia a cultura e a tradição finlandesa. Ou seja, parte significativa da história (cultural, religiosa e política) daquele país consta nesta obra que é, tal como A Odisseia e A Ilíada, de valor inestimável. Uma vez mais podemos afirmar, talvez sem maiores problemas, e a fim de fixar tal informação, que a identidade histórica do povo finlandês fora reunida neste compilado histórico-cultural. A frase em destaque da Kalevala, ou melhor, o verso escolhido, foi retirado do Guia Ilustrado Zahar - Mitologia, de Philip Wilkinson e Neil Philip (p. 128). E embora trate de um tema que em nada se relaciona com a obra que estudaremos, podemos afirmar, tomando o verso como disparador, que René Descartes, com sua produção intelectual, e principalmente como um dos genitores da modernidade, realumiou o território europeu com sua filosofia e, de modo inesperado, estabeleceu uma nova identidade epistemológica ao pensamento ocidental. Podemos dizer que ele acendeu um potente holofote num ambiente aparentemente bem “iluminado”. Nosso filósofo instaurou uma nova perspectiva filosófica e estabeleceu, racionalmente, as condições para aquilo que futuramente viriam a ser a modernidade e o racionalismo. Quer dizer, valendo-se da figura da luz razão, podemos dizer que

Descartes realumiou a filosofia do Ocidente num tempo em que Deus era responsável pelas luzes do conhecimento.

Este processo se deu em ambos os exercícios leitores. Houve, porém, no segundo momento, um acréscimo com relação aos disparadores, pois, como mencionado, o tempo não era mais tão escasso como na experiência anterior. Aproveitei o sucesso do filme “Guerra Infinita (2018), dos diretores Joe Russo e Anthony Russo, distribuído no Brasil pela Disney/Buena Vista, que comumente ressoava nos exemplos que os alunos traziam às aulas. Do filme, utilizei uma imagem que também serviu, mesmo de passagem, já que não nos demoramos nela, como disparador para a leitura. Vale frisar ainda que minhas elucubrações neste trabalho começavam a ganhar corpo e, pautado na experiência anterior, alguns erros foram corrigidos. Então, levei a imagem para a sala de aula e a problematizei junto com os alunos propondo a instauração do recorte conceitual. A imagem serviu como parte do processo e gerou, uma vez que tratamos de um tema que era caro aos alunos, muita curiosidade e inquietação. E, a exemplo do que fizemos no exercício leitor anterior, lemos em sala o primeiro capítulo e discutimos todos os disparadores. Além disso, minha descrição da imagem, a qual fiz em sala de aula, serviu como modelo para uma análise concreta sob a perspectiva cartesiana.

A imagem acima, alude ao filme da Marvel, “Vingadores: Guerra Infinita”. O artista que a elaborou reuniu num mesmo “ser” duas personalidades antagônicas, ao menos até onde sabemos dentro do Universo Marvel. À esquerda, em azul, o Capitão América. À direita, em vermelho, o Homem de Ferro. Embora ambos estejam do lado “certo”, já que são heróis da trama, eles possuem visões de mundo diferentes. Nesta imagem podemos perceber que num mesmo homem, digamos assim, residem dois “eus” distintos. Se a analisarmos a partir da perspectiva cartesiana, veremos logo que essa imagem não se adequa à filosofia do filósofo francês, nem estabelece nenhuma relação fácil, pois, para Descartes, a mente, que é una e o ponto de partida (tal concepção é corroborada no exercício do cogito) existe como “substância” independente do corpo. Mas será que podemos ter mais de uma mente? Será que o corpo é só um receptáculo para a alma? “Eu” e “Alma” são uma e mesma coisa? Tais questões serão problematizadas durante as aulas. Mas podemos pensar, talvez, que a filosofia cartesiana defende uma percepção que coloca o mundo inteligível, ou seja, o âmbito racional (daí ser ele o “pai” do racionalismo), acima do âmbito sensível, isto é, do corpo e das percepções pela via dos sentidos. Por isso, mesmo que seja matéria estruturada (matematicamente) e mesmo que, partindo de uma perspectiva aristotélica, as categorias não deem conta de apreendê-la, conquanto sejam também elas denominações subjetivas da realidade, embora corroboradas pela razão, podemos pensar que não seria possível, segundo uma percepção cartesiana, chegar a nenhum

conhecimento verdadeiro pelos sentidos. Veremos, por isso, tanto na escolástica como no aristotelismo (culminados ou não) como em todo e qualquer conhecimento adquirido pela sensibilidade, muitas incertezas, ambiguidades etc. Descartes, por seu turno, propunha encontrar aquilo que não pode ser passível de dúvida. Assim, e por isso, comenta Scribano, “graças à decisão de transformar em negação todos os juízos dúbios, a mente cria um espaço temporariamente livre dos pré-juízos e de toda crença precedente, na qual pode desenvolver seu projeto de busca do indubitável” (2007, p.32). Decorre daí que, o alicerce do indubitável, chamemo-lo assim, inicia-se, na obra cartesiana, a partir da primeira meditação, em que nosso filósofo anuncia, de antemão, a intenção de encontrar o fundamento sólido e perene do conhecimento. Ainda sobre as incertezas, diz Scribano, “a dúvida cartesiana visa, portanto, a busca do indubitável” (2007, p.30). E esse fundamento “não poderá ser encontrado no interior das opiniões até agora consideradas verdadeiras, porque a experiência demonstrou frequentemente que a força do pré-juízo impõe como absolutamente certas, opiniões que, em seguida, se revelam falsas” (Scribano, 2007, p. 29). Nenhuma dúvida pode haver, reitero, nada que seja dúbio, nada que não seja assertivo, pois somente aquilo que é indubitável constitui o que é de fato filosófico. Em suma, a natureza do “eu” cartesiano, verdade da qual nascem todas as outras coisas que podem, em rigor ser pensadas com “clareza”, estrutura-se, em rigor, na formulação cartesiana do cogito: eu duvido, enquanto duvido, penso, se penso, existo, eis a certeza primeira segundo Descartes. A considerar a imagem, poder-se-ia dizer que uma análise cartesiana dela apontaria na seguinte direção: não pode haver dois eus, porque o ser (o eu do cogito) se configura na sua distinção para com as demais coisas. No limite, antes de chegar à certeza, o homem tinha um “velho eu” entregue às aparências, “crente nos próprios sentidos”; depois, porém, de chegar à certeza (indubitável) e estar temporalmente no “pós cogito”, existe um “novo eu”, dotado de alguma certeza e que não pode, mesmo que não esteja atento ao processo, ser enganado pelo gênio maligno (vide fragmentos). Ou seja, indo ao limite, um primeiro “eu” se vai, metaforicamente, e um novo se estabelece.

3.2.2 – Contextualização da prática

Seguindo uma proposta cossuttatiana, a leitura foi, também para mim, um exercício novo, uma vez que pretendíamos executá-la a partir de critérios específicos da obra de um autor previamente escolhido, decidi por isso, antes mesmo de iniciar a leitura, estabelecer alguns limites e um ponto de partida metodológico. Para tanto, apresentei um comentário, apresentado abaixo, no qual contextualizo a vida do autor e sua obra no segundo exercício leitor. Trata-se de um discurso filosófico meu sobre a vida e a obra de Descartes que pretende demonstrar, embora de modo sintético e considerando um público específico, a relação entre suas inquietações como sujeito pensante, algumas delas bastante precoces; sua experiência escolar e, sobretudo, seus posicionamentos diante da impossibilidade de conhecer filosoficamente uma verdade que não dependa da experiência sensível e que seja, contudo, livre de ambiguidades, de elucubrações fantasiosas, da dúvida etc.

Trata-se, em suma, de uma contextualização, e, por se tratar, como mencionado, de um comentário autoral balizado em minha experiência com sua obra, meu comentário é também uma interpretação da obra cartesiana, ou seja, minha concepção é, a rigor, um recorte interpretativo destinado à aula. Como me proponho a contextualizar a obra, comunico aos alunos que se trata de uma abordagem minha, a partir de meus destacamentos, da minha leitura. Em outras palavras, é um comentário “adaptado” a um público imediato e sob uma demanda específica, qual seja, meus alunos de ensino médio. Ademais, depois de haver discutido o excerto inaugural da obra com eles e de ter apresentado os disparadores que visam trazer alguma inquietação ao colocar o pensamento em movimento, eu o apresentei (o comentário), antes mesmo da leitura. Nele, vale destacar, faço alguns apontamentos que pretendem tão somente delinear a busca dos discentes. Ou seja: é um comentário auxiliar. E embora o apresente informalmente em sala, de modo pausado e discutido, deixo também o texto formal, e resumido, disponibilizado na pasta de Ensino Médio que temos no Google Drive.

Embora tal discurso seja enunciado de modo informal durante as aulas, também o disponibilizo como parte do material didático a ser consultado. Como todo o material proposto, tal discurso serve para corroborar as impressões dos alunos ou, se for o caso, para servir como contraponto. Em suma, elaborei uma sequência didática a fim de contextualizar a obra de Descartes e com isso preparar um arcabouço contextual que servisse aos alunos como introdução à leitura. Ou seja: este comentário pretende, a partir de minha abordagem, apresentar alguns conceitos importantes da filosofia de René Descartes, tomando como ponto de partida, é claro, alguns conceitos que estão espaçados, principalmente, mas não exclusivamente, na obra "Meditações Metafísicas". Como toda leitura e como todo recorte, trata-se uma abordagem que é consequência de minha concepção filosófica.

Algumas considerações iniciais sobre a filosofia cartesiana:

Como propõe o autor, e de modo gradativo, partiremos dos argumentos mais simples – ou seja, daqueles que nos servem como preparação para a compreensão – até chegar nos mais complexos, ou, aqueles que constituem sua epistemologia, por assim dizer. Descartes denomina esse processo, dentro de sua própria obra, como “ordem das razões”. Quer dizer: deve-se iniciar pelas premissas mais simples até chegar àquelas que são mais complexas: a argumentação serve como substrato arquitetônico para construir o edifício da filosofia cartesiana. Podemos afirmar também, ainda nessa perspectiva introdutória, cuja confirmação se dará na leitura do livro, que a filosofia cartesiana enseja, no intuito de encontrar a certeza, um processo no qual o “eu” do sujeito pensante se presentifica como “substância” consistente, razoável e incontestável. Eis, portanto, um ponto de partida para a leitura da obra: o “eu”. E embora sua filosofia pressuponha a cisão dualista entre corpo e mente, como veremos adiante, não pretendemos, ao abordar o filósofo, pelo menos por ora, separar autor e filosofia. É possível, a meu ver, encontrar obras e comentários que nos dão essa impressão – talvez de modo intencional – de que sua obra é emancipada e independente de sua vida, de suas experiências e anseios intelectuais. É como se o autor e sua filosofia estivessem separados ao próprio modo cartesiano. Esta indissociabilidade proposta por mim se fundamenta, dentre outras coisas, no fato de haver questões em causa que nosso filósofo pretendeu responder e que o incomodavam como homem e como filósofo. Ou seja, ainda que sua filosofia tenha se emancipado como sistema filosófico, o que parece ser o caminho que a filosofia cartesiana segue, não podemos abdicar da realidade do próprio filósofo como nascedouro dessas ideias. Além destas questões a serem respondidas, que comumente pululam no texto cartesiano, havia também interlocutores a serem refutados e, no limite, convencidos. É o caso, por exemplo, de alguns teólogos jesuítas que fundamentavam sua cosmovisão religiosa nas filosofias aristotélica e tomista. E foram exatamente eles que se opuseram aos escritos cartesianos tão logo tomaram conhecimento dos mesmos. Assim, estabelecer uma íntima ligação entre os problemas que o afetavam como pensador - e suas próprias respostas filosóficas - é algo que propicia uma compreensão, ao menos me parece, mais acurada de seus escritos, posto que tal prática clarifica aquelas questões em causa que ele mesmo pretendeu responder. O próprio Descartes tinha em mente que suas respostas filosóficas eram consequências de suas perguntas existenciais, de sua relação com seu eu pensante, ou seja, o próprio autor sinaliza esta indissociabilidade. Tanto que ele assevera desde o início “já algum tempo eu me percebi...” (DESCARTES, 1978, p.93). Trata-se de um movimento reflexivo, avaliativo e, sobretudo, meditativo. E além deste dualismo cartesiano clássico, ao qual podemos, se assim desejarmos, recorrer para compreender sua filosofia, não podemos desconsiderar nem a meditação como exercício nem a contemplação pormenorizada de problemas filosóficos que desaguarão na produção de sua filosofia posteriormente, quando se pensou, em rigor, em um eu substancial e em todas demais coisas existentes; sobre as quais repousam dúvidas, ambiguidades etc. E mais: antes mesmo de propor sua resposta filosófica aos problemas de seu tempo, fundando sua filosofia, o filósofo estava em busca do inteligível, daquilo que pode ser amparado pela razão. Para tanto, ele escrutinou, como deixou evidente, seus próprios argumentos de modo a convencer-se, antes mesmo de apresentá-los a seus interlocutores: “de qualquer prova e argumento que eu me sirva cumpre sempre retornar a este ponto, isto é, que são somente as coisas que concebo clara e distintamente que tem a força de me persuadir inteiramente” (DESCARTES, 1978, p.48). E a fim de alcançar uma apreensão acurada de sua filosofia, tomaremos, como dissemos, as “Meditações Metafísicas” como objeto e ponto de partida da nossa leitura, posto que sua metafísica se condensa nesta que é, penso eu, sua principal obra.

A ordem das razões aplicada à filosofia cartesiana:

Talvez seja importante considerar nas “Meditações Metafísicas” que, se adotarmos como critério a perspectiva cossuttatiana, podemos afirmar que Descartes propõe, desde o primeiro movimento, um

reexame radical da filosofia. Porque a falsidade de muitas opiniões, bem como as discussões infundáveis e infrutíferas dos doutos de seu tempo o inspiraram a buscar algo que não fosse ambíguo, que não pudesse ser negado e, sobretudo, que não ensinasse discussões improdutivas como as muitas que ele próprio presenciou durante sua formação escolar. Além do mais, sua filosofia não pressupõe uma dúvida que decorre de uma crítica; sua dúvida cética na filosofia cartesiana é ponto de partida para a reflexão filosófica. Ou seja, Descartes pode, nesse sentido, ser considerado um cético, e o é, na verdade, uma vez que rechaça juízos os a priori dos fenômenos e, mais ainda, desconfia da ingênua percepção da realidade. Esse movimento de negação radical é denominado como dúvida hiperbólica, uma dúvida generalizante que nega, em seu exercício, a certeza obtida através dos sentidos. Ou seja, somente aquilo que resistir à dúvida, e a todos juízos apriorísticos e argumentos de autoridade pode ser considerado como algo indubitável. Depreende-se disso, uma vez mais, aquilo que convencionamos chamar de “cogito cartesiano”, isto é, o resultado de tal dúvida seria um “eu pensante” que resiste firme à negação e que seria desvelado somente numa dúvida absoluta, uma vez que abnegar a realidade e desconfiar da “aparência” da realidade é, ao fim e ao cabo, a condição para se chegar a certeza. Importante ressaltar ainda que a manifestação do cogito cartesiano é, embora se valha de um constructo silogístico, uma intuição auto-evidente pois se, e somente se, “eu penso”, então “eu existo”, ou seja, existe um “eu” (a priori) capaz de ancorar a dúvida e passar incólume por ela. Ou, segundo uma construção clássica: cogito ergo sum (eu penso, e portanto, existo). O fato de ser o “eu” uma substância a priori coloca e distingue o ceticismo cartesiano dos demais, afinal, pode-se negar os fenômenos e os juízos todos, exceto o próprio juízo acerca do juízo, uma vez que este se sustenta na existência de um eu constituído independentemente das demais coisas, quais seja, as crenças, a experiência, a autoridade etc.

Meditações, infância e razão:

A fim de avançar um pouco mais, podemos dizer que o “sujeito meditante” cartesiano rejeita qualquer prejuízo, por mais adornado que seja; isto é, nenhum pré-juízo e nenhuma “crença comum” salvam-se da dúvida. E por isso mesmo não podem ser tomados como assertivos. Quanto ao nosso filósofo, a meditação e o silêncio parecem ter sido comuns em sua vida. Por isso, talvez, a voz do “eu”, defendida por ele como irrefutável, tenha-lhe surgido; o silêncio meditativo talvez tenha propiciado as condições necessárias para sua filosofia, posto que, insisto, a filosofia cartesiana pressupõe um “eu” autônomo e universal. E as *Meditações Metafísicas* são sua principal obra nesse sentido, porque pressupõe um caminho racional corroborado pela autonomia da razão em relação aos sentidos. Renatus Cartesius (seu nome em latim) tivera, note-se, uma infância “solitária; seu isolamento foi acentuado por seu temperamento doentio, e ele rapidamente aprendeu a dispensar companhias” (STRATHERN, 1997, p. 53). Nosso filósofo esteve sempre imerso num contexto familiar peculiar, propício a uma vida de solitude e reflexão. Ainda segundo Paul Strathern, “Descartes parece ter sido conduzido por duas obsessões perfeitamente equilibradas: a solidão e as viagens. Como jamais se sentira próximo a seus semelhantes, não tinha vontade de viver em companhia deles” (1997, p. 46). Retomando sua biografia, Descartes contou desde muito cedo com a admiração de seus professores, nem sempre recíproca. Ele tinha, também, total liberdade para transitar, segundo Vergez e Huisman, pelos corredores do rigoroso La Flèche, colégio jesuíta onde estudou a maior parte de sua infância. A indissociabilidade da filosofia cartesiana com sua vida, a recusa cartesiana do conhecimento sensível, bem como de qualquer argumento de autoridade, criara as condições para iniciar um itinerário espiritual em busca do indubitável. À época, a escolástica discutira, como já dissemos, alguns conceitos que pareciam dizer muito sobre a realidade, mas que, ao primeiro contato com as negativas cartesianas, nascidas a partir do eu pensante, caíam por terra. Isso exigiu do eu pensante cartesiano, já que segundo ele próprio o ‘bom senso é a coisa melhor distribuída entre os homens’, a consciência de que o pensamento está, como afirmara Jankélévich, “sempre presente, implícito ou explícito, imanente continuamente pensante, mesmo que não tenhamos expressamente a consciência disso”. (2008, p. 05). Por isso, aliás, as ideias devem ser claras e distintas, pois, “chamo de claro aquele conhecimento que é presente e manifesto a

um espírito atento” (JANKÉLÉVICH, 2005, p.75) e, por outra, denomino como “distinto aquele que é a tal ponto preciso e diferente de todos os outros que só compreende em si aquilo que aparece manifestamente a quem o considera como se deve.” (JANKÉLÉVICH, 2005, p.75). Ou seja, quando à ideia mesma se lhe atribuem a atenção devida, ela se torna distinta, pois assim será exigido dela somente aquilo que de fato lhe pertence, sem nenhum adorno ou pressuposto fantasioso que infira em conjecturas. O “eu pensante”, nesse sentido, estabelece as condições para pressupor uma “epistemologia” de fato cartesiana, que não se baseia somente na veracidade física das coisas, mas que se estrutura sobretudo numa razão capaz de conhecer a realidade para além do conhecimento vulgar e empírico. Devemos ter em mente, todavia, que o eu pensante, ou o cogito em ato, é, como já havíamos dito, um “eu novo”, dotado de uma auto ciência, isto é, ciente de si e de outrem. Daí que quaisquer que sejam as certezas anteriores ao cogito – oriundas de um eu não consciente – são grosseiras e dubitáveis. E a fim de elucidar tal questão, nosso filósofo recorre ao famoso exemplo do “sonho”. Descartes usa a si mesmo como ponto de partida e diz, valendo-se de exemplo hipotético, que enquanto sonhamos, por haver no sonho a representação precisa das imagens com que lidamos no dia a dia, podemos nos enganar, uma vez que o sonho mimetiza, digo eu, a realidade externa por meio de imagens. Quer dizer, aquelas imagens que aparecem no sonho, uma vez que reproduzem a realidade imaginativa, enganariam o sujeito que sonha, posto que “os sonhos, às vezes, se apresentam com uma vivacidade e uma clareza tais que é impossível distingui-los, por suas características internas, da experiência da vigília” (SCRIBANO, 2007, p.33). A “certeza” pelos sentidos, portanto, não possui nenhuma eficácia e faz reviver um eu antigo, um pré-cogito, que firmara seus conhecimentos na experiência externa. Decorre daí um problema epistêmico, por assim dizer, uma vez que a existência, externa à mente, não pode, ao menos não nesse contexto, ser corroborada empiricamente porque nossos sentidos podem ser enganosos. Assim, se o sujeito cartesiano estivesse sendo enganado por um não sei qual, “enganador mui poderoso e mui ardiloso” (1978, p.100), diz Descartes, “que emprega toda sua indústria em enganar-me sempre” (1978, p.100), não haveria tal engano, uma vez que “não há dúvida alguma de que sou, se ele me engana, e, por mais que me engane, não poderá jamais fazer com que eu nada seja, enquanto eu pensar ser alguma coisa” (1978, p.100). Ou melhor, o cogito, “eu sou, eu existo”, manifesta-se na sua formulação mais pura. A epistemologia cartesiana – chamemo-la assim – decorre disso, ou seja, baseia-se na primazia da alma sobre o corpo, o dualismo cartesiano, punha o “eu pensante” como ponto de partida para se chegar às certezas imateriais. Tomemos, porém, como necessária a problematização acerca daquilo que nos parece ser de fato sua epistemologia. Posto que, para o filósofo, a matemática, por exemplo, não é compreendida pela mera absorção abstrata das informações recebidas, muito menos é uma formulação da própria mente. Para ele, afirma Scribano, “a mente conhece as essências das coisas através de uma bagagem de ideias que fazem parte da própria natureza do entendimento” (2007, p.21). Descartes justifica o “inatismo” separando o corpo e a mente e colocando ambos como substâncias diversas. Sendo assim, “a mente pode conhecer independentemente dos sentidos, através de ideias que estão inscritas na sua própria natureza” (SCRIBANO, 2007, p.21). Existe uma aproximação com a filosofia platônica, ao menos num primeiro momento, que parece pretender refutar a metafísica aristotélica. Naquela época o aristotelismo, relido principalmente através do tomismo, era tido como ciência pelos intelectuais. A filosofia platônica, útil para problematizar o empirismo aristotélico e, talvez, para invalidá-lo como fonte de certezas, também será descartado futuramente quando a filosofia cartesiana resolver problematizar o dualismo (corpo-mente).

3.2.3 - Fragmento inicial e a leitura propriamente dita

Há já algum tempo eu me apercebi de que, desde meus primeiros anos, recebera muitas falsas opiniões como verdadeiras, e de que aquilo que depois eu fundei em princípios tão mal assegurados não podia ser senão mui duvidoso e incerto; de modo que me era necessário tentar seriamente, uma vez em minha vida, desfazer-me de todas as opiniões a que até então dera crédito, e começar tudo novamente desde os fundamentos, se quisesse estabelecer algo de firme e de constante nas ciências. Mas, parecendo-me ser muito grande essa empresa, aguardei atingir uma idade que fosse tão madura que não pudesse esperar outra após ela, na qual eu estivesse mais apto para executá-la; o que me fez diferi-la por tão longo tempo que doravante acreditaria cometer uma falta se empregasse ainda em deliberar o tempo que me resta para agir. (René Descartes, *Meditações Metafísicas*, p.117).

O excerto acima foi utilizado como nosso primeiro núcleo definicional. Trata-se, a rigor, de um recorte feito por mim. Levei-o impresso aos alunos e, ainda na primeira aula, solicitei que o colassem em seus cadernos e agendas, pois ele seria, e avisei-os disso, nosso primeiro recorte propriamente dito. A escolha do recorte se deu por dois motivos. Ele parece abarcar alguns conceitos iniciais importantes e, também configura o início da obra, ou seja, a introdução do próprio Descartes. Ele nos serviu no contexto da aula como excerto responsável por iniciar a leitura dentro de certos limites conceituais. As turmas puderam grifar, destacar, anotar e tomá-lo, sempre que possível, como norte conceitual.

Quanto à leitura em si, os alunos tinham em mãos, como dito, os recortes colados nos cadernos e o primeiro capítulo da obra. Em aulas anteriores, expliquei como Frédéric Cossutta propunha o recorte do núcleo definicional e como a cena filosófica servia, didaticamente, para decifrar o texto, posicionando os atores, pudemos então fazer os apontamentos necessários em direção aos conceitos. O método cossuttatiano foi o norte da leitura. Lemos o primeiro capítulo da obra cartesiana parágrafo por parágrafo e depois de lidos, os alunos grifaram, tomaram notas e fizeram alguns comentários. Dividimos a leitura entre os alunos que se propuseram a fazê-la para a sala toda. Sempre começo a leitura por mim mesmo e eles então a continuam. Além do primeiro capítulo da obra (e do excerto inicial, também presente no primeiro capítulo), deixo disponível um dicionário e outras obras às quais podemos recorrer a fim de elucidar questões que surgem durante a leitura. Ademais livros de comentadores estão sempre por perto. Fizemos uma leitura pausada que levou uma aula cheia. Ao fim da aula os organizei em grupos para que discutissem suas impressões, revisassem suas notas e para que fizessem uma releitura individual

e silenciosa (na aula seguinte) comparando seus fragmentos com a releitura. Em seus cadernos e nas anotações que fazem no primeiro capítulo (impresso em folhas de sulfite) consta o material que será usado posteriormente na produção de seus relatórios. Delineada por algumas demandas, tivemos, sim, uma pesquisa, uma leitura filosófica rigorosa de acordo com o contexto etc. Todo o processo demorou quatro aulas.

3.2.4 Recortes auxiliares

Durante o processo de leitura, pude perceber que alguns recortes dos alunos ficavam soltos na produção dos relatórios, pois sua compreensão demandava conhecimento integral não apenas da obra lida como também das demais, isto é, entender o autor somente a partir da obra e de seus recortes, em alguns casos, não nos pareceu suficiente. Por isso, resolvi trazer como literatura complementar alguns recortes do próprio Descartes no “Discurso do Método”, bem como alguns fragmentos de alguns de seus comentadores. Em nossa primeira experiência os recortes já estavam disponíveis, mas não foram trazidos para a aula, ficaram apenas indicados. Na segunda experiência, porém, achei por bem não apenas deixá-los disponíveis na nuvem, mas trazê-los impressos e, ao fim da leitura dos disparadores e do primeiro capítulo, lê-los um a um, destacando sua bibliografia, o contexto da análise, qual obra o comentador abordou etc. É claro que tais recortes são pontuais e determinam, em parte, os caminhos que os alunos podem ou não seguir. Eles servem, como notamos na última experiência, para auxiliar os alunos na compreensão da obra estudada, e no limite, ensejam a produção de um produto final. No caso da minha prática, escolhi que fosse um relatório o produto final da leitura. Contudo, esta é uma escolha que cabe ao professor. Se ele julgar pertinente solicitar uma redação ou um seminário, acredito que os resultados também serão satisfatórios. Quanto aos recortes apresentados, podemos afirmar que são recortes pontuais que abordam, a meu ver, os pontos nevrálgicos da obra cartesiana. Vale frisar que tais recortes (ou citações, digamos assim) foram extraídas do livro “Descartes” (Col. Os Pensadores, Ed. Abril, 1983). Por haver algumas unidades na escola e por estar, também, disponível na internet, preferi esta edição. Eis a seguir os recortes auxiliares da obra cartesiana mesma e de alguns de seus comentadores.

E, como a multidão de leis fornece amiúde escusas aos vícios, de modo que um Estado é bem melhor dirigido quando, tendo embora muito poucas, são estritamente cumpridas; assim, em vez desse grande número de preceitos de que se compõe a Lógica, julguei que me bastariam os quatro seguintes, desde que tomasse a firme e constante resolução de não deixar uma só vez de observá-los. O primeiro era o de jamais acolher alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal; isto é, de evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e de nada incluir em meus juízos que não se apresentasse tão clara e tão distintamente a meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida. O segundo, o de dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-las. O terceiro, o de conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir, pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e supondo mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros. E o último, o de fazer em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais, que eu tivesse a certeza de nada omitir". (Discurso do Método, parte II).

Tomemos, por exemplo, este pedaço de cera que acaba de ser tirado da colmeia: ele não perdeu ainda a doçura de mel que continha, retém ainda algo do odor das flores de que foi recolhido; sua cor, sua figura, sua grandeza, são patentes; é duro, é frio, tocamos-lo e, se nele batermos, produzira algum som. Enfim, todas as coisas que podem distintamente fazer conhecer um corpo encontram-se neste. (Meditações Metafísicas, cap. 2).

Mas, por desejar então ocupar-me somente com a pesquisa da verdade, pensei que era necessário (...) rejeitar como absolutamente falso tudo aquilo em que pudesse imaginar a menor dúvida, a fim de ver se, após isso, se não restaria algo em meu crédito, que fosse inteiramente indubitável. Assim, porque os nossos sentidos nos enganam às vezes, quis supor que não havia coisa alguma que fosse tal como eles nos fazem imaginar. E, porque há homens que se equivocam ao raciocinar, mesmo no tocante às mais simples matérias de geometria, e cometem aí paralogismos, rejeitei como falsas, julgando que estava sujeito a falhar como qualquer outro, todas as razões que eu tomara até então por demonstrações. E enfim, considerando que todos os mesmos pensamentos que temos quando despertados nos podem também ocorrer quando dormimos, sem que haja nenhum, nesse caso, que seja verdadeiro, resolvi fazer de conta que todas as coisas que até então haviam entrado no meu espírito não eram mais verdadeiras que as ilusões de meus sonhos. Mas, logo em seguida, adverti que, enquanto eu queria assim pensar que tudo era falso, cumpria necessariamente que eu, que pensava, fosse alguma coisa. E, notando que esta verdade: penso, logo existo, era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos cétricos não seriam capazes de a abalar, julguei que podia aceitá-la, sem escrúpulo, como o primeiro princípio da filosofia que procurava. (Discurso do Método, parte IV).

Essas longas cadeias de razões, todas simples e fáceis, de que os geômetras costumam servir-se para chegar às suas mais difíceis demonstrações, haviam-me dado ocasião de imaginar que todas as coisas possíveis de cair sob o conhecimento dos homens seguem-se umas às outras da mesma maneira e que, contanto que nos abstenhamos somente de aceitar por verdadeira qualquer que não o seja, e que guardemos sempre a ordem necessária para deduzi-las umas das outras, não pode haver quaisquer tão afastadas a que não se chegue por fim, nem tão ocultas que não se descubram. E não me foi muito penoso procurar por quais devia começar, pois já sabia que havia de ser pelas mais simples e pelas mais fáceis de conhecer. (Discurso do Método, parte II).

Para começar, pois, este exame, noto aqui, primeiramente, que há grande diferença entre espírito e corpo, pelo fato de ser o corpo, por sua própria natureza, sempre divisível e o espírito inteiramente indivisível. Pois, com efeito, quando considero meu espírito, isto é, eu mesmo, na medida em que sou apenas uma coisa que pensa, não posso aí distinguir partes algumas, mas me concebo como uma coisa única e inteira. E, conquanto, o espírito todo pareça estar unido ao corpo todo, todavia um pé, um braço ou qualquer outra parte estando separada do meu corpo, é certo que nem por isso haverá aí algo de subtraído a meu espírito. E as faculdades de querer, sentir, conceber etc. não podem propriamente ser chamadas suas partes: pois o mesmo espírito emprega-se todo em querer e também todo em sentir, em conceber etc. Mas ocorre exatamente o contrário com as coisas corpóreas ou extensas: pois não há uma sequer que eu não faça facilmente em pedaços por meu pensamento, que meu espírito não divida mui facilmente em muitas partes e, por conseguinte, que eu não reconheça ser divisível. (Meditações Metafísicas, Cap. 6)

O bom senso é a coisa do mundo melhor partilhada, pois cada qual pensa estar tão bem provido dele, que mesmo os que são mais difíceis de contentar em qualquer outra coisa não costumam desejar tê-lo mais do que o têm. E não é verossímil que todos se enganem a tal respeito; mas isso antes testemunha que o poder de bem julgar e distinguir o verdadeiro do falso, que é propriamente o que se denomina o bom senso ou a razão, é naturalmente igual em todos os homens; e, destarte, que a diversidade de nossas opiniões não provém do fato de serem uns mais racionais do que outros, mas somente de conduzirmos nossos pensamentos por vias diversas e não considerarmos as mesmas coisas. Pois não é suficiente ter o espírito bom, o principal é aplicá-lo bem. As maiores almas são capazes dos maiores vícios, tanto quanto das maiores virtudes, e os que só andam muito lentamente podem avançar muito mais, se seguirem sempre o caminho reto, do que aqueles que correm e dele se distanciam. (Discurso do Método, parte I).

Todo ego cogito é: cogito me cogitare; todo eu me represento, eu coloco diante de mim alguma coisa' no mesmo ato 'me' representa me coloca diante de mim, eu que me represento algo. [...]. Todo representar humano é, segundo uma maneira de falar que se presta facilmente ao mal-entendido, um 'se' representar, um 'se' colocar diante de si. (HEIDEGGER, 2014, p.124). “O cogito de Descartes, portanto, não é, como já se disse, o ato de nascimento do que, em filosofia, chamamos de idealismo (o sujeito pensante e suas ideias como fundamento de todo conhecimento), mas a descoberta do domínio ontológico (estes objetos que são as evidências matemáticas remetem a este ser que é meu pensamento). (VERGEZ; HUISMAN, 1980, 9.143).

Segundo Descartes, o espírito e o corpo interagem na glândula pineal (um órgão obscuro próximo à base do crânio, cuja função precisa permanece indefinida até hoje). Infelizmente perdeu-se bastante nesse ponto: a questão não era tanto onde interagem, mas como. (PAUL STRATHERM 1997, p. 25)

O único modo de chegar à existência de qualquer outro ente, além do eu, no interior das regras do meditar é utilizar o que já se obteve como verdadeiro, ou seja, a existência do eu pensando, e o que agora veremos usufruir o mesmo nível de certeza do cogito, isto é, as ideias, e os axiomas conhecidos por luz natural. De fato, as ideias, ao contrário dos juízos, participam da mesma indubitabilidade da existência do eu. (SCRIBANO, 2003, p.79).

...o meditante invoca a experiência comum dos enganos dos sentidos: os sentidos às vezes nos enganam, e, portanto, é melhor evitar toda confiança no conhecimento que neles se fundamenta. (SCRIBANO, 2003, p.33).

A dúvida cartesiana visa, portanto, a busca do indubitável. [...] A dúvida deve servir para libertar a mente dos pré-juízos e, de outro, deve eliminar a possibilidade de duvidar ulteriormente daquilo que se descobrirá ser verdadeiro”. (SCRIBANO, 2003, p.30).

Entre a singularização generalizante de tipo aforístico e a generalidade de um enunciado neutralizado, uma fórmula como a do “eu penso, eu sou” cartesiano consegue a proeza de uma primeira pessoa que não é pessoa ou, ao menos, não uma pessoa, embora ela pudesse ser renunciada por qualquer um em qualquer lugar” (COSSUTTA, 2018, p.106).

3.2.5. As possibilidades de avaliação da sequência didática de leitura de texto filosófico

Havendo, pois, apresentado a sequência didática integralmente, isto é, lemos os disparadores, o excerto inicial, fizemos a contextualização da obra e do filósofo, discutimos também alguns fragmentos centrais de outra obra cartesiana, lemos os fragmentos dos comentadores e, de mais a mais, apresentamos as motivações que nos levaram a escolher a obra, começamos então a elaborar o relatório. A construção dos relatórios é, vale destacar, um processo em que os alunos escolhem o como abordar e o que compor seu produto final. Faz-se o recorte também das anotações e discussões, e aquilo que é conceitual, importante e definicional deve vir à tona. As escolhas feitas, porém, devem ser justificadas em relação à leitura. Além disso, pode-se utilizar o recorte externo tanto para corroborar a leitura que eles fizeram como para refutar, se for o caso, um ou outro ponto.

Mais adiante, apresentei-lhes uma situação concreta que deveria ser analisada segundo a concepção cartesiana. Importante frisar que a situação apresentada é uma sugestão de prática, o aluno pode ou não aderir àquela situação específica; caso ele escolha por não aderir, então deve ele mesmo escolher, a partir de sua vivência, seu lugar de fala ou sua experiência, outra situação concreta que possa ser analisada sob a perspectiva dos conceitos do autor estudado. Pode ser um filme, um seriado, uma obra de arte, uma música, uma peça de teatro, uma imagem ou, num movimento regressivo, o próprio disparador. Nesse contexto, o professor pode auxiliar o aluno nessa nova escolha. Não é razoável, contudo, e tenho percebido isso a partir da prática, abdicar deste exemplo concreto a ser analisado, pois ele oportuniza ao aluno, já em “posse” de alguns dos principais conceitos do filósofo estudado, analisar uma situação sob a perspectiva da obra pesquisada. Nesta última vez em que apresentei esta sequência, sugeri aos alunos que fizessem uma “análise cartesiana” da animação “Coraline e o Mundo Secreto” (2009), do diretor Henry Selick, distribuído no Brasil pela Universal Pictures.

Sugeri que os alunos estabelecessem uma relação entre a animação e a filosofia cartesiana e a justificasse. A fim de concretizar o processo do relatório, indiquei aos alunos que assistissem ao filme dentro do intervalo de um mês. A partir dessa experiência, pude perceber que o filme abriu muitas fendas para discutir a filosofia cartesiana. A mim pareceu pertinente estabelecer o relatório, pautado naquela prática leitora; a abordagem de uma situação a partir da filosofia do autor estudado serviu-nos, isso sim, como um modo de verificar a aprendizagem, além disso, tal exercício, por combinar rigor e criatividade, é um exercício filosófico. O professor pode indicar aos alunos, como fiz no último semestre de 2018, que seus relatórios sejam lidos em conjunto a fim de determinar a proximidade conceitual entre o que foi apreendido e o que de fato o autor produziu filosoficamente.

Quando a obra abordada não foi lida integralmente em sala, ou quando se trata de uma leitura muito extensa, esta é uma opção interessante, porque a partir dos muitos recortes, os alunos podem construir uma noção mais ampla e o professor pode, assim, perceber o trajeto que o aluno escolhe. Enfim, como indiquei algumas vezes no decorrer desse texto, não pretendo estabelecer um modo estático, engessado, fixo, que não pode ser alterado, mudado ou utilizado parcialmente. A intenção é sobretudo demonstrar minha própria prática e, se possível, utilizá-la como inspiração para outras experiências que sejam ainda mais dinâmicas e proveitosas que a minha. Nosso intuito é compartilhar experiências, dividir os êxitos – e os fracassos, quando acontecem – de modo a aperfeiçoar tanto quanto for possível, conhecendo, utilizando e respeitando as demais experiências filosóficas vivenciadas em salas de aula por todo o país, aquilo que tem sido feito no ensino de filosofia.

Por isso, tomamos como exemplo os recortes de dois relatórios; um do primeiro semestre, quando a prática ainda estava incipiente; e o outro do segundo semestre, quando o processo já se afigurava. Preferi por apresentar os recortes dos dois relatórios mais exitosos, dentro dos limites experimentais da prática. A escassez temporal na primeira leitura nos obrigou a efetuar uma leitura um tanto quanto apressada do primeiro capítulo das “Meditações Metafísicas”. Além disso, propus como opção para essa análise concreta, digamos assim, um capítulo que trata de Descartes do livro “O Cinema Pensa: Uma Introdução à Filosofia Através dos Filmes” (2006) de Julio Cabrera, chamado “Descartes e os fotógrafos indiscretos: A dúvida e o problema do conhecimento”. Além de ambos os livros, Descartes e Cabrera, havia também na sala de aula uma unidade do “Grande Dicionário Houaiss” (2005). Delineei alguns recortes nos relatórios. O primeiro relatório, de uma aluna do período noturno, possui os trechos destacados

e os comentários produzidos durante a leitura. Trata-se sobretudo de um exercício de destacamento da obra. No segundo relatório, a aluna preferiu relacionar a leitura em sala com a leitura do capítulo sobre Descartes no livro de Julio Cabrera. É importante ressaltar, em relação à prática desta leitura, bem como naquilo que concerne à produção dos relatórios, dos textos e do destacamento textual que se trata de um exercício ainda em curso e seus resultados, ancorados pelo método em questão, podem sofrer um ou outro ajuste de acordo com a circunstância e com o contexto em que a leitura ocorre.

Aluna: V. S. P. Segundo ano do ensino médio: noite

1. René Descartes. Meditações Metafísicas, cap. 1.

(Tema do currículo, ética cartesiana).

Leitura, anotações em sala e destacamento de trechos relevantes.

Materiais presentes em sala: além dos cadernos de fichamento, agendas, bloquinhos e demais materiais que servem para escrever e tomar notas, estava disponível também o livro “Descartes” (col. Pensadores), o livro “Cinema Pensa. Uma Introdução À Filosofia Através dos Filmes” (Ed. Rocco, 2006) e um Dicionário Houaiss (Objetiva, 2005).

§1. Trecho destacado: "Há já algum tempo eu me apercebi de que, desde meus primeiros anos, recebera muitas opiniões falsas opiniões como verdadeiras (grifo da aluna), e de que aquilo que depois eu fundei em princípios tão mal assegurados não podia ser senão mui duvidoso e incerto...".

Anotação da aluna: “Descartes não queria mais ter incertezas. Ele tinha que deixar tudo aquilo que aprendeu e buscar encontrar a certeza depois de adulto”.

§2. Trecho destacado: "...o menor motivo de dúvida que eu nela encontrar bastará para me levar a rejeitar todas".

Anotação: “Descartes começou a duvidar da opinião dele, mas não é necessário analisar uma por uma, ele analisou os princípios das opiniões que ele tinha”.

§3. Trecho destacado: “Tudo o que recebi, até o presentemente, como o mais verdadeiro e seguro, aprendi-o dos sentidos ou pelos sentidos: ora, experimentei algumas vezes que esses sentidos eram enganosos, e é de prudência nunca se fiar inteiramente em que já nos enganou uma vez”.

Dicionário Houaiss:

“Fiar: (ter fé, acreditar, confiar, vender a crédito, ter o fiador de; abonar, afiançar)”.

Anotação: “Algumas vezes ele se enganou. E foi por causa dos sentidos. Ele achou melhor não confiar mais neles”.

§4. Trecho destacado: "E como poderia eu negar que estas mãos e este corpo sejam meus?"

Anotação: "Algumas coisas são óbvias".

§5. Trecho destacado: "O que ocorre no sono não parece ser tão claro ser tão claro nem tão distinto quanto tudo isso".

"(...) não há quaisquer indícios concludentes, nem marcas assaz certas por onde se possa distinguir nitidamente a vigília do sono, que me sinto inteiramente pasmado; e meu pasmo é tal que é quase capaz de me persuadir de que estou dormindo"

Dicionário Houaiss:

"Verossímeis: (que parece verdadeiro, uma narrativa; que é possível ou provável por não contrariar a verdade; plausível) "

"Assaz: (suficientemente, bastante, em alto grau; muito)

Vigília: (condição de quem está desperto, acordado; estado de quem vela, de quem permanece acordado) ”.

"Pasmado: (muito admirado, espantado, sem expressão; apalermado) ”

Anotação: "No sono a gente enxerga diferente as coisas / Ele não percebeu que podia estar dormindo, e achando que estava acordado".

§6. Trecho destacado: "Suponhamos, pois, agora, que estamos adormecidos e que todas essas particularidades, a saber, que abrimos os olhos, que mexemos a cabeça, que estendemos as mãos e coisas semelhantes, não passam de falsas ilusões"

Anotação: "Descartes começou a duvidar de coisas básicas do dia a dia, de coisas que eram normais e que ele tinha certeza".

§7. Trecho destacado: "É preciso, todavia, confessar que há coisas ainda mais simples e mais universais, que são verdadeiras e existentes: de cuja mistura, nem mais nem menos do que da mistura de algumas cores verdadeiras, são tomadas todas essas imagens das coisas que residem em nosso pensamento, quer verdadeiras e reais, quer fictícias e fantásticas. Desse gênero de coisas é a natureza corpórea em geral, e sua extensão; juntamente com a figura das coisas extensas, sua quantidade, ou grandeza, e seu número; como também o lugar em que estão, o tempo que mede sua duração e outras coisas semelhantes".

Anotação: "Percebemos que para ele algumas coisas estão no nosso pensamento: cores, figuras, tamanho, extensão, números, etc.

§8. Trecho destacado: "Quer eu esteja acordado, quer esteja dormindo, dois mais três formarão sempre o número cinco e o quadro nunca terá mais do que quatro lados; e não parece possível que verdades tão patentes possam ser suspeitas de algumas falsidades ou incertezas"

Anotação: "A aritmética e a geometria são mais confiáveis que a física, a astronomia e a medicina. Aritmética e geometria lidam com as formas e com os numerais".

§9. Trecho destacado: "Pode ocorrer que Deus tenha desejado que eu me engane todas as vezes em que faço a adição de dois mais três, ou em que enumero os números de um quadrado, ou em que julgo alguma coisa ainda mais fácil, se é que se pode imaginar algo mais fácil do que isso".

Anotação: E se Deus quiser nos enganar? Como poderemos saber?

§10. Trecho destacado: "Sou obrigado a confessar que, de todas as opiniões que recebi outrora em minha crença como verdadeiras, não há nenhuma da qual não possa duvidar atualmente, não por alguma inconsideração ou leviandade, mas por razões muito fortes e maduramente.

Anotação: Descartes percebeu que não tinha mais "as certezas" que tinha.

§11. Trecho destacado: "Essas antigas e ordinárias opiniões ainda me voltam amiúde ao pensamento, dando-lhes a longa e familiar convivência que tiveram comigo o direito de ocupar meu espírito mau grado meu e de tornarem-se quase que senhoras de minha crença".

"Eis por que penso que me utilizarei delas mais prudentemente se, tomando partindo contrário, empregar todos os meus cuidados em enganar-me a mim mesmo, fingindo que todos estes pensamentos são falsos e imaginários; até que, tendo de tal modo sopesado meus prejuízos, eles não possam inclinar minha opinião mais para um lado do que para o outro, e meu juízo não mais seja doravante dominado por maus usos e desviado do reto caminho que pode conduzi-lo ao conhecimento da verdade".

Anotação: "Porque estava acostumado com as opiniões que tinha desde pequeno, e de vez em quando estas antigas opiniões voltavam. Descartes duvidou da realidade".

§12. Trecho destacado: "Suporei, pois, que há não um verdadeiro Deus, que é a soberana fonte da verdade, mas certo gênio maligno, não menos ardiloso e enganador do que poderoso, que empregou toda sua indústria em enganar-me. Pensarei que o céu, o ar, a terra, as cores, as figuras, os sons e toda as coisas exteriores que vemos são apenas ilusões e enganos de que ele se serve para surpreender minha credulidade.

Dicionário Houaiss: "Indubitável: (que não pode ser objeto de dúvida; certo, incontestável, indiscutível) "

Anotação: "Ele falou de um gênio maligno que pode enganar a todos os homens e que tudo o que o homem toma como realidade pode ser uma ilusão. O gênio maligno não pode enganar Descartes, ele só acredita naquilo que é indubitável".

§13. Trecho destacado: "Como um escravo que gozava de uma liberdade imaginária, quando começa a suspeitar de que sua liberdade é apenas um sonho, teme ser despertado e conspira com essas ilusões agradáveis para ser mais longamente enganado..."

Anotação: "O homem se sente pasmado com a possibilidade de suas opiniões serem falsas".

Percurso: Além da discussão do grupo (...) da minha releitura (...) de ter assistido a aula e o filme, fiz todas as minhas anotações no caderno. E deixei grifado todos [os conceitos] que discutimos no grupo. Assisti o filme da Coraline, mas não quis usá-lo. Achei muito difícil.

Conclusão: (...)Descartes foi soldado voluntário. Viajou diversas vezes, visitou a Itália e a França, se estabelecendo em 1628 na Holanda, mudou-se de casa diversas vezes. Neste último país citado, o mais livre, ele se entregou aos estudos e disse não ter aprendido tanto com as viagens que fez.

(...) Descartes utilizou o sonho como exemplo de expressão do pensamento enganoso.

(...) não há dúvida do eu, pois se sou capaz de duvidar de todas as coisas, posso existir.

(...) eu penso, e se consigo fazer isso, logo isso é prova de que eu existo (...) posso duvidar de tudo, menos da existência do eu.

Ceticismo: (...) a incerteza surge quando estamos atravessando um problema, temos que questionar tudo, até os sentidos (...) eles nos enganam.

(...) Após questionar, a consequência da dúvida é certeza...

(...) Após as aulas e a leitura do texto, uma questão continua (...) a semelhança entre a filosofia cartesiana e a filosofia cética grega que estudamos no início do ano.

Aluna: A.G.C. Segundo ano do ensino médio: manhã

2. As “Meditações Metafísicas” (R. Descartes)

“O Cinema Pensa...” (J. Cabrera)

O cinema Pensa: Uma introdução à Filosofia através dos Filmes". O capítulo chama-se: "Descartes e os fotógrafos indiscretos (A dúvida e o problema do conhecimento". (fragmento: p.116 até a p.134).

(...) Descartes foi o filósofo que mostrou (...) o desejo de uma certeza, pois teve coragem de duvidar de todas as coisas.

Apresentação (...) da filosofia cartesiana.

(...) devemos pegar tudo o que aprendemos e colocar na "peneira da crítica metódica" (é preciso uma organização metódica para não correr o risco de cair em erros).

(...) seria esse o único modo de nos localizarmos caso a vida fosse apenas um sonho.

Ele foi pelo caminho da dúvida (...) não para ser cético apenas, mas para ter alguma certeza.

(...) o método serviria para guiar a ciência (...) baseada em princípios metafísicos.

"Julio pergunta: “será o cinema uma arte essencialmente cartesiana? ”"

Os filmes apresentaram a dúvida e a incerteza, a filosofia faz a mesma coisa(...).

Informações importantes do autor presentes no livro de Julio Cabrera:

(...) foi um filósofo e matemático francês que nasceu com uma debilidade física, (...) e dizia que a saúde era o bem primário de todos os demais bens da vida. (...) as dúvidas que o filósofo criava tinha uma finalidade além do ceticismo (duvidar só por duvidar), era para ter certeza sobre tudo o que ele havia aprendido.

(...) fazia observações e pegava todas as suas experiências para formular algo mais concreto. (...) a essência da filosofia cartesiana: o argumento que explica o adágio, quando ele percebe a obrigação que o pensamento tem de ser pensado por algo/alguém, e enquanto ele pensa ele torna o "algo" inquestionável.

Recorte: "(...) enquanto eu desejava considerar nessa maneira tudo falso, era necessário que eu, ao pensar, fosse alguma coisa."

(...) a postura de Descartes em relação ao conhecimento, fez ele encontrar um conhecimento o indubitável: o eu.

(...) apresentado a ideia de gênio maligno, que muda a realidade como no Matrix (filme).

(...) ele chega à conclusão: mesmo que nada seja verdadeiro, algo duvida, pensa e se engana, algo existe

Por fim, o último capítulo [do Cabrera] traz uma questão diferente, julgando capacidade dos sentidos, sendo essa passiva por apenas conhecer as ideias das coisas sensíveis e não poder construí-las ou transformá-las, por ser um ser pensante. (...) Deus é o portador da faculdade ativa do saber (...) segundo o filósofo, as "habilidades" corpóreas servem para sentir e saber ainda o que seja uma "faculdade passiva".

(...) O elemento importante da filosofia cartesiana é a verdade e o modo de encontrá-la.

(...) é importante ser cético para não se enganar com os sentidos ou com os sábios. Sem fazer isso, o homem aceitará a falsidade como verdade.

(...) chegar à verdade através da razão.

(...) negar todo o seu conhecimento tido antes, pois todos estão dentro do contexto.

(...) A metafísica para Descartes era outro ponto muito importante (...) ela pode encaminhar à ciência. O filósofo se baseava em Deus (...) Deus era a garantia das ideias e da verdade.

Conclusão: A abordagem de Júlio Cabrera trata da filosofia de Descartes (...) utilizando filmes para facilitar a compreensão de leitores que estão iniciando o estudo da filosofia (...) Cabrera ainda apresenta exemplos para demonstrar como a história se relaciona com o método cartesianos, depois dos filmes ele [também] fala sobre quem foi René Descartes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresento aqui algumas considerações acerca do método cossuttatiano e da minha prática em sala de aula. Embora sejam considerações parciais, já que o processo continua e seus resultados objetivos se afigurarão apenas no decorrer do tempo, pudemos perceber alguns resultados desta nossa experiência. Antes de apresentar, entretanto, o êxito e as dificuldades desta prática em sala de aula, convém insistir que a presença lacônica do aluno nessa dissertação é, em grande parte, consequência dessa escassez temporal, posto que, à medida que este trabalho se aproximava do fim, os relatórios dos alunos pautados nas leituras filosóficas – e nos recortes que delas fizeram – começaram a ficar prontos. Não tivemos, portanto, tempo hábil para coletar, organizar e demonstrar tudo. Todavia, todos os resultados são disponibilizados na nuvem da “disciplina de filosofia” na escola em que ocorreram e serão, por certo, utilizados na continuidade deste processo de leitura de textos filosóficos, bem como em outros trabalhos que tenham por objetivo método similar. Além daquilo que foi exitoso durante esse período de implementação, tivemos também aquilo que pareceu constituir-se, na prática, como um problema resultante da aplicação do método cossuttatiano, qual seja, os relatórios exigidos como parte do processo avaliativo demandaram tempo excessivo, tanto para organizar quanto para elaborar algo a partir do conteúdo escolhido. Talvez seja necessário, mais adiante, repensar parte da avaliação de modo a exigir um produto mais singelo.

Além disso, os elementos cossuttatianos dão condições ao professor para recortar aquilo que é central na obra dos filósofos analisados, algo deveras útil no ensino regular, visto que o tempo de fato é escasso e inúmeros objetivos estejam em questão. Nossa proposta, contudo, foi um pouco além, e talvez nisso tenha-se aumentado o grau de dificuldade, já que quisemos incluir o aluno na prática do recorte do núcleo definicional; quer dizer, propusemos que sua própria produção crítica da obra analisada fosse submetida, em parte, ao método que fora utilizado para encontrar o núcleo definicional dos textos em causa. Apesar da demanda organizacional imposta pela complexidade do relatório, tivemos também, e logo de início, algo positivo, pois iniciamos a leitura e, à medida que a prática ocorria, pudemos notar que, mesmo limitando, como dissemos, a coleta de resultados ao período de produção desta dissertação, uma vez que sua implementação e sua prática continuam a ocorrer, a leitura nos trouxe resultados efetivos na relação dos alunos com os textos filosóficos e com suas próprias análises. E não apenas isso, percebeu-se também – se considerarmos o âmbito prático da leitura nesse último

semestre a partir daquilo que os próprios alunos testemunharam – um avanço em relação à capacidade leitora das séries participantes. Ora talvez o exercício iniciado com a leitura filosófica de textos filosóficos tenha estabelecido, em consequência da crítica natural e da investigação que tal modo pressupõe, dado que a experiência requer uma rotina e impõe, outrossim, uma relação mais próxima com a materialidade textual, uma competência leitora que pode ser utilizada em outros casos, em outras leituras e em outras disciplinas desde que respeitando os limites mesmos de cada área. Isto é, embora nosso enfoque seja a leitura filosófica, muitos alunos começaram a empregar, considerando a prática mesma e balizados pela teoria apreendida, alguns elementos que os auxiliaram na compreensão de discursos de outras disciplinas. Ou seja, eles melhoraram o desempenho de forma geral, uma vez que passaram a “ler melhor”.

Em certa medida, não apenas os discursos filosóficos passaram a ser apreendidos com mais rigor, mas os demais discursos das demais disciplinas foram também alcançados; o que é importante, uma vez que tal competência pode auxiliar, como notamos, no desenvolvimento integral do aluno. E isso, é sabido, o inclui num mundo mais amplo de compreensão da realidade mesma. Nesse sentido, e voltando ao princípio desse trabalho, seu nascedouro, chamemo-lo assim, podemos concordar com Foucault que afirma que

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. (2014, p.41).

Pode-se dizer, ao analisar a prática, que tal melhora é esperada, uma vez que este método de leitura pode melhorar o desempenho discente em relação a leituras de discursos distintos, algo que se espera universalmente no desenvolvimento da competência leitora no currículo do ensino básico. Mesmo porque, note-se, não é possível restringir estas novas competências e habilidades apenas ao âmbito filosófico como se fossem ambas um produto específico. Surpreende-nos, entretanto, a precocidade dos resultados desta experiência. Como bem sabemos, vale frisar, o ensino básico tem demonstrado inúmeras fragilidades, seja pela falta de

investimento governamental em infraestrutura, tema amplamente discutido, seja por não haver nos atores da educação a clareza daquilo que de fato se espera da escola brasileira. E naquilo que concerne à apreensão dos discursos mais herméticos, embora seja esta apenas uma do todo faltante, a educação formal tem falhado, salvo raras exceções, e sua fragilidade resulta numa certa exclusão dos discentes que não são capazes de decifrar textos das diversas áreas do conhecimento. Pois bem, desenvolver a capacidade de interpretar, apreender e dominar os muitos discursos escritos, sobretudo o filosófico, é um ato libertador, posto que, sem uma luta pela compreensão da realidade mesma, “que é a luta pelo poder, essas condições necessárias não se criam” (FREIRE, 1993, p. 08).

Cumprir mencionar, ademais, e fazendo aqui mais um regresso necessário, que antes destes resultados positivos, e ainda em nossa primeira experiência leitora no primeiro semestre de 2018, ficamos aquém daquilo que esperávamos e não obtivemos, por haver um distanciamento enorme entre a prática e a teoria, o êxito desejado com o exercício de leitura. Muita coisa ficou indefinida talvez por não ter havido de minha parte a clareza necessária ou, ainda, por não ter, enquanto tentava instaurar a prática, a real dimensão do que podia ou não fazer no contexto de sala de aula. Após investigar os motivos dessa indefinição, que parecia fazer da leitura um pretexto para que os alunos validassem suas opiniões preconcebidas – e talvez este seja também um problema da leitura filosófica como técnica – percebi que, no exercício leitor, mesmo ainda de modo inicial, os alunos encontravam, às vezes de modo mais intuitivo do que delineado propriamente pelo modo cossuttatiano, o cerne de uma obra, um conceito importante ou mesmo um sentido garimpado do texto a duras penas, mas por não haver delimitação e embasamento naquela primeira experiência ou mesmo a relação a priori com alguns conceitos do próprio autor que serviriam como arcabouço, o produto da leitura permanecia, por consequência disso, suspenso ou era utilizado para validar uma impressão pessoal acerca da obra, sem o rigor e o critério esperados na reflexão filosófica.

Ao perceber tal problema no discurso discente que se concretizou na entrega dos primeiros relatórios, percebi também que seria necessário estabelecer, como mencionado anteriormente, um ponto de partida, ou seja, tive de utilizar-me de disparadores para a leitura e sobretudo de comentários que pudessem – antes mesmo de iniciar a leitura – contextualizar a obra a ser lida. Talvez esteja aí a especificidade da leitura filosófica no ensino médio, mais do que a necessidade de delimitar a prática, a urgência de encontrar um ponto de partida. Nesse

sentido, encontrar tais limites na prática mesma não apenas foi útil para situar o recorte feito pelo próprio aluno, como também para complexificar sua apreensão da leitura efetuada; isto é dizer, sem maiores ressalvas, que embora o núcleo definicional e a cena filosófica tenham servido parcialmente naquele contexto, com o passar do tempo e com a aquisição e naturalização do modo leitor proposto por Cossutta, a coisa se desenvolveu de fato e ganhou corpo. Mas sem a contextualização inicial a leitura não conseguia se efetivar conceitualmente e não nos era possível encaminhar os resultados consequentes. O recorte ficava solto, sem vínculo com o sentido último do conceito.

Por isso, ao considerar minha prática, posso afirmar que o modo cossuttatiano é, sem dúvida, útil para desenvolver a competência leitora do aluno em relação ao texto de filosofia e é possível, sim, estabelecer a partir da leitura uma didática filosófica que ancore o professor no ensino da filosofia, bem como encontrar os meios para se chegar ao núcleo da análise do próprio aluno. Contudo, para que tal empreitada tenha o êxito esperado, algumas estratégias são necessárias para inspirar a leitura e, sobretudo, para abarcar e acolher aquilo que resulta desse exercício leitor. Em outras palavras, nossa prática é um exercício quase inaugural, porque a capacidade leitora do aluno é, no método cossuttatiano, reatualizada com vistas a um fim específico, qual seja, a leitura filosófica. Nesse contexto a leitura comum, aquela aprendida desde os anos iniciais, independentemente do que se espera dela, torna-se mais complexa, porque passa a ser suplementada pela leitura filosófica.

Embora os resultados sejam *incipientes*, de início, visto que tal resultado enseja a prática da leitura de textos de filosofia, ocorre que, a rigor, atualizam-se, além da capacidade de leitura, a cosmovisão e o senso crítico do aluno. E isso, claro, reverbera na aquisição de pressupostos que facilitam a compreensão de enunciados distintos e presentes, como dissemos, em outras disciplinas e demais áreas do saber; mas não apenas isso, tal capacidade de leitura tende a complexificar e aprofundar a análise que o aluno pode fazer de sua própria realidade, daí insistirmos nos capítulos anteriores na possibilidade interdisciplinar da aquisição dos elementos para a leitura de textos filosóficos. Podemos acrescentar, ainda, outro ganho pertinente na prática leitora, conquanto se tenha nisso o conteúdo programático do professor que se torna, como vimos, funcional desde que a leitura filosófica seja posta em prática, uma vez que o docente pode encontrar os excertos filosóficos e, se considerar razoável, utilizá-los nos relatórios avaliativos dos próprios alunos ou em seu próprio discurso acerca do autor.

O método cossuttatiano, portanto, pode compor a didática do ensino médio no ensino de filosofia de modo exitoso desde que o professor considere essa passagem da teoria para a prática e não tome a filosofia cossuttatiana como um processo que leva apenas recorte “seco” e “mágico” do núcleo definicional. Por outra: o professor pode aderir à filosofia de Cossutta desde que não a simplifique como um método que pode ser apartado da filosofia. A filosofia cossuttatiana exige, para qualquer decifração textual, que alguns passos sejam dados na direção da filosofia do autor estudado, isto é, não basta demonstrar aos alunos como estabelecer uma busca cossuttatiana pelo núcleo definicional, também é necessário estabelecer alguns limites didáticos para que o recorte ocorra de modo a não se tornar amorfo no contexto da leitura. Quer dizer, o professor deve, como tenho percebido e buscado fazer em minha prática, conhecer a obra que será lida, analisada e estudada e, a despeito do tempo que se tenha, contextualizar e delimitar o filósofo dentro das condições que ele mesmo, enquanto autor de sua filosofia, estabelece para a compreensão de sua obra, de modo a servir, diante do próprio aluno, como exemplo prático. Assim sendo, a leitura filosófica é um exercício didático que embora possua certa objetividade não pode ser empregado sem alguma dificuldade, seja temporal ou teórica; seja prática ou estrutural.

A filosofia cossuttatiana é, até aqui me pareceu, a melhor forma de se chegar ao conceito filosófico e estabelecer o processo de entendimento de uma filosofia, mesmo que esta seja inicialmente hermética. Além disso, uma vez que se busca encontrar a natureza do ensino de filosofia, não me parece exagero afirmar que a leitura filosófica, ainda que esteja sob o juízo do professor que demonstrará o que se deseja daquela leitura, é indispensável para qualquer introdução à filosofia. Ademais, o exercício leitor, se quisermos uma leitura propriamente filosófica, só poderá acontecer, como vimos até aqui, dentro de certos limites filosóficos; e, desde que o professor seja capaz de reparar os desacertos que podem acontecer da prática da leitura de filosofia, tal leitura é, sim, muito eficaz e deságua num terreno fértil de discussões, debates e apreensões conceituais. Em suma, ler o texto é também filosofar, já que o exercício leitor instaura a capacidade de atualizar o conceito, inferir, criticar etc. É-nos claro, por isso mesmo, que a maioria das pesquisas que tratam da leitura filosófica versem sobre sua importância, mas quase nunca sobre como fazer, como enfrentar o texto, como estabelecer um modo de leitura; e o Ensino Médio me parece, e talvez de fato seja, o melhor laboratório possível para a leitura filosófica de textos filosóficos. Por isso, acredito que a proposta cossuttatiana seja

um convite a todos aqueles que desejam encontrar um método estritamente filosófico para aplicar ao Ensino Medo.

5. BIBLIOGRAFIA

ASPIS. R; GALLO. S, Ensino de filosofia: um livro para professores. São Paulo, Editora Alta Mídia, 2009

BARTHES, Roland. O Prazer do texto. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015

BOLZANI. R, Sobre filosofia e filosofar. Revista Discurso (35), 2005: p. 29-59

CERLETTI, Alejandro. O ensino de filosofia como problema filosófico. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COSSUTTA, Frédéric. Elementos para a leitura dos textos filosóficos. São Paulo: Martins Fontes, 1994

_____. O papel das fórmulas filosóficas no discurso filosófico. In: COSSUTTA, Frédéric. CICUREL, Francine (Orgs.) As fórmulas filosóficas: destacamento, circulação e apropriação. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Editora da Unicamp; Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2018

DOOLEY, R; LEVINSOHN, S. Analyzing Discourse: A Manual of Basic Concepts. Dallas: Ed. Sil International, 2001

ECO, Umberto. Obra Aberta. Trad. Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 2015

FABBRINI, Ricardo. O ensino de filosofia: a leitura e o acontecimento. Trans/Form/Ação, v. 28 - n.1, 2005

FERRARI, S. C. M. Filosofia no Ensino Médio: Reflexões a partir da observação e da prática. In: GALLO, Silvio; GOTO, Roberto. (Orgs.) Da Filosofia como disciplina: Desafios e perspectivas. São Paulo: Loyola, 2011

FOUCAULT, Michel. Arqueologia do saber. Trad. Luiz F. B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017

GALLO, Silvio; KOHAN, Walter. Filosofia no Ensino Médio. Rio de Janeiro: Vozes, 2000

GASSET, O. O que é Filosofia? São Paulo: Vide Editorial, 2016

GONÇALVES, Tânia. O ensino de Filosofia na rede pública: a proposta curricular do Estado de São Paulo. In: Da Filosofia como disciplina: Desafios e perspectivas. São Paulo: Loyola, 2011

HEIDEGGER, Martin. As questões fundamentais da filosofia. Trad. Marco A. Casanova. São Paulo: Martins Fontes, 2017

HORN, Geraldo; VIEIRA, Wilson. O sentido e o lugar do texto filosófico nas aulas de filosofia do ensino médio. Revista Digital de Ensino de Filosofia. Santa Maria: Vol.1. n.2 - Jul/ dez 2015

LA SALVIA, André. Recorte de textos filosóficos e seu ensino. Pensando: Revista de Filosofia Vol. 9, Nº 18, 2018, p. 366-389

_____. A cena filosófica, estudo sobre o método de leitura de Frédéric Cossutta; Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação - RESAFE; n.19. dez 2013

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. Função Social do Filósofo. In: ARANTES, Paulo;

FAVARETTO, Celso; FABBRINI, Ricardo; MUCHAIL, Salma (Orgs.). A Filosofia e Seu Ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 1995

LYOTARD, J-F. Por que filosofar? Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2013

MACEDO, R. O método de leitura estrutural. Cadernos Direito GV (16); São Paulo: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2007

MAINGUENEAU, Dominique. Discurso e análise do discurso. Tradução Sérgio Possenti - 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2015

MARCONDES, Danilo. É possível ensinar a filosofia? E, se possível, como? In: KOHAN, Walter. (Org.) Filosofia, caminhos para seu ensino. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008

NAGEL, Thomas. A última palavra. Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Editora Unesp, 2001

PORCHAT, Oswaldo. Papo sobre o ensino da filosofia na universidade brasileira. Revista Skepsis, Ano VIII, n.15, p. 09-21, 2017

RICOEUR, Paul. Teoria da interpretação. Trad. Artur Morão. Portugal: Lisboa, 2016

VIDAL-ABARCA, Eduardo. ¿Son los textos una ayuda o un obstáculo para la comprensión? In: POZO, Ignacio; MONEREO, Carles. El Aprendizaje. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones, 2000

SILVA, E. T. Como se Ensina o Aluno a Ler. In: NETO, Nielsen (Org.). O Ensino da Filosofia no 2.º Grau. São Paulo: Sofia Editora, 1986

WESTON, Anthony. A Construção do Argumento. Trad. Alexandre Feitosa Rosas. São Paulo: Martins Fontes, 2009.