

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (UFABC)
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO

Jeferson Albuquerque Spíndola

LEITURA FILOSÓFICA E LEITURA LITERÁRIA NAS AULAS DE FILOSOFIA

São Bernardo do Campo – SP

2020

Jeferson Albuquerque Spíndola

LEITURA FILOSÓFICA E LEITURA LITERÁRIA NAS AULAS DE FILOSOFIA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, do núcleo sediado pela Universidade Federal do ABC (UFABC), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antônio Alves Eva

São Bernardo do Campo – SP

2020

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).

Spindola, Jeferson Albuquerque
Leitura filosófica e leitura literária nas aulas de Filosofia /
Jeferson Albuquerque Spindola. — 2020.

86 fls.

Orientador: Luiz Antônio Alves Eva

Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do ABC, Mestrado
Profissional em Filosofia - PROF-FILO, São Bernardo do Campo,
2020.

1. Leitura Filosófica. 2. Leitura Literária. 3. Ensino de Filosofia.
4. Emancipação. I. Eva, Luiz Antônio Alves. II. Mestrado Profissional
em Filosofia - PROF-FILO, 2020. 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.

São Bernardo do Campo /SP, 02 de março de 2020.

Assinatura do autor: _____

AA Spindola

Assinatura do orientador: _____

A. Amador



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Fundação Universidade Federal do ABC

Avenida dos Estados, 5001 – Bairro Santa Terezinha – Santo André – SP
CEP 09210-580 · Fone: (11) 4996-0017

FOLHA DE ASSINATURAS

Assinaturas dos membros da Banca Examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato, JEFERSON ALBUQUERQUE SPINDOLA realizada em 28 de Fevereiro de 2020:




Prof.(a) **MARINE DE SOUZA PEREIRA**
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC



Prof.(a) **SAMON NOYAMA**

Prof.(a) **FERNANDO COSTA MATTOS**
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC

Prof.(a) **PAULO TADEU DA SILVA**
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC



Prof.(a) **LUIZ ANTONIO ALVES EVA**
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC - Presidente

* Por ausência do membro titular, foi substituído pelo membro suplente descrito acima: nome completo, instituição e assinatura

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

Dedico esta dissertação a todos os meus familiares e amigos, em especial a todos os jovens que são privados de um ensino de qualidade.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus que me deu condições para bem realizar essa dissertação.

Agradeço a todos os meus familiares, em especial aos meus pais, Pedro Spíndola e Geralda dos Santos, a meus irmãos Pedro Spíndola Junior e Juliana Albuquerque, bem como aos meus cunhados, Tiago Augusto e Patrícia Novaes, que apesar de não entenderem muito bem o que eu estava pesquisando sempre me apoiaram e me incentivaram para que eu não desistisse dessa pesquisa e compreenderam as minhas ausências.

Agradeço ao meu professor e orientador, Dr. Luiz Antônio Alves Eva, pela dedicação, paciência ao longo dessa etapa, sempre me orientando para melhorar a pesquisa e o meu aprendizado.

Agradeço à Prof. Dra. Marinê de Souza Pereira e ao Prof. Dr. Samon Noyama, que compuseram a banca de qualificação, pelos comentários e orientações.

Agradeço a todos os meus amigos que, além do apoio de sempre, me ajudavam a relaxar nos momentos de lazer, de modo particular, David Amâncio, Jose Edvânio, Pe. Wallace Adorno e Gabriela Torres.

Agradeço aos meus colegas do mestrado, do núcleo PROF-FILO, Adriana, Cristiano, Fúlvio, Maria, Fabiano, Priscila, Eder e Rafael que com seus comentários durante as aulas colaboraram com essa pesquisa.

Agradeço à Rosa, Bernadete e Fabiana, da Escola Saber Doce Saber, que sempre me incentivaram na minha prática docente. Orientando-me, quando necessário, nos anos que estava vinculado à instituição, de 2016 a 2019.

Agradeço também a todos os outros professores dessa escola, em especial à Koka, Roberta e à Nilda, que sempre me apoiaram ao longo dessa pesquisa.

Agradeço a todos os colaboradores da Escola Técnica de Eletrônica – Francisco Moreira da Costa, na figura do Pe. Élcio Toledo, S.J. que me acolheu ao longo de 2019, me dando todo apoio necessário para que eu conseguisse desenvolver essa pesquisa.

Agradeço de modo particular à belíssima equipe da Formação Cristã que sempre me apoiou ao longo do ano, Carmem Lúcia e Jussara. Que Deus sempre os acompanhe a cada dia da vida de vocês.

Agradeço à Companhia de Jesus, nas pessoas do Pe. Jonas Caprini, S.J. e Ir. Ubiratan Costa, S.J. que me acolheram, incentivaram e me mostraram como conciliar estudo e evangelização, profissão e vocação.

Agradeço ao Edson Filipe que me auxiliou na correção ortográfica dessa pesquisa.

Agradeço a todos os meus alunos e ex-alunos, desejo que saibam que o motivo dessa pesquisa existir são vocês.

Por fim, agradeço a todos aqueles que direta, ou indiretamente, colaboraram, rezaram por essa pesquisa.

Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.

Jorge Larrosa e Walter Kohan

O que não se faz sentir não se entende, e o que não se entende não interessa.

Simón Rodríguez

Não é o muito saber que sacia e satisfaz a pessoa, mas o sentir e saborear as coisas internamente.

Santo Inácio de Loyola

RESUMO

Essa dissertação aborda o ensino de Filosofia a partir da leitura de textos filosóficos. O objetivo é o desenvolvimento da reflexão com os estudantes, a partir da leitura de textos filosóficos, de modo que eles possam compreender o texto com a menor interferência possível do professor. A leitura filosófica é considerada um ponto importante dentro do aprendizado filosófico. Por isso, indicamos como fazê-la e expomos suas dificuldades para um estudante iniciante. Os elementos do texto filosófico são analisados a partir da sua identificação durante a leitura para que possamos compreender melhor o texto. A leitura literária na aula de Filosofia contribui como fonte de informações para auxiliar o estudante na compreensão do texto filosófico. O estudante é provocado a falar a partir dos textos que são disponibilizados. O professor, para gerar a emancipação do estudante, evita as explicações, valorizando a fala dos estudantes. A partir do relato da aula, que demonstra como esta se desenvolveu, analisamos o modo como a leitura filosófica aconteceu; como a literatura contribuiu para inserir os alunos no tema estudado com o texto de Filosofia; a participação dos alunos durante as aulas; a participação do professor, a fim de gerar a emancipação dos estudantes; o tempo dedicado à aula e, por fim, analisamos como os elementos do texto filosófico foram identificados durante a leitura. No final, ainda destacamos a importância do desenvolvimento da leitura nas aulas do Ensino Médio, assim como a leitura filosófica; analisamos se os alunos foram capazes de pensar a partir das leituras que foram realizadas e a utilidade dos textos literários para a aula de Filosofia.

Palavras-chave: Leitura Filosófica. Ensino de Filosofia. Emancipação.

ABSTRACT

This dissertation addresses the teaching of Philosophy through the reading of philosophical texts. The goal is the development of critical thinking in students through the reading of philosophical texts, so that they will be able to understand the text with the least possible influence of the teacher. Philosophical reading is considered an important aspect within philosophical learning; therefore, we show beginning students how to do it and the difficulties of doing it. The elements of philosophical texts are identified and then analysed, with the aim of better understanding the text. The literary reading in the Philosophy class contributes as a source of information to help the student understand philosophical texts. The student is encouraged to speak about the texts provided. In order to encourage emancipation in students, the teacher avoids explanations and values the students' speech. From the class report, which shows how the class developed, we can analyse how the philosophical reading happened: how literature contributed to involve the students in the topic studied from philosophical texts; the students' participation during the class; the teacher's participation in encouraging emancipation in students; time spent on classwork, and finally, we analyse how the elements of philosophical texts were identified during the reading. Lastly, we emphasized the importance of reading development within high school classes, as well as philosophical reading. We analysed whether students were able to think after reading the supplied literary texts and how useful they were for the Philosophy class.

Key words: Philosophical Reading. Philosophical teaching. Emancipation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A LEITURA FILOSÓFICA	16
1.1. Pressupostos da leitura filosófica	16
1.2. Elementos de um texto filosófico	24
1.2.1. O tema	26
1.2.2. O problema filosófico	28
1.2.3. A tese	30
1.2.4. O caráter conceitual	32
1.2.5. Os procedimentos racionais – a argumentação	35
1.3. Dificuldades do processo de aprendizagem do leitor de um texto filosófico	38
1.3.1. Dificuldades objetivas da leitura filosófica	39
1.3.2. Dificuldades subjetivas da leitura filosófica	41
2 A PRÁTICA DA LEITURA NAS AULAS DE FILOSOFIA	47
2.1. Pressupostos teóricos para a prática da leitura em sala de aula	48
2.2. A prática das leituras filosóficas e literárias nas aulas de Filosofia	54
2.2.1. Experiência na Escola “Saber Doce Saber”	54
2.2.1.1. Aulas 1 e 2	55
2.2.1.2. Aulas 3 e 4	61
2.2.1.3. Aulas 5 e 6	65
2.3. Análise da prática das leituras filosóficas e literárias nas aulas de Filosofia	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84

INTRODUÇÃO

Ao iniciar o texto da presente dissertação, me surge a seguinte interpelação: como tratar um tema tão hodierno da prática do ensino de Filosofia? Para muitos professores que há muito tempo estão afastados das salas do Ensino Básico, ou que tampouco entraram numa sala com jovens menores de 16 anos, provavelmente esse tema seja irrelevante. Talvez, possam ter esquecido o processo pelo qual passaram e que os conduziu à naturalidade na leitura de um texto filosófico.

De fato, pode ocorrer que, no caso de professores do ensino básico e/ou superior, a leitura filosófica tenha, de algum modo, se naturalizado em virtude do contato constante com os textos de diversos filósofos. Isto é, o professor, de certo modo, internalizou como se lê um texto de Filosofia; entretanto, aos jovens que não têm a prática de uma leitura comum, independente do gênero, ou então aos adolescentes que tiveram uma defasagem em sua alfabetização, sejam quais forem os motivos, lhes será demasiadamente exigente a leitura de textos filosóficos, podendo mesmo tornar-se desestimulante.

Para ilustrar, relato um fato concreto, ocorrido no final de um ano letivo, marcante em minha experiência de docência, sobre a necessidade de incentivar a leitura em sala de aula. Certa vez, ao aplicar as atividades da recuperação final em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio de rede pública do Estado de São Paulo, observo um estudante que, corriqueiramente, apresentava postura de indisciplina e desinteresse nas atividades; me aproximo então, para auxiliá-lo, com o desejo de incentivá-lo a responder as questões propostas, que, por sua vez, eram simples, dado não exigirem grandes reflexões, somente análise textual. Enquanto converso com o aluno, noto que não estava lendo o que era proposto; solicito que faça a leitura em voz alta para que eu o ajudasse, ao vê-lo ler com muita dificuldade, questiono o que havia entendido, o que ele teria que fazer. O jovem não sabia o que tinha que fazer, a resposta era sempre: “Não sei”; esforço-me e tento o auxiliar de outros modos, só então, percebo que, de fato, ele não compreendeu a proposição.

Essa pesquisa tem como fundamento os questionamentos surgidos a partir da experiência acima citada, afinal, será possível que por meio das aulas de Filosofia um discente consiga perceber que é capaz de ler e compreender um texto? Será que é possível realizar uma leitura devidamente filosófica com alunos do ensino básico? Isto é, fazer uma leitura filosófica com aqueles que não têm a pretensão de se tornarem filósofos.

Destarte, esse é o objetivo desta pesquisa, desenvolver um modo de formar leitores de Filosofia. Para isso, precisamos questionar: o que é uma leitura filosófica? Quais textos /

gêneros podem ser usados para realizar tal leitura? Nos propomos a refletir sobre como deve ser feita a leitura de um texto filosófico e como este pode ser abordado ao longo de uma aula voltada para discentes da educação básica.

Partindo da asserção de que o ensino de Filosofia se dá por meio da leitura filosófica, o primeiro capítulo apresenta os pressupostos da leitura filosófica, os elementos desses textos e as possíveis dificuldades de um leitor de texto filosófico.

Um elemento que merece a nossa atenção para pensarmos numa prática leitora para as aulas de Filosofia é que, entre os jovens estudantes, em sua grande maioria, a prática da leitura não é tão comum, por isso, ao se depararem com um texto um pouco mais complexo, como os de filosofia, ou textos poéticos, é comum que se sintam desestimulados a prosseguir o estudo através da leitura. Como então estimular a leitura entre os jovens? Vincent Jouve, ao buscar responder essa questão, diz:

[...] se entendemos “leitura” como “análise dos textos literários” – em outras palavras, se pensamos em uma leitura “profissional” que poderíamos opor a uma leitura “comum” –, é papel dos professores que, a meu ver, é o mais importante. Há um prazer propriamente hermenêutico que apenas os docentes podem despertar. (JOUVE, 2010, p. 218)

Segundo Jouve, quem tem que motivar os alunos para realizar uma leitura em busca da compreensão é o próprio docente. Outros modos de leituras podem até ser incentivados pelo meio familiar; no entanto, ler querendo compreender o texto, desejando extrair o conhecimento, além de conseguir compreender o porquê de ele dizer tais coisas, esta motivação deve ser gerada pelo professor. Mas como fazer isso? Como demonstrar que os estudantes são capazes de compreender um texto? Paulo Freire aponta que,

Ler é uma operação inteligente, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. (FREIRE, 2001, p.261)

Para Freire, a leitura pode ser uma operação que, apesar de “exigente”, pode ser “gratificante”, ora, uma leitura só será gratificante se houver alguma intenção do leitor de querer saber algo sobre o que lê, ou seja, se o estudante tiver a curiosidade de aprender, ou ao menos de descobrir algo novo, assim se tornando, como disse Freire, um “sujeito da curiosidade”,

talvez seja possível que a leitura seja mais eficaz. Pois, nesse caso, estará sendo estimulado a conhecer algo novo, seja um pensamento, uma ideia sobre algo que lhe toca ou ao menos lhe inquieta de certo modo. Todavia, como instigar a curiosidade do estudante para que passe a buscar, por si mesmo, a realização da leitura em busca da compreensão do texto.

Ao longo da pesquisa, desenvolvemos aulas com o aporte de leituras literárias a fim de despertar a curiosidade dos discentes para a leitura de textos filosóficos. Por isso, o segundo capítulo apresenta os motivos da utilização dos textos literários, os pressupostos teóricos para a prática da leitura em sala de aula, bem como os relatos das aulas ministradas ao longo da pesquisa, seguidos por uma análise do efeito dos textos sobre a participação dos estudantes e da postura adotada pelo docente durante o desenvolvimento das atividades.

Destaco que, inicialmente, essa pesquisa previa a igualdade de tratamento entre textos filosóficos e literários. Porém, considerando a prática docente, percebeu-se que a prioridade é do texto filosófico, por isso, as leituras de outros textos não filosóficos servirão apenas como ferramentas de apoio para os estudantes.

Por fim, verificaremos a validade da utilização de textos literários nas aulas de Filosofia, considerando as eventuais contribuições da literatura, mencionadas ao longo da pesquisa, bem como os desafios para a realização da leitura filosófica em sala de aula.

1 A LEITURA FILOSÓFICA

Desenvolver o ensino de Filosofia por meio de textos filosóficos nos põe diante da necessidade de aprendermos a ler tais textos e como utilizá-los durante as aulas. Pois sabemos que muitos alunos do ensino regular têm dificuldade para lê-los e, dependendo do modo como essa leitura ocorra, pode acontecer que ou o professor explique todo o texto, privando o aluno de se dedicar à leitura para conseguir entendê-lo, ou se faça uma leitura por demais superficial, isto é, sem se aprofundar no conteúdo do texto. Por isso, examinaremos o que é e o que torna uma leitura filosófica, analisando os seus pressupostos. Em seguida, analisaremos as características de um texto filosófico e, por fim, as dificuldades pertinentes à aprendizagem de Filosofia por meio da leitura do texto filosófico.

1.1 Pressupostos da leitura filosófica

Se se deseja delinear o que é a leitura filosófica, antes é necessário compreender a necessidade dessa leitura para fazer Filosofia em sala de aula. Consideremos a princípio o que Dominique Folscheid e Jean-Jacques Wunenburger, em *Metodologia Filosófica*, apresentam sobre a função da leitura no processo de aprendizagem de Filosofia. Para eles, a leitura é o meio para se fazer Filosofia. Eles dizem que “os textos devem, portanto, ser considerados como a estrada mestra da iniciação filosófica” (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. 6). Segundo esses autores, não se faz Filosofia sem que se reporte à leitura dos filósofos, pois será através dela que poderemos desenvolver o nosso próprio pensamento filosófico. Em outro momento, os autores também apontam que “[...] a prática da Filosofia é, antes de mais nada, inseparável de uma frequência de textos que devemos aprender a ler, a explicar e a comentar” (*ibidem*, p. XI). Para os autores, se aprende Filosofia a partir deste movimento de olhar o que já se constituiu no passado, por meio da sua história, e aprender o que ela diz dentro daquele contexto para transformá-la num pensamento vivo e atual. Os autores não descartam que outros meios possam ser utilizados para a aprendizagem em Filosofia, mas para eles “[...] mesmo os melhores cursos jamais nos dispensarão de trabalhar os textos” (*ibidem*, p. 6).

De outro modo, Alejandro Cerletti, em *O Ensino de Filosofia como Problema Filosófico*, diz que a leitura não poderá ser o fim em si mesma, antes, ela precisa ser um meio para o filosofar. Ele diz que, “[...] os textos filosóficos serão uma ferramenta central para o filosofar, mas não um fim em si mesmo.” (CERLETTI, 2009, p.81). Para o autor, isso não quer dizer que só se faz Filosofia por meio do contato com os textos; os textos são um passo para

que se filosofe. Para Cerletti, o professor, por meio da leitura, precisará estimular os estudantes para que eles desejem filosofar.

Em ambos os autores, a frequência aos textos filosóficos é parte constitutiva da aprendizagem em Filosofia. A única diferença, nesse sentido, são os destinatários das suas obras, Folscheid e Wunenburger se dirigem para estudantes universitários, por isso, se referem ao estudo e não comentam sobre o papel do professor nesse processo de aprendizagem; Cerletti, por sua vez, remete a sua obra a professores de Filosofia, por isso está preocupado em conceber uma reflexão que auxilie o professor a formular a sua própria didática.

De qualquer modo, se desejamos aprender Filosofia e a filosofar, precisamos entrar em contato com os textos filosóficos tendo consciência que não poderemos nos contentar apenas com a leitura, como apontam os autores, de diferentes modos.

Para Folscheid e Wunenburger, seria ingenuidade pensar que uma leitura filosófica ocorreria só pelo fato de se ler um texto de Filosofia. Para eles, é necessário ter claro que não é isso que define se a leitura foi ou não filosófica. Para saber o que seria a leitura filosófica,

[...] Cumpre adotar a única atitude realmente filosófica: a que consiste em retomar, por nossa própria conta, os pensamentos já pensados por outros. Apliquemos esse princípio à leitura dos textos. Ler textos filosóficos é entrar em relação com pensamentos filosóficos já advindos, para penetrá-los e apropriar-se deles. A leitura é, portanto, indissociável do próprio pensamento. Ao lermos Platão ou Descartes, pensamos nós mesmos como Platão ou Descartes. Pensamos não apenas por eles, mas neles – pensamos, simplesmente.

Isso equivale a dizer que a leitura filosófica dos textos não é primeiramente um meio de conhecimento, mas uma iniciação ao pensamento. É preciso conhecer, mas para pensar, e não conhecer por conhecer. (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. 9)

Por isso, segundo os autores, ler filosoficamente é uma atitude que se tem diante de um texto, pela qual se pensa junto com o autor, visando à compreensão do que foi lido. Isto é, pensar o que o texto está "pensando", buscar entender o problema, que respostas podem ser dadas para ele, por oposição a outras que se poderiam dar, quais são as razões para aceitar essa e não outra resposta.

Os autores se referem a uma leitura capaz de compreender o texto. A dificuldade, segundo eles, deriva do fato de que ler bem exige que o leitor pense junto com o texto. Um leitor poderia simplesmente passar os olhos, repetir as frases, não estar preocupado com o sentido de todas as palavras e, desse modo, ele não realizaria uma leitura filosófica. Por isso, propõem um modo de ler filosoficamente, como se verá a seguir.

Após termos acesso aos textos filosóficos, é necessário tempo para desenvolver o pensamento. “É a isso que Nietzsche nos convida quando lamenta que tenhamos perdido a faculdade conservada pelas vacas: a de ruminar” (*ibidem*, p. 10). Um texto filosófico, para ser entendido, necessita que o ruminemos, que constantemente voltemos a ele, para que, com o tempo, possamos compreendê-lo melhor. Esse processo não é passivo, exige que o estudante retorne constantemente ao que leu, não existe possibilidade de se aprender Filosofia sem o contato constante, se não diário, com os textos filosóficos, lendo, relendo, tomando notas, fazendo fichamentos. (*ibidem*, p. 11-28) Com efeito, o ato de percepção do aprendizado filosófico só é operado pelo próprio aprendiz.

A iniciação filosófica requer, portanto, um recurso longo e difícil, que nos faz primeiro perceber o que é mais evidente para nós, mesmo se isso não é o mais verdadeiro em si. À medida que se avança, as luzes mais aparentes perdem seu brilho, e claridades novas surgem. É apenas ao voltar-se para seu passado de jovem filósofo que alguém poderá avaliar o progresso efetuado, sabendo, de todo modo, que a consciência que tem de sua ignorância e de suas deficiências crescerá mais depressa que a de sua ciência. Também aí a filosofia se distingue das disciplinas ordinárias. (*ibidem*, p. 10)

Para os autores, apenas o estudante poderá avaliar o seu progresso no estudo filosófico. Pois, na primeira leitura de um texto, o aprendiz é envolvido por aquilo que mais lhe chama a atenção. Com o passar do tempo de estudo, e ao reler o mesmo trecho, outros pontos lhe chamarão a atenção, até porque se terá um domínio maior da cultura filosófica. Quanto maior for o domínio desta, isto é, vocabulário, contexto do autor, a época da história do pensamento etc., maior será o entendimento do texto filosófico. Com isso, alguns equívocos que são facilmente cometidos por um estudante iniciante não serão cometidos por um estudante experiente. Por exemplo, um filósofo da época do Iluminismo dirá coisas que um filósofo medieval não diria. Isso será percebido por um estudante experiente, mas poderá ser facilmente confundido por um aprendiz.

O processo de aprendizagem da Filosofia, que passa pelo texto filosófico, através da leitura constante, é algo que até pode ser avaliado dentro de um curto prazo, em alguma instituição de ensino. O professor pode solicitar, em um teste, que o aluno reflita sobre determinado conceito ou conteúdo filosófico, verificando assim se o estudante conseguiu apreender ao menos alguma parte do que fora trabalhado em aula. Mas o docente não será capaz de realizar uma avaliação conclusiva do que o estudante aprenderá daquele conteúdo. Pois, primeiramente, não podemos esquecer que o professor está apenas no início do processo de aprendizagem filosófica do estudante, o jovem aprendiz poderá continuar os seus estudos

filosóficos fora da escola; além do mais, o estudante poderá apreender e/ou esclarecer algum conteúdo filosófico fora de um ambiente de aprendizagem, ao estabelecer relação entre o conteúdo estudado em aula com algum evento ou situação por ele vivida.

Essa situação é percebida entre professores de Filosofia que conseguem entender e/ou elaborar estratégias didáticas de determinados conteúdos filosóficos realizando atividades que não tenham, originalmente, a pretensão filosófica. Como, por exemplo, assistindo filmes ou até fazendo compras.

Folscheid e Wunenburger indicam que o imediatismo é um péssimo sinal em Filosofia. Para eles, é um trabalho árduo ler os textos filosóficos.

Dito claramente, se é fácil ler um artigo de jornal, é difícil penetrar um texto filosófico. Nada mais normal. É preciso, pois, evitar misturar os gêneros. Em filosofia, não se pode, não se deve esperar uma apropriação imediata. Essa última seria, antes, o sinal de que não se atingiu o essencial.” (*ibidem*, p. 11)

Aqui, os autores introduzem alguns elementos que poderão implicar na prática da leitura filosófica em sala de aula. Primeiramente, não é fácil ler textos filosóficos, outros gêneros poderão ser compreendidos com maior facilidade, mas, para eles, é importante evitar misturá-los. No entanto, para essa pesquisa, como veremos no segundo capítulo, nós utilizaremos outros gêneros literários como recurso didático. Outro elemento que os autores apresentam é que “não se deve esperar apropriação imediata”, não será porque foi estudado um texto em sala de aula que os alunos irão aprender ele tal como o filósofo o apresentou. Por isso, para evitar equívocos e buscar através da leitura do texto filosófico alcançar o seu essencial, convém refletir sobre como fazer tal leitura. Para os pensadores, a leitura filosófica teria um modo de ocorrer. Um método alternado entre leitura rápida e leitura aprofundada.

A “leitura rápida”, no sentido estrito, é uma verdadeira técnica, que se aprende e se cultiva. Ela é utilizada em todos tipos de meios, a propósito de natureza variada. Se é vedado utilizá-la tal e qual em filosofia, é interessante, porém inspirar-se nela para facilitar certas tarefas indispensáveis. Com efeito, a leitura atenta dos textos filosóficos é lenta, desesperadamente lenta. (*ibidem*, p. 19)

Em uma leitura filosófica, conforme os autores, podemos encontrar dois inconvenientes. Primeiro, a sensação de que a leitura não avança, porque precisamos de muito tempo para estudar um texto de fato. A leitura se torna lenta. Segundo, se leio muito demoradamente, poderei me perder nos detalhes da obra e deixar passar a ideia principal. (*ibidem*, p. 20) Por isso, a leitura rápida poderá ser útil na medida em que auxiliar a perceber o que está sendo

discutido ao longo da obra. Por meio dessa leitura, podemos realizar certas tarefas que poderão facilitar o entendimento geral do texto, como identificar o assunto, ou alguns termos que os alunos desconheçam e, ainda, provocar os discentes para a realização de uma leitura mais atenta do texto do filósofo. Por isso, a leitura rápida é utilitária. No entanto, ela não será filosófica. Segundo os autores, a leitura filosófica será

A leitura aprofundada. [que] É a leitura intensa, na qual pomos toda a nossa atenção, esquadrihando as palavras para nelas descobrir as noções, as frases para evidenciar as teses, os parágrafos para esclarecer os objetos de discussão, os pressupostos, a argumentação e as implicações. Essa é, portanto, a verdadeira leitura filosófica, no sentido pleno da palavra. (*ibidem*, p. 21)

Essa é a “verdadeira leitura filosófica”, porque, conforme os autores, se gastará tempo para descobrir a substância do texto, buscando todos os detalhes, de tal modo que, após o término da leitura, será possível explicá-lo quase que instantaneamente. Pois, de fato, nos debruçamos sobre o que o texto tem a nos dizer e passamos não apenas a expor o pensamento do texto, mas nos apropriamos também do pensamento exposto.

Agora, é possível comprovar que se pensou filosoficamente lendo textos filosóficos? De acordo com os autores que até aqui analisamos, o pensar filosófico ocorre concomitantemente à leitura filosófica, mas, como veremos no tópico sobre as *Dificuldades subjetivas da leitura filosófica*, não há como comprovar que esse pensar filosoficamente de fato ocorreu.

Resumindo, segundo Dominique Folscheid e Jean-Jacques Wunenburger, a leitura de textos filosóficos é a “estrada mestra” para se fazer Filosofia. Ao longo do processo de aprendizado deve-se ter atenção ao suposto imediatismo. Aprender Filosofia através de um texto não é o mesmo que aprender apenas o que o texto disse, mas é aprender a pensar junto com o texto. O processo de aprendizagem da leitura filosófica acontece alternando leitura rápida e leitura aprofundada.

Para contribuir na constituição do que compreendo por leitura filosófica, discuto a seguir a visão de Claudinei Luiz Chitolina, que em *Para ler e escrever textos filosóficos* reflete sobre a leitura filosófica e, em parte, dialoga com os autores já mencionados, enquanto ainda contrapõe o que se apresentou até este momento. Em sua análise,

[...] a leitura se torna filosófica quando filosofamos (fazemos filosofia), o que implica ser capaz de pensar por si mesmo. Se o filosofar se volta para a história da filosofia não é para imitá-la, mas para reinventá-la. Por isso, reescrever um texto não significa corrigi-lo, mas torná-lo atual, evidenciar a sua fecundidade filosófica. A leitura é filosófica quando provoca o pensamento, isto é, quando

nos faz pensar sobre aquilo que não tinha sido pensado. (CHITOLINA, 2015, p. 69)

Como vemos, o autor assinala que a leitura é filosófica não apenas porque considerou o que estava no texto isoladamente. Para ele, a leitura é filosófica quando atinge a subjetividade do leitor e, por isso, o leva a pensar aquilo que não fora pensado. Isto é, no contato do leitor com o texto, a subjetividade desse se move a pensar aquilo que não foi pensado, aquilo que não está no texto do filósofo. De modo semelhante, Folscheid e Wunenburger, evidenciam que a leitura filosófica ocorre a partir do momento que o estudante, em contato com o texto do filósofo, se apropria do seu pensamento e pensa junto com ele. Aprofundemos essa questão.

Ora, se, para Chitolina, a leitura filosófica deve conduzir a pensar aquilo que não tinha sido pensado, cabe verificar como isso se dá. No entanto, é bom notar que o autor, ao demonstrar como o estudante poderá “pensar por si”, extrapola o ato da leitura filosófica em direção a uma escrita filosófica.

Segundo Chitolina, a leitura filosófica ocorrerá no desdobramento de três níveis. O primeiro nível “[...] consiste em identificar e caracterizar o autor do texto, seu estilo, sua época, sua filiação filosófica e a estrutura redacional do texto” (CHITOLINA, 2015, p. 76). Isto é, adquirir uma visão geral da obra, onde ela se situa, o seu contexto e as possíveis motivações do autor. Nesse momento, é importante conhecer a obra estudada. Ou seja, o primeiro nível se refere a descobrir quem é o autor e o contexto em que vive e por que ele escreve o texto.

Nesse momento, o estudante não tem acesso à obra filosófica propriamente dita, tem acesso a outros conteúdos que, possivelmente, auxiliá-lo-ão no entendimento do contexto da obra. Por exemplo, se o estudante quer conhecer *O Segundo Sexo*, de Beauvoir, estará nesse primeiro nível, em contato com um conteúdo introdutório da obra filosófica.

Nesse nível, Chitolina difere de Folscheid e Wunenburger, que dizem que se aprende a ler Filosofia lendo diretamente os textos dos próprios filósofos. “[...] É lendo textos que se aprende a ler os filósofos, não de outro jeito” (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. 19). Para Chitolina, por sua vez, se inicia o aprendizado da leitura filosófica lendo outros textos que podem fornecer uma visão geral da obra.

No segundo nível, seguindo o pensamento de Chitolina, o objetivo é encontrar a ideia central do texto, qual é a principal ideia defendida pelo autor do texto filosófico?

[...] pretende-se compreender o problema formulado e enfrentado pelo autor do texto, sua resposta, conceitos, problemas e argumentos. Trata-se de identificar a ideia central do texto, isto é, de entender o sentido do texto – aquilo que o autor disse (e não o que quis dizer) (CHITOLINA, 2015, p. 76).

Nesse momento da leitura, se faz necessário ser imparcial, deixar o autor dizer e não ir estipulando ou pressupondo o que o autor dirá, é necessário deixar o texto guiar a leitura, para que seja possível explicar o que o autor diz. Isto é, buscar compreender o texto pelo próprio texto.

Esse nível corresponde ao que é proposto por Folscheid e Wunenburger, em que a leitura filosófica se dá, unicamente, a partir do momento que o estudante, lendo a obra, retoma, por sua própria conta, os pensamentos já pensados pelo filósofo (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. 9) Nesse caso, se o estudante deseja conhecer *A Crítica da Razão Prática*, de Kant, ele irá ler a obra de Kant e não um texto introdutório.

No terceiro nível, para Chitolina, “busca-se interpretar, exercer a crítica, trazer à superfície o que se encontra oculto na profundidade (no subsolo) do texto. Nesse sentido, ler é um movimento de emersão (saída) do texto” (CHITOLINA, 2015, p. 77). Só que, como o próprio autor aponta, não é possível sair do texto sem antes ter entrado nele. Para que seja possível uma interpretação fiel ao filósofo estudado, é preciso conhecê-lo; faz-se necessário entender o que o motivou para a escrita; é mister, também, analisar os argumentos por ele utilizados para que, a partir de tal leitura, se possa questionar o que foi dito, refletir sobre as implicações que a obra pode gerar, ou seja, desenvolver uma crítica à obra lida. Essa crítica, no entanto, não será apenas uma reprodução do pensamento do filósofo lido, será baseada na própria atividade filosófica de formação do pensamento que se deu através da leitura daquele filósofo.

A partir desse momento, se poderá construir um novo texto, tendo por base o texto do filósofo, não apenas comentando ou explicando-o, mas realizando uma verdadeira crítica. Isso, no entanto, não é o que é entendido como leitura filosófica por Folscheid e Wunenburger, porque, para eles, o desenvolvimento da escrita é posterior à leitura, podendo ser desenvolvidas atividades de dissertação, visando à explicação e ao comentário. O que é proposto por Chitolina desconsidera a escrita como um momento posterior à leitura; para ele, a leitura e a escrita compõem o que se chama de leitura filosófica, sendo, então, momentos diferentes de um mesmo processo. O autor afirma que “[...] tanto a *palavra falada* quanto a *palavra escrita* concorrem (ainda que de modo diferente) para a constituição (realização) e a expressão (exposição) do pensamento filosófico.” (CHITOLINA, 2015, p. 95)

Destaco que Folscheid e Wunenburger não param apenas na leitura filosófica, eles apontam dicas e orientações de como fazer uma explicação, um comentário, uma dissertação filosófica e etc., porém, considerando que são atividades articuladas com a finalidade de criar

meios de produzir um texto filosófico próprio, de modo rigoroso, visando ao melhor aprendizado filosófico.

Considerando o que até aqui foi exposto pelos autores referenciados, podemos identificar dois modos de leitura filosófica. O primeiro modo, apresentado por Folscheid e Wunenburger, no qual a leitura ocorrerá no contato direto com a obra filosófica, sem outras leituras introdutórias. Esta poderá se dar por meio de dois modos, uma “[...] leitura rápida que tende a ser superficial, e o da leitura aprofundada que tende a ser uma explicação de texto instantânea.” (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. 19) Considerando que, enquanto a leitura rápida tende a ser mais utilitária, por contribuir no entendimento geral do texto, a leitura aprofundada tende a ser mais filosófica, porque se poderá pensar juntamente com o autor do texto.

O outro modo de leitura é exposto por Chitolina e considera que a leitura filosófica se dá em três momentos, sendo: primeiro pelo acesso a um conteúdo introdutório à obra que será estudada; o segundo momento através do contato direto com a obra, o texto filosófico propriamente dito; e, por fim, através da produção de um texto crítico à obra lida.

Pensando a leitura filosófica a partir das concepções apresentadas pelos teóricos acima, considerando o público para o qual leciono, alunos do ensino Médio, e revisitando a prática docente que adoto em sala de aula, que poderá ser apreciada no segundo capítulo, nossa opção foi por promover a leitura recorrendo às fontes diretas, sem utilizar textos introdutórios, como fora indicado por Folscheid e Wunenburger, e no segundo nível da leitura filosófica de Chitolina. E como ambos os autores, de maneira diferentes, indicam que a leitura filosófica está intimamente ligada ao pensamento do estudante, consideramos nessa pesquisa que leitura filosófica é a que promove ao estudante pensar por si mesmo diante do texto que lê. Essa leitura que é atenta, que avança lentamente porque se detém em cada parte do texto até que esta possa ser devidamente compreendida pelo seu leitor. Uma leitura que busca a compreensão do texto.

Agora, a leitura filosófica poderá ser feita apenas com textos filosóficos? Ou melhor, poderiam ser usados textos não-filosóficos no processo de aprendizado que é próprio de um curso que entende ser importante enfatizar a leitura filosófica? Existem outros gêneros textuais que poderão ser lidos de maneira filosófica? Celso Favaretto em *Notas sobre o Ensino de Filosofia* aponta que,

É preciso acentuar, que uma leitura não é filosófica apenas porque os textos são filosóficos; pode-se ler textos filosóficos sem filosofar e ler textos artísticos, políticos, jornalísticos, etc. filosoficamente. A leitura filosófica não se esgota nas simples aplicações de metodologias de leitura; ela é um

“exercício de escuta” (no sentido psicanalítico). O texto fala a partir da relação que se estabelece com ele: o que há nele, a linguagem nele articulada, não se manifesta senão quando a leitura funciona como elaboração, desdobrando os pressupostos e subentendidos do texto. Esse exercício (de paciência) permite que o leitor se transforme na leitura, pois interfere nos modos habituais da recepção. A leitura como compreensão (e interpretação) é uma atividade produtiva que “reconstrói um imaginário, o culto sobre a literalidade do texto”. (FAVARETTO, 1995, p. 80)

Para o autor, a leitura filosófica pode ocorrer seguindo os mesmos parâmetros que seria necessário para realizar uma leitura de um texto filosófico, ou seja, por meio de um exercício de escuta do texto, uma escuta capaz de compreender a linguagem articulada e que me permita interpretá-lo, pois essa leitura é capaz de mover uma transformação em quem o lê.

Apesar de a leitura filosófica de textos não filosóficos ser possível, segundo Favaretto, esta não será examinada ao longo dessa pesquisa, por mais que, como se verá no segundo capítulo, se utilizem textos literários como ferramentas de apoio para o estudo da Filosofia.

1.2 Elementos de um texto filosófico

Diante da concepção de leitura filosófica postulada acima, cabe verificar quais são os elementos presentes em um texto filosófico que poderão ser percebidos ao longo da leitura. Elementos estes que serão trabalhados ao longo da aula visando à promoção da leitura filosófica que destina-se a formação do pensamento do discente, para que ele possa filosofar, por isso, a identificação destes elementos pelos alunos durante as aulas se dá de maneira pontual, ao longo da aula, quando os alunos, juntamente com o professor, identificam tais elementos a fim de que possam compreender melhor o texto e assim possam pensar por si mesmos.

Tal caracterização é necessária para que se evite a assimilação com outros tipos de textos, como os textos jornalísticos e literários de modo geral. Isso não significa, é claro, que esses outros tipos de textos não possam possuir alguns dos elementos que serão abordados a seguir, mas, de modo particular, um texto filosófico pode ser reconhecido por possuir tais peculiaridades.

Recordamos, como dito anteriormente, em *Pressupostos da leitura filosófica*, por Folscheid e Wunenburger (2006, p. 6) e por Cerletti (2009, p. 81), que o caminho para aprender Filosofia passa pelo texto filosófico. Contudo, para que isso ocorra, precisamos saber caracterizar o que é próprio de um texto filosófico, para que, posteriormente, possamos lê-lo adequadamente. Como podemos, então, identificar um texto de Filosofia? Segundo Folscheid e Wunenburger,

Os textos filosóficos são, em primeiro lugar, os dos filósofos consagrados como tais. Os textos dos filósofos patenteados são facilmente identificáveis pelo seguinte critério: neles, a forma está inteiramente submetida à mensagem a comunicar, a própria mensagem sendo inteiramente redutível a um pensamento racionalmente conduzido, que se move exclusivamente no universo conceitual. (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. 14)

Como dito, podemos facilmente identificar os textos dos filósofos assim reconhecidos. Mas o que é um filósofo “patenteado”? Enquadram-se nessa definição os filósofos reconhecidos e estudados como tais, cujos textos possuem uma forma de serem escritos, transmite uma mensagem, lidam com conceitos e com procedimentos racionais e, também, são continuadores de certo debate histórico, sobre certas questões; e essas características atendem a uma necessidade para que se possa participar desse debate. Por isso, quando lidamos com textos de Agostinho, precisamos saber que ele dá prosseguimento, nas suas obras, em questões que já haviam sido pensadas por Platão, na antiguidade, porém Agostinho lida com tais questões com o olhar do seu tempo.

Mas, quando se apresentaria a dificuldade em identificar os textos filosóficos se os autores indicam que eles são "facilmente identificáveis"? A questão é que existem alguns autores que escrevem seus textos em gêneros que são difíceis de serem identificados, como eles mesmos indicam: “o *Zaratustra* de Nietzsche” (*ibidem*, p. 15) É por isso que, mesmo sendo "facilmente identificável", como dizem os autores, ainda pode ocorrer que, diante desses textos, seja possível o aparecimento de dúvidas sobre o seu caráter filosófico. Folscheid e Wunenburger dizem que,

Se houver a menor dúvida sobre o caráter filosófico de um texto, pode-se fazer a seguinte contraprova: perguntar-se se o discurso desenvolvido é ou não redutível à inteligibilidade filosófica. – Se a forma do discurso resistir ao ponto de resultar disso uma perda importante, é que se lida com outra coisa que não a filosofia – literatura ou poesia, em particular. – Se o conteúdo do discurso resiste à operação e mostra-se condicionado por dados provenientes da experiência, portanto não dedutíveis de direito, irredutíveis a conceitos, é que se trata de “ciências humanas” – história, psicologia, sociologia, etc. Nesse caso, dispõe-se efetivamente de conteúdos suscetíveis de se tornarem conhecimentos e que devem ser aprendidos como tais. (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. 14)

Segundo os autores, caso o discurso não seja redutível à inteligibilidade, isto é, capaz de ser aprendido a partir do intelecto, estaremos diante de um texto que não é filosófico. Se a forma do discurso se aproxima muito dos estilos literários e dele não for possível extrair

elementos próprios dos textos filosóficos então lidaremos com outros tipos de textos que não os filosóficos. Ao mesmo tempo, se o conteúdo está condicionado ao conhecimento empírico, então se lidará, segundo os autores, com conhecimentos das ciências humanas. Assim se percebe que, para Folscheid e Wunenburger, a Filosofia não se enquadra dentro das ciências humanas, porque, para eles a Filosofia não é um conhecimento empírico do modo que as outras ciências são, a Filosofia é um tipo de conhecimento não empírico, porque não há teste experimental.

O que podemos, então, encontrar na forma de um texto filosófico? Ainda que de maneira um pouco diferente, como veremos a seguir, Severino (2009), Folscheid e Wunenburger (2006) entendem que um texto filosófico se caracteriza por aspectos formais que precisam ser reconhecidos durante a leitura para que ele possa ser compreendido como tal. Tais aspectos são identificados como o tema, a tese, a abordagem de um problema filosófico de maneira conceitual e argumentativa.

1.2.1 O tema

Para que nos aprofundemos no exame do tema de algum texto filosófico, cumpre, antes, identificarmos o que é o tema. Segundo Abbagnano, tema é o

[...] assunto ou objeto de indagação, discurso ou estudo. Na terminologia filosófica contemporânea são também usados os termos tematizar e tematização para indicar a escolha ou a formação dos temas, que é uma fase importante e muitas vezes decisiva da investigação. (ABBAGNANO, 2007, p.1110)

Isto é, o tema é aquilo de que se trata. Consideremos a citação de *Mulheres, Raça e Classe*, de Angela Davis,

A postura dos senhores em relação às escravas era regida pela conveniência: quando era lucrativo explorá-las como se fossem homens, eram vistas como desprovidas de gênero; mas, quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modos cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmeas. (DAVIS, 2016, p. 37)

Através desse fragmento podemos identificar que o tema é a condição da mulher negra. Pois trata-se, justamente, de descrever como a mulher negra era tratada no período da escravidão. Ou seja, se a mulher convém ao trabalho, ela não tem gênero sexual; é um homem como qualquer outro; mas quando podiam ser tratadas apenas como mulheres, em castigos

próprios que só são aplicáveis às mulheres, então eram apenas fêmeas. No entanto, nem sempre um tema é evidente como no texto acima. Muitas vezes o tema não é tão evidente quanto parece ser e, na busca de uma explicação, manter essa indagação em aberto pode contribuir para o aprofundamento da investigação sobre o texto. Por exemplo, considere o fragmento abaixo:

Quer considere os homens com um olhar benevolente ou malevolente, veja-os todos, e cada um em particular, fazer a mesma coisa: saber, o que é útil para a sobrevivência da espécie... ora, não é por amor a essa espécie que agem assim, mas simplesmente porque não há neles nada mais antigo, nada mais forte, mas inexorável, mais invencível que esse instinto – porque esse instinto é precisamente a essência de nossa espécie e de nosso rebanho. Habitualmente, não se vê mais longe que cinco passos e se acredita poder classificar cuidadosamente seu próximo em homens úteis e em homens prejudiciais, em bons e em maus, mas quando se leva em conta o conjunto, quando se toma tempo para refletir mais delongadamente sobre o todo, acaba-se por desconfiar dessa cuidadosa distinção, antes de renunciar a ela totalmente. (NIETZSCHE, 2006, p. 37)

Pode-se pensar que o referido texto trata do instinto, mas qual instinto? O que Nietzsche entenderia por instinto? E como isso tem relação com o objetivo da vida nesse texto? Há algum conceito de Nietzsche que corresponda a isso? Ou, será que o texto se refere à conservação da humanidade? Esse trecho é retirado do livro I de *A Gaia Ciência*, que tem o objetivo de se referir àqueles que ensinam o objetivo da vida. Em todo caso, o processo de aprendizagem da leitura filosófica passará pelo exercício da compreensão e identificação do tema.

Folscheid e Wunenburger expõem que, quando se apresenta um trecho de uma obra filosófica para a análise e o desenvolvimento de uma dissertação, encontrar o tema é fundamental, pois esse tema é a linha condutora do texto filosófico. O pensamento filosófico deve se reger pelo tema, numa dissertação (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p.172). Por isso, não é possível compreender um texto se não se souber do que se trata. Isto é, se não se souber o seu tema. Pois não será possível perceber tudo o que o texto diz sem uma compreensão efetiva do tema, o que exige uma leitura atenta do texto.

Em vista disso, Folscheid e Wunenburger, ao apresentarem como deve ser feita a explicação de um texto filosófico, indicam que

[...] é necessário e suficiente que o tema corresponda efetivamente à totalidade do texto¹, e não a uma ou outra de suas partes. Enquanto essa exigência não for satisfeita, você não captará o tema correto, não captará o objeto do texto. (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p.40)

¹ Grifo do autor

Entenda-se a totalidade do texto em referência ao fragmento do texto que é tido como objeto de leitura. Então, é necessário que o tema corresponda à totalidade do texto no trecho selecionado para estudo. Assim, enquanto não se souber do que trata o texto, não existe possibilidade de compreendê-lo com a máxima fidelidade ao pensamento do autor.

1.2.2 O problema filosófico

Partindo do tema, nos deparamos com outro elemento presente no texto filosófico, a abordagem de um problema filosófico, que por vezes pode ser compreendido como sinônimo do próprio tema. Mas o que é o problema filosófico? O que é que o distingue de outro problema, que não seja filosófico? Segundo Cerletti, a diferença está na intencionalidade, para ele,

A intencionalidade filosófica do perguntar se enraíza na aspiração do saber, mas seu traço distintivo é aspirar a um saber sem supostos. Por isso, o perguntar filosófico não se conforma com as primeiras respostas que costumeiramente são oferecidas, que, em geral, interrompem o perguntar pelo aparecimento dos primeiros supostos. Mas, como um saber sem supostos é impossível, o questionar do filósofo é permanente. (CERLETTI, 2009, p. 24)

Segundo Cerletti, o objetivo da Filosofia está no saber, não na pergunta em si, diferentemente, por exemplo, da engenharia, em que a pergunta não está voltada exclusivamente ao saber, mas direcionada a uma prática. Por exemplo, quando um engenheiro civil se questiona sobre qual deve ser a consistência do concreto adequado à construção de uma ponte, essa questão não visa apenas o saber, e sim a uma prática, se o concreto não estiver na consistência ideal, a ponte poderá ruir. Ao contrário do que ocorre na Filosofia, em que a pergunta pode estar voltada unicamente ao próprio saber. A pergunta é apenas um meio pelo qual podemos chegar ao saber. Para Cerletti, “[...] o perguntar filosófico não se detém nunca, porque, para um filósofo, o amor ou o desejo de saber (a filosofia) nunca é preenchido” (CERLETTI, 2009, p. 25). Mas ainda, Folscheid e Wunenburger dizem que, quando pensamos que um problema exige uma solução definitiva, estamos diante de uma exceção ao falarmos de Filosofia. Pois

[...] em Filosofia, as soluções que podem ser dadas ao problema são, por natureza, condicionadas por pressupostos, hipóteses, definições, argumentos, etc. Elas não vêm encerrar o problema para “resolvê-lo” e acabar com ele de uma vez por todas. Ao contrário, vêm expô-lo, esclarecê-lo, explicá-lo, enunciar as diversas maneiras de fornecer-lhe respostas, que são respostas

possíveis e jamais definitivas. (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. 199)

Assim, ao mesmo tempo em que ambos os autores propõem que a solução de um problema não é o objetivo da Filosofia, Cerletti propõe que o problema filosófico está envolvido na própria busca do saber, no desejo de filosofar. Por outro lado, para Folscheid e Wunenburger, o olhar dos problemas filosóficos se volta para observar como o processo de compreensão se desenvolve a fim de alcançar possíveis respostas, e não tanto na solução deles.

Folscheid e Wunenburger explicam esse ponto comparando os problemas filosóficos aos matemáticos. Diante de um problema matemático, o que se busca é apenas a sua solução. Tendo solucionado aquele problema, pode-se enfrentar outro, que não precisa ter qualquer relação com o anterior. Esse não é o foco na Filosofia. Ao estudarmos um problema filosófico, não se busca apenas a solução pela solução. O objetivo também está no desenvolvimento filosófico desse problema, ou seja, quando estudamos como um filósofo resolve um problema, estamos interessados em aprender outra coisa, que não é apenas a resposta que ele deu ao problema, mas também a sua forma de pensar, de se expressar, de compreender os argumentos, entre outros elementos que podem estar presentes em uma obra filosófica. Em suma, o problema filosófico é o objeto por meio do qual o texto / pensamento filosófico se desenvolve.

Por isso, Sílvio Gallo, quando trata da problematização no ensino de Filosofia, afirma que “Se a filosofia é um sentimento de ignorância, é porque nela é fundamental a experiência do problema. Não se produz Filosofia sem um problema, o que nos leva a afirmar que o problema é o motor da experiência filosófica.” (GALLO, 2012, p. 70) Isso equivale a dizer que é a partir do problema – que chamamos de filosófico por ser próprio da Filosofia – que todo o pensamento irá se desenvolver.

A forma de constatar esse problema dentro de um texto pode variar, podendo estar ele explícito ou implícito (SEVERINO, 2009, p.22). Por isso, o seu reconhecimento exige capacidade de interpretação da parte do leitor. “[...] em Filosofia, o problema está oculto, envolto no enunciado do tema: somente uma boa leitura permite passar do tema ao problema.” (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. 198). Esses filósofos apresentam essa particularidade do problema nas orientações que dão para o desenvolvimento de uma dissertação. Ora, se é exigido, de quem escreve, que consiga transitar entre o tema e o problema filosófico, do mesmo modo podemos inferir que o problema filosófico é uma característica presente na forma de um texto filosófico.

1.2.3 A Tese

Sabendo, então, que o texto filosófico trata de um tema e propõe um problema filosófico, faz-se necessário examinar o modo como o filósofo busca responder a esse problema, a sua tese. Ou seja, será necessário considerar a proposição principal que o filósofo sustentou, e isso se chamará "tese". Como Chitolina aponta, “[...], deve-se considerar a diferença que existe entre o tema (o objeto de investigação – aquilo de que trata o texto) e a tese (que é aquilo que o autor diz, afirma ou pretende demonstrar acerca do tema)” (CHITOLINA, 2015, p. 68).

Podemos encontrar um texto filosófico que trate, por exemplo, da Filosofia, sendo esse o seu tema. A tese, no entanto, será o que o autor sustenta a respeito da Filosofia, como resposta a um problema. Considere o seguinte fragmento, extraído do primeiro parágrafo da Introdução da *Enciclopédia das Ciências Filosóficas em Compêndio*, de Hegel.

A filosofia não tem a vantagem, de que gozam as outras ciências, de poder pressupor seus objetos como imediatamente dados pela representação; e também como já admitido o método do conhecer – para começar e para ir adiante. Em primeiro lugar, a filosofia tem, de fato, seus objetos em comum com a religião. As duas têm a verdade por seu objeto, decerto no sentido mais alto: no sentido de que Deus é a verdade, e só ele é a verdade. Além disso, ambas tratam do âmbito do finito, da natureza e do espírito humano; de sua relação recíproca, e de sua relação com Deus, enquanto sua verdade. Por isso a filosofia bem pode, e mesmo deve pressupor uma familiaridade com seus objetos, como aliás um interesse por eles; já pelo motivo de que a consciência faz para si, no tempo, representações dos objetos, antes de (fazer) conceitos deles, o espírito pensante só por meio do representar e voltando-se para ele [é que] avança até o conhecer e o conceber pensantes. (HEGEL, 1995, p. 39)

Nesse fragmento, através da equiparação da Filosofia com a Religião, o autor oferece argumentos para sustentar que a Filosofia necessita de uma familiaridade com seus objetos. Nesse sentido, é possível perceber o tema do texto – A necessidade da representação na Filosofia – bem como a tese principal apresentada pelo filósofo – “a filosofia bem pode, e mesmo deve pressupor uma familiaridade com seus objetos, como aliás um interesse por eles” (*ibidem*, p. 39). Outra tese também pode ser encontrada logo no início do texto, “A filosofia não tem a vantagem, de que gozam as outras ciências, de poder pressupor seus objetos como imediatamente dados pela representação” (*ibidem*, p. 39). Esta surge como um mobilizador, para dar sustento à tese principal, pois, se a Filosofia não tem representação dos seus objetos é, portanto, necessário que aquele que se propõe a estudar e ser filósofo, tal como a própria Filosofia, tenha familiaridade com seus objetos. Isto porque esses objetos não têm representações preconcebidas, tal como existem em outras disciplinas.

Essas representações são geradas ao longo do estudo. Por exemplo, na Biologia se investiga a vida, porém, na sua concretude, as células, os seres vivos; a Filosofia, no entanto, pode estudar a vida, mas na sua racionalidade, de modo abstrato, por exemplo, o que é a vida? Podendo, a partir dessa questão, refletir de várias maneiras sobre o mesmo problema filosófico, sobre o sentido da vida, a vida humana, considerando diversos filósofos, desde Aristóteles, Tomás de Aquino, Peirce e etc.

No entanto, nem sempre a tese é algo tão acessível dentro de um texto. Segundo Folscheid e Wunenburger, “a tese é um núcleo duro, que é preciso identificar sem erro” (2006, p. 41). Considere o seguinte fragmento extraído do tópico 17, chamado “A Sociedade de Consumidores”, da obra *A Condição Humana*, de Hannah Arendt.

O mundo, o lar feito pelo homem, construído na terra e fabricado com o material que a natureza terrena coloca à disposição de mão humanas, consiste não de coisas que são consumidas, mas de coisas que são usadas. Se a natureza e a terra constituem, de modo geral, a condição da vida humana, então o mundo e as coisas do mundo constituem a condição na qual esta vida especificamente humana pode sentir-se à vontade na terra. Aos olhos do animal *laborans*, a natureza é a grande provedora de todas as “boas coisas”, que pertencem igualmente a todos os seus filhos, que “(as) tomam de (suas) mãos” e se “misturam com” elas no labor e no consumo. Essa mesma natureza, aos olhos do *homo faber*, construtor do mundo, “fornece apenas os materiais que, em si, são destituídos de valor”, pois o seu valor reside no trabalho que é realizado sobre eles. Sem tomar as coisas das mãos da natureza e consumi-las, e sem se defender contra os processos naturais de crescimento e declínio, o animal *laborans* jamais poderia sobreviver. Mas, sem se sentir à vontade em meio a coisas cuja durabilidade as torna adequadas ao uso e à construção de um mundo, do qual a própria permanência está em contraste direto com a vida, essa vida jamais seria humana. (ARENDR, 2007, p.147)

Para compreender esse fragmento exige-se um arcabouço de conceitos próprios, desenvolvidos pela autora, como, vida humana, animal *laborans*, *homo faber*, natureza, consumo, entre outros. Sem o conhecimento desses conteúdos, não se poderá compreender o significado do que a autora quis defender dentro da sua obra. Todavia, este fragmento traz contribuições para que, ao continuar a leitura da obra, se possa encontrar a tese.

Podemos nos perguntar o que Arendt compreende por *homo faber* e animal *laborans*. Se considerarmos que “a natureza é a grande provedora de todas as ‘boas coisas’” (*ibidem*, p.147), poderemos entender que o animal *laborans* apenas colhe o que necessita da natureza, pois a natureza já provê tudo que é necessário. Ao contrário do *homo faber*, “construtor do mundo” (*ibidem*, p.147), que constrói o que necessita a partir do que vem da natureza. O valor dado pelo animal *laborans* ao que é consumido reside na própria natureza, já no *homo faber*, o

valor do que é consumido está no trabalho empregado naquilo que veio da natureza e passou por um processo de transformação. Compreendendo esses dois conceitos, poderíamos, talvez, nos aproximar do que seria a tese, no entanto, esta ainda não está nesse texto que fora apresentado.

Contudo, se, ao ler um texto filosófico, me conformo por não ter encontrado o que o autor quis defender, houve então apenas uma leitura superficial, que, como já vimos, é insuficiente se se propõe uma leitura filosófica. Porém, se ao ler um texto filosófico, mesmo sem ter encontrado a tese, ou porque ela está em um trecho que não foi lido ainda, ou porque a tese não é evidente, mas houve um processo de investigação, buscando conhecer os conceitos para poder encontrá-la, podemos dizer que houve uma leitura filosófica, porque se buscou ler e aprender com o texto filosófico.

1.2.4 O caráter conceitual

Tratar do conceito e da sua participação dentro de um texto filosófico é, antes de tudo, um desafio em si. O desafio de encontrar o conceito de conceito. O que é um conceito? Joaquim Severino apresenta-o como

[...] os “conteúdos mentais” que correspondem a cada palavra, por meio dos quais representamos um objeto, pensamos uma coisa ou uma relação entre palavras. É pela mediação dos conceitos que pensamos e concebemos as coisas e, conseqüentemente, as mensagens que, sobre elas, os textos escritos ou falados querem nos passar. O conceito representa e substitui a coisa no âmbito da consciência subjetiva e é graças a ele que podemos, então, pensar. (SEVERINO, 2009, p. 11)

Assim, de acordo com o autor, os conceitos são o meio pelo qual pensamos. Isto equivale a dizer que nos expressamos através dos termos, palavras, que, trazem em si significados que, no exercício do pensamento de elaboração e reelaboração de um conceito, poderão vir a ganhar ou perder significados. Nota-se que apenas nos expressamos por meio dos termos e estes não são conceitos.

John Wilson, em *Pensar com Conceitos*, acaba por responder a mesma questão (o que é um conceito?) por aquilo que não o é. Em princípio, para o filósofo, o conceito tem relação com o significado de um termo. Por exemplo, o conceito de bola. Segundo o dicionário online Michaelis, o termo ‘bola’ é: “Objeto de formato redondo, oco ou maciço; esfera” (MICHAELIS, 2019) Este é o significado do termo. Porém, para Wilson, precisa-se ter claro

que o conceito não deve ser confundido com um termo ou significado. O termo apenas representa a ideia da coisa em si. O conceito em si extrapola tanto o termo, como o significado do termo porque o conceito está no âmbito do pensamento.

Por isso, segundo Wilson, não é obrigatório que o conceito seja expresso em palavras. Pode haver conceitos para os quais não haja palavras imediatamente correspondentes. E isso também se aplica se identificarmos o conceito com o significado, pois, segundo Wilson,

[...] o processo de formar um conceito de um objeto e o processo de aprender o significado de uma palavra que descreve o objeto parecem ser os mesmos. Na realidade, não são. É perfeitamente possível ter um conceito de algo sem ter palavra que o descreva – mesmo uma palavra inventada pela pessoa que tenha o conceito. (WILSON, 2001, p. 54)

Ou seja, apesar de conceito e palavra parecerem ser a mesma coisa, não são. Pois o significado dado corresponderá a uma palavra, que poderá estar ligada ou não a algum objeto. Por exemplo, o significado da palavra “algum”, por mais que possa indicar algo, o faz de maneira indeterminada.

O conceito, ao contrário, traz não apenas uma definição, dizendo o que ele é, mas, por meio do conceito os significados que já existiam virão a ser utilizados. Como exemplo, o conceito de literatura pode ser explorado apenas no uso estético da linguagem escrita, segundo o dicionário Michaelis, o termo literatura se refere à “[...] arte de compor escritos, em prosa ou em verso, de acordo com determinados princípios teóricos ou práticos” (MICHAELIS, 2019). No entanto, esse mesmo termo pode ampliar o conceito de literatura se extrapolarmos essa primeira definição, englobando como literatura toda obra que é escrita, seja filosófica, do direito, da medicina, teológica etc. e não apenas prosa e poesia como o primeiro significado abarcaria, exigindo um caráter estético para a literatura. Aqui teríamos dois conceitos com a mesma palavra, literatura. Literatura no uso estético da linguagem escrita em prosa ou verso e literatura como todo e qualquer tipo de escrito, mesmo sem ser em verso e prosa.

Por isso, não se pode confundir a palavra com o conceito. O conceito para Abbagnano é

[...] em geral, todo processo que torne possível a descrição, a classificação e a previsão dos objetos cognoscíveis. Assim entendido, esse termo tem significado generalíssimo e pode incluir qualquer espécie de sinal ou procedimento semântico, seja qual for o objeto a que se refere, abstrato ou concreto, próximo ou distante, universal ou individual, etc. (ABBAGNANO, 2007, p.194)

O conceito tem a tarefa de tornar conhecível outro objeto por quem não o conheça, pelo simples fato de que ele diz o que o objeto é, de tal modo que não se possa confundir com outro. Sendo assim, o conceito é expresso por meio de termos que carregam em si uma descrição que o identifica e define.

Tendo compreendido o que é um conceito, importa, ainda, salientar a importância dele dentro do texto filosófico. Folscheid e Wunenburger, quando tratam dos momentos próprios da construção da dissertação filosófica, apontam que precisamos aprender a trabalhar com os conceitos e, por isso, necessitamos determiná-los, pois

[...] em Filosofia, uma definição jamais é uma simples convenção arbitrária, nem o reflexo de um uso não controlado, mas sim o resultado de um procedimento genético preocupado em chegar a uma certa objetividade e universalidade (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. 180).

Ou seja, em Filosofia, a definição se desenvolve por meio de um processo de reflexão, que, em um texto, poderá estar desenvolvido ao longo de todo um determinado período da obra que está sendo estudada.

Por exemplo, Karl Marx e Friedrich Engels, para chegar ao conceito da luta de classes, começam por observar como era o trabalho desde a antiguidade até a sua época e, através dos seus apontamentos, eles delineiam o que é a luta de classes e quais são as classes existentes. (MARX; ENGELS, 1999, p.7) Assim, o conceito de luta de classes terá uma definição específica para esses filósofos.

Porém, em Filosofia, pode-se notar que alguns termos utilizados para expressar os conceitos ligam-se, simultaneamente, a conceitos diferentes, o que indica um possível desafio para um estudante iniciante. Para fins de ilustração do que se expôs até este momento, analisemos um conceito. Ao nos depararmos com o termo “acaso”, podemos identificar, na história da Filosofia, mais de um significado possível. Observemos as possibilidades a partir do Dicionário de Filosofia de Abbagnano,

ACASO: Podem-se distinguir três conceitos com interseções na história da filosofia. 1.º o conceito subjetivista que atribui a imprevisibilidade e a indeterminação do evento casual à ignorância ou à confusão do homem. 2.º o conceito objetivista, que atribui o evento casual à mistura e à interseção das causas. 3.º a interpretação moderna, segundo a qual o acaso é a insuficiência de probabilidades na previsão. (ABBAGNANO, 2012, p. 11)

Além dos conceitos de “acaso” citados acima, o termo tem um significado possível no senso comum, que não é um conceito justamente por não ter sido desenvolvido pelo pensamento

científico. No senso comum, não há preocupação com o pensar crítico e científico. Por exemplo, o senso comum pode entender “acaso” como destino. Mas, se se questionar porque entender “acaso” como destino, não se encontrará uma resposta plausível. Pois não houve, e não há, uma preocupação crítica, isto é, de levantar argumentos que comprovem que destino corresponde a “acaso”. Isto é próprio do senso comum.

Mas é importante ter em vista que o filósofo busca ser claro em seu texto, mesmo lidando com conceitos que podem ser vistos, à primeira vista, pelo estudante iniciante, como imprecisos, ou como semelhantes, apesar de serem diferentes. Os conceitos, no entanto, são o que determinam a clareza do texto, por isso eles não são imprecisos ou semelhantes, o estudante iniciante é que ainda não consegue distingui-los precisamente.

Os conceitos devem ser compreendidos para que o texto seja claramente compreendido. E é claro que isso envolve um esforço de compreensão. É por isso que nem sempre um texto pode ser claramente compreendido numa primeira leitura. Idealmente, ao menos, tudo que precisa ser dito, deve ser colocado às claras para ser inteligível. “Não há implícito em Filosofia, o discurso filosófico é explícito ou não é filosófico.” (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. 210). Mesmo que um texto traga, por exemplo, os termos “mente” e “alma”, que para um iniciante podem parecer a mesma coisa, o filósofo, de alguma maneira, irá desenvolver estes conceitos e explicitar o que pode ser entendido de cada um deles.

1.2.5 Os procedimentos racionais – a argumentação

Outro elemento presente essencialmente nos textos filosóficos é a argumentação. Conforme Irving Copi, um argumento é um grupo de proposições através das quais se afirmará outra coisa que delas foi derivada. (COPI, 1981, p. 23) Ora, se um argumento é um grupo de proposições, o que é uma proposição? Segundo o mesmo autor,

As proposições são verdadeiras ou falsas e nisto diferem das perguntas, ordens e exclamações. Só as proposições podem ser afirmadas ou negadas; uma pergunta pode ser respondida, uma ordem dada e uma exclamação proferida, mas nenhuma delas pode ser afirmada ou negada, nem é possível julgá-las como verdadeiras ou falsas. (*ibidem*, p. 22)

Ou seja, o critério para algo ser uma proposição é que se negue ou afirme alguma coisa. Assim, uma proposição só poderia ser apresentada por uma oração declarativa. Segundo o autor, no entanto, “uma oração declarativa sempre faz parte de uma linguagem determinada, a linguagem em que ela é enunciada, ao passo que as proposições não são peculiares a nenhuma

linguagem em que podem ser expressas” (*ibidem*, p.22). Isso porque uma expressão pode trazer significados diferentes de acordo com o contexto em que ela se insere. Uma proposição, por exemplo, pode estar ligada ao tempo, “o clima dessa região é frio em grande parte do ano”. Essa afirmação pode ser verdadeira se se refere a alguma região do Alasca que tem médias de temperatura que oscilam entre inverno e verão entre -24°C e 8°C , respectivamente. No entanto, ela pode ser falsa se nos referimos à região nordeste do nosso país, onde as temperaturas são, na maior parte do tempo, superiores a 25°C , podendo chegar a 40°C em alguns períodos do ano.

Desse modo, de acordo com Copi, enquanto uma oração declarativa é parte da linguagem, as proposições se relacionam com o sentido que a linguagem carrega. Mas é importante ter claro que uma proposição não basta para que possa existir um argumento. Para isso, são necessários dois elementos: que haja mais de uma proposição e que elas estejam relacionadas, de modo que ao menos uma seja conclusão das demais, denominadas de premissas.

Nenhuma proposição, tomada em si mesma, isoladamente, é uma premissa ou conclusão. Só é premissa quando ocorre como pressuposição num argumento ou raciocínio. Só é conclusão quando ocorre num argumento em que se afirma decorrer das proposições pressupostas nesse argumento. Assim “premissa” e “conclusão” são termos relativos, como “empregador” e “empregado”. Um homem, tomado por si mesmo, não é empregador nem empregado, mas pode ser uma coisa ou outra em diferentes contextos: empregador para o seu jardineiro, empregado para a firma onde trabalha. (COPI, 1981, 23)

De outro modo, através das informações presentes nas premissas é que chegamos à admissão da verdade da conclusão, conclusão esta que pode, por sua vez, vir a ser premissa em outro argumento maior. Todo texto que pretende ser argumentativo implica que, nele, se encontrem premissas e conclusões, ao menos uma premissa e uma conclusão no interior de cada argumento utilizado dentro do texto.

Essa característica argumentativa do texto é estudada de maneira particular na Filosofia através da lógica. Para os lógicos, o que realmente interessa, como Copi assinala, é

[...] a correção do processo, uma vez completado. Sua interrogação é sempre esta: a conclusão a que se chegou deriva das premissas usadas ou pressupostas? Se as premissas fornecem bases ou boas provas para a conclusão, se a afirmação da verdade das premissas garante a afirmação de que a conclusão também é verdadeira, então o raciocínio é correto. No caso contrário, é incorreto. A distinção entre o raciocínio correto e o incorreto é o problema central que incumbe à lógica tratar. Os métodos e as técnicas do lógico foram desenvolvidos, primordialmente, com a finalidade de elucidar essa distinção. O lógico está interessado em todos os raciocínios,

independentemente do seu conteúdo, mas só a partir desse ponto de vista especial. (COPI, 1981, p. 21)

Ou seja, ao lógico cabe verificar se a estrutura argumentativa é válida ou não e se confere um valor de verdade a uma proposição do argumento. O argumento por sua vez é o meio de desenvolvimento das ideias filosóficas.

Folscheid e Wunenburger, tratando do desenvolvimento da dissertação filosófica, indicam que há dois imperativos que devem ser respeitados, o imperativo da progressão e o da continuidade. Enquanto o imperativo da continuidade diz respeito à fundamentação e ao encaminhamento que o texto deve ter ao ser constituído, o da progressão diz que,

[...] já que o pensamento deve mostrar *como pouco a pouco* se constrói, *como engendra*² a si mesmo, como produz seus objetos para buscar uma resposta; essas tarefas pertencem à arte da argumentação, que consiste primeiramente em formular hipóteses capazes de propor respostas a certas indagações, em expor as razões dessas hipóteses, em defendê-las através da prova, da explicação, da justificação, para, em seguida, contrapor-lhes outros argumentos que têm, por sua vez, outras razões. A carne do argumento recobre o esqueleto da dissertação e deve dar-lhe movimento e boa aparência. (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. 223)

Um discurso filosófico é um discurso argumentativo, pois é através da argumentação que a ideia filosófica se desenvolve. Essa é a tarefa da “arte da argumentação”, mostrar como o pensamento foi construído. Tendo o texto filosófico desenvolvido todo esse movimento de construção da ideia, caberá aos estudantes identificar as premissas e a conclusão dos argumentos para que se possa compreender o texto.

Nesse mesmo sentido, Lídia Maria Rodrigo, quando trata do aprendizado da argumentação para conseguir identificar aquilo que é verdadeiro, afirma que

[...] outro aspecto essencial à natureza da atividade filosófica reside na fundamentação e validação de suas afirmações por meio da argumentação. Enquanto o conceito permite saber precisamente do que se fala, a argumentação determina até que ponto aquilo que se diz pode ser considerado verdadeiro. (RODRIGO, 2009, p. 63)

Para Rodrigo, é necessário aprender a argumentação filosófica para que se possa ter recursos para dizer se a conclusão do argumento é verdadeira ou falsa. Isto é, além de apenas identificar as partes do argumento dentro de um texto. Por esse motivo, conforme a autora, é

² Grifo do autor

muito importante desenvolver a capacidade de leitura de textos filosóficos e também da escrita entre os alunos, pois apenas desse modo os discentes aprendem a lidar com os argumentos, e, sem o fazer, não têm como sustentar o que dizem de maneira racional.

1.3 Dificuldades do processo de aprendizagem do leitor de um texto filosófico

Agora, tendo refletido sobre a leitura filosófica e os elementos do texto filosófico que poderão ser perceptíveis ao longo da leitura, se faz necessário nos determos sobre as possíveis dificuldades presentes na leitura dos textos filosóficos e como são compreendidos os efeitos pedagógicos do reconhecimento desses elementos na atividade própria a que se visa no ensino básico. Isto porque estas dificuldades serão enfrentadas de alguma maneira pelo professor e pelo estudante, durante a aula que visa ao desenvolvimento da leitura filosófica.

Consideremos que, segundo Cerletti,

Seria factível identificar, então, dois aspectos ou dimensões que se entrelaçam no ensinar/aprender: uma dimensão que, com alguma cautela, chamaríamos “objetiva” (a informação histórica, as fontes filosóficas, os textos de comentaristas, etc.) e outra “subjativa” (a novidade do que filosofa: sua apropriação das fontes, sua re-criação dos problemas, sua leitura do passado, etc.) (CERLETTI, p. 33)

O aprendizado de Filosofia permeia dois aspectos, objetivo e subjativo, cabe analisarmos as dificuldades inerentes a esses aspectos. A dimensão objetiva da Filosofia já foi bem abordada ao longo desse capítulo, pois ela é percebida pelo acesso às fontes filosóficas, os textos propriamente ditos, então, cabe destacar algumas dificuldades inerentes aos textos que ainda não foram apresentadas.

Já a dimensão subjativa se dará no modo como essas fontes serão apropriadas por quem as aprende. “Um ensino de filosofia é filosófico na medida em que aqueles saberes são revisados no contexto de uma aula. Isto é, quando se filosofa a partir deles ou com eles e não quando somente se os repete” (CERLETTI, 2009, p.34). Assim, podemos perceber que a Filosofia não se dá meramente por meio da transmissão de conteúdos filosóficos, atendendo apenas à sua dimensão objetiva. Ela encaminha-se para a dimensão subjativa, atualizando o pensamento a partir da Filosofia a que se teve acesso. (CERLETTI, 2009, p.34).

1.3.1 Dificuldades objetivas da leitura filosófica

A dificuldade objetiva posta por um texto filosófico diz respeito à possibilidade de sua compreensão satisfatória. Afinal, como saber o que, realmente, um filósofo quis dizer ao escrever um texto? Como manter fidelidade ao pensamento do autor no momento da explicação e/ou interpretação? Essas questões são importantes, em virtude da necessidade da compreensão do conceito desenvolvido, dos movimentos próprios da argumentação, que exercem uma função crucial para o entendimento correto do termo utilizado pelo autor ao longo do texto.

Já sabemos que o texto é “a estrada mestra” para a Filosofia (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. 6) e que, por meio da leitura fiel ao pensamento do filósofo, é necessário reconstruir o pensamento e o atualizar. Porém, como se fará isso através de uma leitura filosófica? Algumas dificuldades desse processo da leitura filosófica são evidentes, como veremos a seguir.

Quando aludimos ao fato de que todo texto filosófico trata de um tema – que é justamente do que o texto fala –, mencionamos que é necessário compreendê-lo bem. (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. 172) Caso contrário, não será possível uma apreensão correta do texto. Um estudante precisa encontrar o tema de um texto, pois será a partir dele que todo o seu estudo daquela determinada obra irá acontecer. Encontrar o tema de um texto é essencial para que se possa, devidamente, realizar uma leitura fiel ao pensamento do autor. Pois, se poderá compreender o motivo de o autor ter elaborado certos argumentos para apresentar a sua filosofia.

Essa dificuldade, no entanto, poderá ser sanada pelo próprio professor que propõe a leitura, delimitando bem a unidade a ser lida durante a aula, uma vez que o aluno não está acostumado a trabalhar com textos filosóficos. Ainda assim, mesmo em unidades de leituras bem delimitadas, um estudante poderá ter dificuldade em encontrar o tema. Caberá, então, ao próprio estudante, com o apoio do professor, ler o texto e, ao identificar um possível tema, relê-lo e analisá-lo, verificando se ele dialoga com toda a unidade de leitura; se houver um ponto em que o tema não dialogue, provavelmente o estudante não terá descoberto o real tema daquele fragmento, exigindo-se, então, novas leituras e aprofundamentos sobre o texto até que se encontre o tema correto do fragmento. (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. 40) Esse é um processo que exige tempo e dedicação de ambas as partes, professor e aluno, para que seja possível encontrar o tema do texto filosófico.

Por outro lado, a identificação da argumentação, dentro de um texto filosófico, é um momento importante para o processo de compreensão do que o autor disse quando o escreveu. Como afirma Rodrigo, tratando do estudo da argumentação,

[...] o traço distintivo do discurso filosófico reside no fato de que nele as afirmações e teses são necessariamente acompanhadas de suas respectivas justificações. Por isso mesmo, o ensino de Filosofia não pode restringir-se à mera apreensão do enunciado das teses, exigindo a compreensão dos argumentos por meio dos quais elas se estabelecem e se sustentam. (RODRIGO, 2009, p. 64)

Ou seja, o ensino de Filosofia não pode se limitar a apenas transmitir aquilo que o filósofo afirmou; dizer, por exemplo, o que Marx entende por luta de classe sem desenvolver o processo feito pelo filósofo para demonstrar em sua obra o que é a luta de classe. O ensino de Filosofia deve dedicar-se a elucidar, sobretudo, a compreensão do movimento argumentativo presente no discurso filosófico. E isso deve ser feito pelo professor que ministrará a aula, procurando ser fiel ao pensamento do filósofo, desse modo, não se buscará apenas transmitir aos discentes as teses defendidas pelos filósofos, mas também como ele as apresenta e defende.

Por isso, em um processo de aprendizagem, o estudante necessita aprender a identificar os argumentos dentro de um texto, localizando suas premissas e conclusão. Esse processo pode ocorrer ao longo da própria aula, como aponta Rodrigo; cabe ao professor criar meios para isso.

Do ponto de vista didático, trata-se, então, de criar condições para que o aluno desenvolva sua capacidade de argumentação com base em atividades e exercícios voltados para esse objetivo. Um dos instrumentos mais adequados para esse trabalho é o estudo do texto filosófico, ou de alguns recortes, que possam ser tomados como unidades de leitura, visto ser ele um texto essencialmente argumentativo, quer dizer, estruturado de modo que se justifiquem e se fundamentem com razões as afirmações que se faz. (RODRIGO, 2009, p. 65)

Isto é, o professor proporá exercícios, a partir de unidades de leituras bem selecionadas, para que o aluno, em contato com o texto filosófico, aprenda a localizar os argumentos.

Além disso, a compreensão dos conceitos usados pelos filósofos em seus textos interpõe-se como outra dificuldade. Isso pode dificultar ainda mais a compreensão do texto. Por isso, é comum encontrarmos, entre filósofos renomados, dicionários dos conceitos por eles utilizados que tenham sido desenvolvidos pelo próprio filósofo – como o *Dicionário Filosófico*, de Voltaire, ou a *Enciclopédia das Ciências Filosóficas*, de Hegel –, ou por grandes estudiosos, como é o caso do já utilizado nesta pesquisa, *Dicionário de Filosofia*, de Abbagnano.

Porque não basta conhecer uma única possibilidade de significação para um termo de um conceito, é necessário conhecer o que o filósofo em questão entende por aquele conceito, e como este deve ser compreendido dentro da obra do filósofo. Afinal, conforme exposto anteriormente, um filósofo, quando escreve, busca trabalhar e definir os conceitos por ele usados ao longo da sua obra, no entanto, quando se trata do momento da aprendizagem deste filósofo, geralmente não se lê a totalidade da sua obra.

Um estudante de Filosofia do ensino básico poderá ter dificuldade ao ler um texto, por desconhecer certos conceitos do filósofo, o que exigiria dele o acesso a outras obras do mesmo autor, ou a dicionários filosóficos, ou ainda de comentadores que possam o auxiliar no entendimento da obra estudada. Como então trabalhar com essa dificuldade em sala de aula?

O docente que propõe a leitura daquele texto poderá apresentar aos alunos o que o filósofo entende por aquele conceito, pois se pressupõe que o professor saberá diferenciar os conceitos de acordo com o filósofo apresentado. Ou então, o professor pode propor a leitura de trechos específicos que exemplifiquem a maneira como o filósofo pretende estabelecer o significado de um conceito. (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. 180-181)

Por exemplo, se se apresenta um texto de Aristóteles que trata da arte, o aluno precisará saber que o que Aristóteles entende por arte não é o mesmo que se entende hoje em dia, justamente por se tratar de um texto antigo, que não traz em si as diversas reflexões surgidas na contemporaneidade sobre o assunto. Para que o aluno entenda corretamente o texto, o professor necessitará fazer uma aproximação em que apresente alguns pressupostos que facilitem a sua compreensão pelos alunos para que, quando chegue o momento da leitura, não ocorram equívocos em relação ao conceito utilizado pelo filósofo. Isto para que o estudante tenha o mínimo de familiaridade com o que se está estudando. (HEGEL, 1995, p.39)

1.3.2 Dificuldades subjetivas da leitura filosófica

Aquilo a que Cerletti se refere como sendo a "dimensão subjetiva" corresponde ao desenvolvimento do pensamento filosófico pelo próprio aluno. A dificuldade que se apresenta é: como despertar o estudante para que desenvolva o seu próprio pensamento? Como levá-lo a pensar por si mesmo?

Esse desenvolvimento do próprio pensamento, para Folscheid e Wunenburger, já ocorre no momento em que o estudante começa a pensar com o texto (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. 9). Por mais que os autores não utilizem a mesma terminologia de Cerletti, a dimensão subjetiva é por eles refletida quando se fala da formação do pensamento

do estudante de Filosofia. No entanto, precisamos ter cuidado, pois os autores não afirmam que por estar estudando um texto filosófico o estudante estará, automaticamente, pensando. Ao contrário, os autores apontam que é possível adquirir conhecimento filosófico por meio do estudo sem promover o pensamento filosófico.

Certamente é possível aprender pensamentos sem pensar por si mesmo e repeti-los sem implicar-se neles, até sem compreender. Mas então se pensa apenas por *procuração*. Ou seja, não se pensa. Kant mostrou isso: o conhecimento histórico parte dos dados de fato, enquanto conhecimento racional parte dos princípios. Quando se crê adquirir o conhecimento de um sistema filosófico existente, apenas se imita, não se inventa. Em suma, não se pode aprender “a filosofia” (entendida aqui como um sistema de todo conhecimento filosófico); “no que concerne à razão, quando muito se pode aprender a *filosofar*” – o que equivale a aplicar ao que se apresenta princípios que a razão é sempre livre para confirmar ou rejeitar. Vê-se por que não se deve queixar-se, como se faz com tanta frequência, do desaparecimento dos pretensos “mestres de pensar”. Se eles nos incitam a pensar por nós mesmos, tanto melhor. Mas como servem em geral de banco de pensamentos inteiramente prontos, eles são antes mestres de não-pensar. (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. 8)³

Segundo os autores, não é porque um discente teve acesso a determinadas leituras que ele terá pensado ou filosofado. Os estudantes podem adquirir conhecimentos filosóficos, isto é, saber determinados trechos prontos das obras filosóficas, mas saber esses trechos não quer dizer que eles tenham adquirido um pensamento filosófico, que eles tenham pensado por si mesmos. Para eles, o pensamento filosófico, o filosofar, “equivale a aplicar ao que se apresenta princípios que a razão é sempre livre para confirmar ou rejeitar” (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. 8) Isso se distancia de um conhecimento filosófico que não precisa ser aceito ou confirmado, o pensamento filosófico, por sua vez, pode confirmar ou rejeitar o que tem diante de si, em virtude do uso da razão.

Folscheid e Wunenburger questionam o papel do docente diante do aprendizado dos estudantes, quando dizem que “não se deve queixar-se, como se faz com tanta frequência, do desaparecimento dos pretensos “mestres de pensar”.” (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. 8). Isso porque, para os autores, esse “mestre do pensar” é na verdade “mestre do não pensar”, porque não incita o pensamento do aprendiz, ao contrário, apenas transfere o conhecimento filosófico que julga possuir. Esta pesquisa tem essa preocupação, não desejamos que através das leituras filosóficas os alunos apenas conheçam os textos filosóficos, desejamos que os estudantes consigam, a partir da leitura filosófica, desenvolver o seu próprio pensamento.

³ Grifo do autor

Mas, como detectar se o aluno conseguiu desenvolver o seu pensamento a partir do pensamento dos filósofos? Para os autores, isso só será percebido a partir do pensamento do próprio aluno. (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. 10) Para Folscheid e Wunenburger, como se pressupõe que a leitura filosófica só poderá ocorrer se se pensar junto com o autor que está sendo lido, então, o estudante precisa começar a leitura com o seu próprio pensamento. Isto é o que os autores apontam como a segunda condição da relação com os textos filosóficos de acordo com o espírito da filosofia.

Segunda condição: é preciso que o pensamento assimile sua presa. Essa exigência não é evidente. Como é possível pensar frequentando o já pensado? A resposta se encontra no enunciado mesmo dessa pergunta: em filosofia, o pensamento filosófico só se ocupa do pensamento filosófico. O fato de que pensamentos nos precederam não altera isso em nada. Pensar o já pensado é repensar, e repensar é sempre pensar. Ora, pensar é um ato que não se aprende. Ninguém pode comprar ou adquirir pensamento. Ninguém pode pensar em lugar de um outro. (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. 9)

Para esses filósofos, não será apenas com a leitura de um texto filosófico que os alunos irão adquirir o pensamento filosófico. O estudante precisa iniciar sua leitura do texto com o seu pensamento. Mas como fazer com o que o estudante tenha condições de entrar na leitura de um texto filosófico com o seu pensamento? Essa pesquisa propõe que, com a leitura de textos literários, os estudantes possam acessar o texto filosófico com o seu pensamento. Isso será analisado no segundo capítulo, *A prática da leitura nas aulas de Filosofia*, que apresenta os motivos de utilizarmos a leitura de textos literários antes do texto filosófico, nas aulas de Filosofia.

De outro modo, para Cerletti, na dimensão subjetiva se desenvolve o “pensar por si mesmo”; isso ocorre quando o aluno, apropriando-se do pensamento do filósofo, visto de maneira objetiva – através da leitura texto –, começa a pensar por si mesmo. Para ele,

O ensino de filosofia mostra então suas duas dimensões enlaçadas: a dimensão objetiva, a repetição, e a subjetiva, a criação. Se forçássemos a separação dessas duas dimensões, reconheceríamos sem dificuldade que o assim chamado ensino tradicional esgotou-se na primeira delas. De fato, informações sobre a história da filosofia, algumas técnicas de argumentação etc., é o mais fácil de constatar em uma avaliação. O desafio de todo docente – e muito em especial de quem ensina filosofia – é conseguir que em suas aulas, para além da transmissão de informação, produza-se uma mudança subjetiva. Fundamentalmente de seus alunos, mas também de si mesmo. Se a aula é um espaço compartilhado de pensamento e nela há *diá-logos* filosóficos, a dimensão criativa envolve aqueles que aprendem e aqueles que ensinam. Em outras palavras, o professor deve criar as condições para que os

estudantes possam tornar própria uma forma de interrogar e vontade de saber. (CERLETTI, 2009, p. 36)

Assim, para o autor, o ato de filosofar se dá de maneira subjetiva e envolve tanto o professor como o estudante. Se se reduzir o ato de ensinar Filosofia apenas à transmissão de informações acerca dos filósofos, não se estará promovendo o pensamento do estudante, nem criando condições para que o estudante tenha a possibilidade de desenvolver a sua subjetividade e de, por fim, filosofar. Para isso, o autor aponta a necessidade de haver diálogo, isto é, uma conversa racional, de modo que se desenvolva a dimensão criativa, que é propriamente subjetiva. E, segundo Cerletti, quem fará que isso ocorra é o próprio professor de Filosofia que preparou a aula. Uma maneira de desenvolver essa parte subjetiva é através da leitura dos próprios textos filosóficos, pois, além de discuti-los e compreendê-los, a sua leitura já poderá ser uma motivação para que o estudante pergunte, se interesse, passe a pensar de modo mais organizado.

Cerletti trata desse assunto no capítulo “Repetição e criação na filosofia e em seu ensino”, nele o autor aponta que, num primeiro momento do ensino / aprendizagem, se faz a repetição, isto é, se retoma o passado histórico da Filosofia, as obras de outros filósofos, afinal, nenhuma Filosofia sai do nada. (CERLETTI, 2009, p. 32). Então, no momento em que se repete o que outros filósofos já pensaram, através da leitura estamos apenas na dimensão objetiva do aprendizado em Filosofia, isto é, tenho acesso a obras da história da Filosofia, realizo as leituras e busco compreendê-las racionalmente. Nessa dimensão aprendemos apenas o que os filósofos pensaram. Mas, quando partimos para a criação, se poderá desenvolver a subjetividade e, enfim, o filosofar. Isto porque nesse momento de criação se considera o que já fora aprendido de maneira objetiva e se pode pensar. Cerletti aponta que

[...] o essencial da filosofia é, constitutivamente, insensível, porque há algo do outro que é irreduzível: seu olhar pessoal de apropriação do mundo, seu desejo, enfim, sua subjetividade. Ensinar filosofia, então, nunca terá garantias de que alguém “aprenda” a ser “um filósofo”, ao menos do modo como o professor o deseja. O que um bom professor tentará fazer é criar as condições para que talvez se dê um amor. Talvez, a paixão contagiosa do professor-filósofo pela filosofia seja “contagiosa”, e os alunos, para além de cumprir com os requisitos formais do curso de uma disciplina filosófica, desejem filosofar deslumbrados por seu amor. Mas como programar que isso aconteça? (CERLETTI, 2009, p. 38)

Segundo o autor, não há como ter garantias de que o filosofar e de que a subjetividade foram desenvolvidos pelo estudante. Mas, diante de uma pesquisa na área do ensino de

Filosofia, poderíamos nos perguntar: e a avaliação que geralmente é exigida pelas instituições de ensino, o que elas podem avaliar de fato? A avaliação pode identificar o aprendizado do conceito, da estrutura argumentativa, do tema, etc. tudo isso, contudo, faz parte da dimensão objetiva. Para o autor, a dimensão subjetiva, em última instância, não poderá ser captada com facilidade através de um teste escrito. Porém, essa avaliação poderá ocorrer se o professor propuser questões filosóficas e ensinar os estudantes a abordá-las de modo organizado, com argumentos, teses, etc., isso pode ser avaliado, em algum grau, nos textos produzidos pelos estudantes.

Mesmo assim, o autor ainda aponta que o professor precisará despertar no discente o desejo de saber, o desejo de filosofar.

Afirmamos que a sustentação do caráter filosófico de uma pergunta é a intencionalidade de quem pergunta. Adotamos uma terminologia de inspiração sartriana, não haveria, então, um perguntar filosófico “em si”, como se as perguntas filosóficas pudessem ser objetivadas sem o compromisso que supõe assumi-las em toda a sua magnitude. Poderíamos dizer que o perguntar filosófico é sempre “para si”. Quem pergunta e se pergunta filosoficamente intervém no mundo e nele se situa subjetivamente. Leva adiante um gesto de desnaturalização daquilo que lhe aparece, interpela o que “se diz” e se dirige aos saberes como uma inquietude radical. Pois bem, a questão é como se poderia ensinar essa intencionalidade ou esse desejo de saber que sustenta as perguntas filosóficas. (CERLETTI, 2009, p. 26)

O autor, fazendo referência a Sartre, diz que não é possível haver uma pergunta filosófica “em si”, isto é, uma pergunta que, por si só, seja filosófica independente de quem a profira. Ele diz que o que fará a pergunta ser filosófica não é a pergunta “em si”, mas a intencionalidade de quem a faz. Por isso, para dizer o que é o perguntar filosófico, o autor retoma o termo sartriano “para si”, que não é determinado por nada, ao contrário, é o momento de liberdade em que se pode escolher o que será a partir daquele momento. Isso implica dizer que a pergunta filosófica, conforme Cerletti, só poderá ser feita se a pessoa, num movimento de liberdade, desejar perguntar filosoficamente.

Fica claro, assim, que a dificuldade da dimensão subjetiva está em como fazer com que a interrogação do estudante não seja apenas uma pergunta alheia, mas uma pergunta feita porque, de fato, há interesse da parte do estudante. É diferente quando se faz a pergunta com a intenção de aprender para ir bem numa avaliação escolar, e quando a pergunta é feita porque existe, realmente, o desejo de filosofar. Isso, no entanto, escapa ao conhecimento do professor, pois o que dirá se a pergunta é, ou não, filosófica é a subjetividade de quem a faz, na visão de Cerletti.

Recapitulando, para Folscheid e Wunenburger, o desenvolvimento do pensamento filosófico se dá pelo próprio estudante, ao professor cabe, somente, incitar o estudante para que seja capaz de desenvolver este pensamento, isto é, apenas o próprio estudante poderá avaliar o seu aprendizado, entrando já no estudo filosófico com o seu pensamento; não se ensina a pensar. Para Cerletti, o ato de “pensar por si mesmo” se dá numa relação entre professor e aluno que se colocam a desenvolver este pensamento; ao professor cabe criar as condições para que se dê este pensar; há algo no ensino de Filosofia que é inensinável, que é o desejo pelo filosofar e a intencionalidade da pergunta filosófica, por isso, não há como ter garantias de que o estudante aprenderá a filosofar.

Com o auxílio desses pensadores, percebemos que a dificuldade maior em Filosofia extrapola a questão da leitura de um texto de Filosofia e desemboca em como fazer com que o discente seja inserido dentro de uma dinâmica filosófica para conseguirmos desenvolver a leitura filosófica em sala de aula. Afinal, um aluno interessado na questão filosófica, apesar das dificuldades que poderão aparecer, poderá lidar melhor com a leitura do texto filosófico. Por isso, ainda cabe verificar como podemos atrair os discentes para pensar o que os filósofos pensaram. Como o discente lidará com as questões que são próprias daquele texto? Como fazer com que o aluno se sinta provocado pelo texto filosófico a ponto de participar da aula a fim de filosofar? Como fazer com o que o estudante tenha condições de entrar na leitura de um texto filosófico com o seu pensamento?

2 A PRÁTICA DA LEITURA NAS AULAS DE FILOSOFIA

Ao longo da pesquisa, foram ministradas aulas de Filosofia que priorizaram a leitura de textos filosóficos. Foram consideradas as especificidades próprias da leitura filosófica, bem como o desafio de fazer os estudantes desenvolverem o seu pensamento. A fim de fazer com o que o estudante tenha condições de entrar na leitura de um texto filosófico com o seu pensamento, optei pela utilização de textos literários que pudessem fomentar o imaginário dos discentes em torno da questão refletida pelo filósofo a ser estudado.

Agora, por que utilizar literatura nas aulas de Filosofia? Como apontado por Folscheid e Wunenburger, quando tratam da escrita filosófica, a Literatura são como que “minas de informações e pontos de apoio excelentes para apresentar uma situação, expor os elementos de um problema e começar a argumentar ou a raciocinar” (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. 189). Posteriormente, os mesmos autores indicam que é importante ter prudência no uso da Literatura, porque é necessário guardar certa distância dos textos (2006, p. 209). Segundo os autores, pode-se iniciar um processo investigativo e argumentativo em Filosofia, em sala de aula, com a leitura de um texto literário, tendo consciência que esse texto não fechará em si todo o processo de aprendizagem filosófica.

Assim, com a leitura de uma obra literária, o estudante poderá ser inserido no meio de um conjunto de informações e/ou de situações que servirão de apoio para que, ao entrar em contato com um texto filosófico, ele consiga estabelecer relações e interpretações mais adequadas ao que tem diante de si.

Tzvetan Todorov, em *A Literatura em Perigo*, tratando dos riscos da Literatura, expõe que um texto literário pode provocar vivências particulares, pois, assim como a Filosofia, “a Literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos” (TODOROV, 2009, p. 77). Segundo o autor, a Literatura ao narrar uma história, aproxima realidades individuais de pessoas que talvez nunca as tiveram ou nunca terão possibilidade de as acessar. Experiências de afeição e/ou situações de descontrole psíquico ou social podem ser apresentadas aos estudantes através da leitura de obras literárias que, direta ou indiretamente, abordem tais assuntos.

Por exemplo, quando fui ministrar uma aula sobre o estado de natureza, de acordo com os filósofos contratualistas, desejando que os estudantes aprendessem as teorias da criação do estado, surgiu a necessidade de eles identificarem o que é o "estado de natureza". Como os discentes estão imersos em uma sociedade em que existem governos e Estados legitimamente formados, eles poderiam ter dificuldades de conceber um mundo onde não existisse qualquer

tipo de instituição. Afinal, como seria esse mundo? Para aproximar essa ideia aos discentes, foram lidos alguns trechos de *Ensaio sobre a Cegueira*, de José Saramago, pois essa obra narra um mundo que fora atingido por uma cegueira coletiva, promovendo, ao longo da história, que as instituições existentes perdessem o seu papel dentro da sociedade. Toda ordem pré-estabelecida se finda. Os estudantes, após acessarem a obra, e com o auxílio do professor, conseguiram compreender melhor os filósofos contratualistas que se referiam ao estado de natureza. Nesse caso, a obra literária apenas ilustrou um elemento que é abordado pelos filósofos, o estado de natureza. Os estudantes aprenderam o conceito de estado de natureza por meio da leitura de textos filosóficos.

Por isso, a Literatura, mesmo sendo insuficiente para conduzir o estudante de Filosofia à compreensão do conceito (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. 190), pode proporcionar a ele o acesso a determinados elementos, como contextos culturais, vocabulário, e também a uma visão de mundo que pode provocá-lo a pensar, e isto já seria o primeiro passo para iniciar a leitura filosófica. Como foi indicado no primeiro capítulo, o estudante já deve iniciar a sua leitura filosófica com seu pensamento.

A proposta de provocar os estudantes a ingressarem no estudo filosófico por meio da literatura não é nova. Silvio Gallo, ao desenvolver a sua pedagogia, chama esse momento da leitura literária prévia à leitura filosófica de sensibilização. Para o autor, a sensibilização “trata-se, em outras palavras, de fazer com que os estudantes vivam, ‘sintam na pele’, um problema filosófico, a partir de um elemento não filosófico.” (GALLO, 2006, p. 27) Nesse momento, segundo Gallo, se podem utilizar outros recursos além da literatura, como vídeos e músicas para que o estudante perceba o problema filosófico que direciona o pensamento do filósofo. Por esse motivo, optou-se em utilizar a literatura, em verso ou em prosa, para que, tendo atraído o pensamento do discente com uma obra literária, tenhamos melhores condições de nos debruçarmos sobre os textos filosóficos.

Agora, para compreendermos melhor como as aulas de Filosofia abordadas ocorreram, dediquemo-nos a analisar os pressupostos teóricos que adotei para a minha prática docente, que envolve a leitura em sala de aula.

2.1. Pressupostos teóricos para a prática da leitura em sala de aula

Os pressupostos que apresento a seguir envolvem uma autorreflexão sobre a minha prática didática, isto porque alguns autores estudados ao longo dessa pesquisa remetem a uma

prática que já existia na minha rotina de docente. Outros autores, no entanto, puderam me auxiliar a ressignificar a minha prática e a pensar em novas estratégias de ensino.

Primeiro pressuposto para analisarmos é a possibilidade de os estudantes falarem o que entenderam do texto sem medo de serem repreendidos pelo professor. Isso porque a fala dos discentes acontece a partir do texto que está sendo lido, por isso, se eles falarem alguma coisa que não faça sentido com a obra que está sendo estudada, eles têm que ser informados pelo professor. Nesse sentido, em *O Mestre Ignorante*, de Jacques Rancière, podemos encontrar eco da prática analisada nessa pesquisa.

O livro é uma fuga bloqueada: não se sabe que caminho traçará o aluno, mas sabe-se de onde ele não sairá – do exercício de sua liberdade. Sabe-se, ainda, que o mestre não terá o direito de se manter longe, mas à sua porta. O aluno deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: o que vê? O que pensa disso? O que fazes com isso? e, assim, até o infinito. (RANCIÈRE, 2018, p.44)

Para o autor, o livro é o caminho por onde o estudante poderá começar a aprender. Isto é dizer que o livro é a via proposta ao estudante, que não poderá ser evitada, pois o desenvolvimento da aula passará por sua leitura. Somente o aluno na sua individualidade poderá superá-la, se tiver vontade. O papel do professor é daquele que se mantém à “porta”, para que possa auxiliar o aluno nesse processo de leitura e compreensão da obra. Assim, sem se isentar completamente e, sem se impor, o professor precisa provocar o aluno para que ele possa começar a buscar a compreensão do texto, isto é, entender o que autor do texto quis dizer com aquela obra. Deste modo, o aluno estará aprendendo com o texto por ele mesmo, não por aquilo que o professor disse que é.

Isso implica, para o professor, uma atenção particular com o estudante. Pois não há como prever tudo que irá acontecer em uma aula, e nem o que um aluno irá perceber a partir da leitura do texto. Nessa lógica, Ricardo Fabbrini em *O Ensino de Filosofia: a Leitura e o Acontecimento*, diz que,

O professor deve desenvolver, assim, uma espécie de “atenção flutuante”, uma visão intersticial, capaz de captar os desvãos – o breve clarão – na aula de cada dia. Nisso o curso se aproxima da escrita, pois do mesmo modo que “se escreve antes de se saber o que há a dizer” – como diz Jean-François Lyotard (1993, p. 120) – o professor inicia uma aula sem saber o que nela – ou se “algo” nela – ocorrerá. (FABBRINI, 2005, p. 26)

Segundo o autor, o ato do professor dispor de certos conteúdos de determinada maneira não quer dizer que os estudantes irão reagir àquela provocação de um único modo. Na verdade, é comum na prática docente se preparar uma aula para várias turmas do mesmo ano e escola. Porém, o resultado de cada aula é totalmente diferente. Enquanto há turmas que são participativas, outras, são apáticas, há ainda as turmas mistas, em que enquanto alguns participam, outros se omitem. Por isso o professor, ao preparar uma aula, não tem como saber como esta será apreendida pelos alunos.

Apesar de o professor não saber qual será o resultado da aula proposta, não podemos negar que o docente espere algo dela. Quando determinado conteúdo é selecionado para ser ensinado aos estudantes, de dada maneira, o professor tem um objetivo. Embora ter o objetivo não signifique que ele será cumprido ao longo da aula.

Além da reação dos discentes ser diferente de acordo com a turma, há ainda que notar que entre os que participam da aula, pode ocorrer que alguns entendam corretamente o texto do filósofo, enquanto outros entendam algo totalmente diferente. Nesse caso, o professor terá que lidar com essa situação, corrigindo ou orientando o estudante, como se verá adiante, ao longo dos relatos das experiências. O fato é que o aluno necessita ser estimulado a falar nas aulas, a se expor, dizer o que entende e o que deixa de entender.

Para Cerlleti,

A responsabilidade do professor é conseguir que esse breve momento de contato com a filosofia seja significativo na vida escolar de um aluno. Se essas circunstâncias permitem, como viemos propondo, que os alunos cheguem a compartilhar o olhar sobre o mundo que os filósofos têm, ou comecem a adquirir uma *atitude filosófica*⁴, grande parte do esforço do professor-filósofo estará justificado. (CERLLETI, 2009, p. 80)

Para o autor, a responsabilidade está em conseguir que o aluno, ao menos, comece a adquirir uma atitude filosófica, que, para ele, é uma “atitude de suspeita, questionadora ou crítica, do filosofar.” (CERLLETI, 2009, p. 29), que permitiria ao estudante problematizar, isto é, colocar em dúvida aquilo que se afirma como natural. (*ibidem*, p. 29) Em outras palavras, o professor necessita provocar o estudante para que, no contato com o conteúdo filosófico, ele se sinta capaz de expressar o que pensa – mesmo que este pensamento no começo do aprendizado ainda seja insuficiente –, para que num futuro possam vir a compartilhar o pensamento com os filósofos estudados.

⁴ Grifo do autor

Este é um exercício exigente, dar voz aos estudantes. Não monopolizar a voz durante a aula na figura do professor. Os estudantes precisam ter espaço nas aulas para que possam pronunciar o que pensam. Seguindo esse pensamento, Gallo aponta que,

[...] é preciso que o professor se apresente não como “aquele que sabe”, mas como aquele que está aberto para descobrir, para possibilitar o jogo do aprendizado. Buscar a linguagem dos alunos, identificar-se com eles, sem tornar-se mais um deles, sentir e pensar com eles, para que o ato filosófico se dê. Fazer-se estrangeiro a si mesmo: não seria isso respirar o ar gelado dos cumes, no dizer de Nietzsche? A aventura do ensino de filosofia não seria, ela mesma, a possibilidade viva de um sempre nascer da filosofia? (GALLO, 2012, p. 56)

Isto é, para o autor, o professor precisa trilhar o mesmo caminho que propõe aos estudantes. Não pode ser aquele que dá as orientações e deixa o aluno sozinho para compreender o texto, ao contrário, o professor precisa estar junto com o aluno ao longo do processo de leitura e estudo do texto, como aquele que está querendo descobrir o que texto diz, tal como o aluno.

De certo modo, venho cultivando essa atitude de me colocar em defesa da igualdade entre professor e aluno. Durante as aulas, busco me esquivar do lugar de fala de autoridade e deixo os alunos falarem. Porém, ainda é necessário aprender quando se deve, ou não, falar. Como poderá ser observado ao longo dos relatos, houve momentos em que os alunos compreendiam o texto de maneira adequada, mas eu não confirmava que ele estava certo. Ou então, um aluno precisava ser corrigido e essa correção não aconteceu. De todo modo, a correção, entendida como a indicação entre o certo e o errado, precisa acontecer durante a aula para que o estudante possa saber se de fato aprendeu, ou não, determinado conteúdo.

Essa atitude, de outro modo, também remonta ao conceito de “mestre emancipador” de Rancière, ela, no entanto, pode ser aplicada apenas em parte numa aula de Filosofia. Rancière, a partir do exemplo dado por Joseph Jacotot, um pedagogo francês que teve que ensinar sua língua a pessoas que só falavam holandês, utilizando uma obra bilíngue chamada *Telêmaco*, sustenta que um “mestre explicador” provoca nos estudantes o embrutecimento, porque não permite que se pense diferente daquilo que lhe fora explicado. Por isso, ele postula a necessidade de não explicar. Jacotot não esperava que os estudantes conseguissem aprender a língua. Porém, além de conseguirem aprender o francês, também foram capazes de fazer uma análise da obra estudada.

Ele estava esperando por terríveis barbarismos ou, mesmo, por uma impotência absoluta. Como, de fato, poderiam todos esses jovens, privados de explicações, compreender e resolver dificuldades de uma língua nova para

eles? De toda forma, era preciso verificar até onde esse novo caminho, aberto por acaso, os havia conduzido e quais os resultados desse empirismo desesperado. Mas, qual não foi sua surpresa quando descobriu que seus alunos, abandonados a si mesmos, se haviam saído tão bem dessa difícil situação quanto o fariam muitos franceses! Não seria, pois, preciso mais do que querer, para poder? Todos os homens seriam, pois, virtualmente capazes de compreender o que outros haviam feito e compreendido? (RANCIÈRE, 2018, p. 18)

É a partir da questão “os homens seriam [...] virtualmente capazes de compreender o que outros haviam feito e compreendido?” (RANCIÈRE, 2018, p. 18) que Rancière desenvolve a teoria da possibilidade de ensinar sem explicar, segundo a qual estando em uma situação de igualdade, mestre e aprendiz, ambos podem aprender da mesma forma um dado conteúdo. Sem implicar a necessidade de um outro que lhe transmita a matéria a ser aprendida. Se o mestre pode aprender algo novo a partir das suas próprias leituras, o estudante aprendiz também pode. Pois ambos são dotados de igualdade de capacidade de aprendizagem.

No entanto, considerando a teoria de Rancière e a experiência que será relatada, percebo que é possível de fato, por um lado, evitar algumas explicações, mas que as explicações ainda serão necessárias, para o bom desenvolvimento da aula de Filosofia, principalmente quando o estudante não compreende adequadamente determinada ideia do filósofo. Não se pode deixar que os alunos acreditem que entenderam corretamente o texto de filosofia sendo que na verdade isso não ocorreu. Imagine o caso de uma aluna que saia de uma aula sobre o feminismo entendendo que Simone de Beauvoir se refere a uma questão de gênero, quando diz que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. Imagine que essa aluna tenha entendido que a filósofa está dizendo que se pode escolher entre ser mulher e ser homem. Sendo que na verdade, a filósofa se refere à construção social da condição da mulher, que não é algo dado geneticamente, mas que é construído pela sociedade que a circunda. Para a filósofa, o modo que a mulher é tratada e se comporta é definido pela sociedade em que ela vive. Por isso ela diz que a mulher se torna mulher, porque os modos como elas se comportam e são tratadas podem variar de acordo com a sociedade em que estão inseridas. Como se vê, é necessário que o professor, permitindo que os discentes busquem compreender o texto por si, esteja junto deles para que, sendo necessário, realize qualquer correção.

Jorge Larrosa problematiza a questão da explicação ao assinalar que

[...] O mecanismo do emburrecimento explicador e do emburrecimento opinante também atua sobre nós. O problema é sobretudo nosso próprio emburrecimento, esse que se deriva do fato de que também nós, os professores, os filósofos que habitamos a universidade, sejamos um produto

das lógicas escolares e escolarizadoras. Segregamos pensamento estúpido quando o que pensa em nós é nosso conformismo com essas lógicas, nosso afã de segurança, nossa necessidade de ordem, nosso desejo de obedecer. Por isso, desescolarizar as palavras e desvalorizar os alunos é, de modo indissolúvel, nos desprofessorizarmos como professores. A luta contra a estupidez e o emburrecimento é, fundamentalmente, a luta contra nós mesmos. E isso é algo que já Jacotot também sabia quando insistia em que não pode haver profissionais, nem técnicos, nem *experts* da emancipação, que somente os indivíduos emancipados podem emancipar outros, que só os que lutam contra seu próprio emburrecimento podem fazer algo contra o emburrecimento dos demais. (LARROSA, 2017a, p. 135)

Larrosa aponta que alguém que não passou pelo processo de emancipação, isto é, pelo processo de aprendizagem que promove a independência do estudante em relação ao mestre, não é capaz de promover a emancipação de outros. Pois este mesmo não está emancipado. Isso indica uma dificuldade que o professor poderá enfrentar ao desenvolver suas aulas evitando as explicações. Visto que esses professores, e aqui me incluo, são frutos de um processo que os formou como docentes da lógica da explicação, em que a voz que deve ser ouvida em uma aula é fundamentalmente a do professor, os alunos devem permanecer em silêncio e falar o menos possível, ou apenas quando for solicitado.

Pensar numa prática que difere desse paradigma é mudar a estrutura de uma aula. Em vez de propor um conteúdo totalmente objetivo e sistemático, propor um conteúdo que valorize a formação da subjetividade, onde os discentes possam intervir e pensar a partir do que é apresentado como objeto de estudo e não apenas receber aquilo que lhes é transmitido de maneira objetiva. Isto é, pensar a aula a partir da valorização da experiência dos discentes. No caso dessa pesquisa, a experiência dos discentes com os textos filosóficos.

Ao longo dos relatos das experiências, será possível notar que, em vários momentos, o professor fica ausente no meio da fala dos estudantes. Isso para que os alunos pudessem falar livremente e não se sentissem condicionados ou pressionados pelas minhas colocações.

Destaco que, ao defender que o professor precisa estar atento para não dominar a fala durante as aulas, evitando inclusive algumas explicações, não quero dizer que não será possível, ou não se deve explicar um texto filosófico após a sua leitura. A diferença que consta aqui é didática. Uma coisa é o professor explicar o texto antes dos estudantes terem acesso, isto é, explicá-lo tirando a oportunidade de o estudante conseguir aprender por si o que o autor quis dizer ao escrever aquele texto. Agora o que se propõe é o contrário. O professor, ao apresentar o texto para o estudante, assume uma postura de quem também não sabe o que texto tem a ensinar. Com isso, o estudante será estimulado a falar durante a aula. O professor, com muita atenção ao que o estudante diz, poderá desenvolver o aprendizado filosófico, fazendo pequenas

considerações e correções, quando necessárias. De modo que, no final da aula, tenhamos condições de explicar o texto. Explicação essa que não virá apenas por meio do professor, mas também por meio dos alunos.

2.2. A prática das leituras filosóficas e literárias nas aulas de Filosofia.

Os relatos que seguem abaixo apresentam como aconteceram as aulas, indicando como toda teoria que até aqui foi desenvolvida fora aplicada. Em ambos os relatos, os nomes dos estudantes são omitidos para preservar a identidade dos envolvidos.

2.2.1. Experiência na Escola “Saber Doce Saber”

Esta experiência que apresento a seguir refere-se às aulas que foram ministradas entre fevereiro e março de 2019, para a turma do nono ano do Ensino Fundamental II, da Escola Saber Doce Saber. Nessa escola, as turmas têm no máximo vinte estudantes, sendo que essa turma do nono ano contava com apenas nove. Destaco que a maioria dos alunos frequenta essa mesma escola desde o ensino infantil, salvo algumas exceções, e esses estudantes eram meus alunos desde 2016.

Como as aulas têm em vista o desenvolvimento da leitura filosófica, valemo-nos da leitura de textos de Literatura para provocar o pensamento do discente a pensar o problema filosófico que será abordado pela filósofa a ser estudada; para que o estudante possa iniciar a leitura do texto filosófico com o seu pensamento. Desse modo, teremos melhores condições de nos debruçarmos sobre os textos filosóficos.

O tema da aula era o Feminismo. Para essa temática foram selecionadas as seguintes obras literárias: *Soneto do Corifeu*, de Vinicius de Moraes; um trecho do 6º capítulo, do 2º volume do livro *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen; e uma sinopse adaptada do livro *Clímax*, de Chuck Palahniuk – nesse caso, optou-se pela sinopse em virtude do conteúdo da obra não ser compatível com a faixa etária dos alunos. O texto filosófico compila dois parágrafos de *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir, um parágrafo da Introdução do livro e outro do capítulo chamado: a Infância.

Para desenvolver a leitura de todos esses textos, foi utilizado um total de seis aulas. As duas primeiras aulas para as leituras em grupos, um grupo com o *Soneto do Corifeu* e o outro com o *Orgulho e Preconceito*. Cada grupo, após a leitura, discutia entre si o que havia entendido do texto. O professor não participava da discussão nos grupos. A ideia era, como já exposto

anteriormente, valorizar a fala dos discentes. Tendo terminado a primeira discussão nos grupos, ocorria a apresentação dos textos e uma discussão com toda a classe. As duas aulas seguintes foram dedicadas à leitura e discussão da sinopse do livro *Clímax* e as últimas duas para a leitura e estudo do texto de Simone de Beauvoir.

2.2.1.1. Aulas 1 e 2

No primeiro momento da aula, a turma foi dividida em dois grupos, meninos e meninas, para que cada grupo tivesse acesso a textos diferentes. A proposta feita foi a de que buscassem compreender diretamente o texto, sem auxílio de outros recursos, a não ser os próprios colegas. O ato de dividir entre meninos e meninas foi proposital, em virtude do tema. Após o debate do texto por parte de cada grupo, cada um dos grupos iria apresentar suas impressões ao restante da turma. Esta opção de dividi-los, para posteriormente uni-los numa mesma roda de conversa, teve dois objetivos: promover a participação de todos; e permitir acesso a uma variedade de estilos e conteúdo em um tempo menor, uma vez que cada grupo estava trabalhando com textos diferentes.

Os meninos tiveram que ler o *Soneto do Corifeu*, de Vinicius de Moraes, e as meninas o trecho selecionado de *Orgulho e Preconceito*. Ambos deveriam, em seguida, comentar o texto lido. Sinalizei para todos os discentes que com esses textos não seria necessário se preocupar com “o certo e o errado” sobre que estavam lendo. O importante era extrair dos textos informações e impressões que lhes viessem à mente.

Pouco pude acompanhar das leituras nos grupos, por isso, o relato consta, em sua maior parte, do segundo momento da aula, que era destinado à apresentação de cada grupo sobre o texto que haviam lido. Não foi necessário, no momento da apresentação, que os grupos lessem o texto. No caso dos meninos, eles optaram em ler algumas partes, já as meninas simplesmente contaram a história.

Segue abaixo o texto a que os meninos tiveram acesso:

São demais os perigos desta vida
Para quem tem paixão, principalmente
Quando uma lua surge de repente
E se deixa no céu, como esquecida.

E se ao luar que atua desvairado
Vem se unir uma música qualquer
Aí então é preciso ter cuidado
Porque deve andar perto uma mulher.

Deve andar perto uma mulher que é feita
De música, luar e sentimento
E que a vida não quer, de tão perfeita.

Uma mulher que é como a própria Lua:
Tão linda que só espalha sofrimento
Tão cheia de pudor que vive nua.
(MORAES, 2017. p. 303)

O objetivo da utilização do poema não foi a compreensão exata do que o autor quis dizer ao escrevê-lo. Antes, era estimular os estudantes a pensarem por meio de um texto que exige um pouco mais da capacidade de interpretação. Como se verá a seguir, os questionamentos dos discentes não se referem às normas técnicas de um soneto, mas a uma interpretação mais livre, independente de certo e errado.

Os meninos, a princípio, tiveram dificuldade para conseguirem desenvolver alguma interpretação. Alguns estudantes me chamavam e comentavam que não conseguiam entender o poema. Por isso, foi necessária a minha intervenção para mostrar que eles seriam capazes de compreender as informações apresentadas, uma vez que eles não acreditavam na possibilidade de conseguirem interpretar o soneto sozinhos. Essa intervenção consta de fazer pequenas perguntas, como, “O que você consegue entender quando lê: ‘São demais os perigos desta vida, para quem tem paixão?’” Através dessa e de outras pequenas perguntas, os alunos foram percebendo que conseguiam entender o soneto, desde que buscassem interpretar frase a frase e não o soneto por inteiro de uma única vez. Outro ponto que, por vezes, os detinha eram as palavras que não conheciam, ou que não lhes eram familiares. Como se poderá ver a seguir, os próprios discentes buscavam auxiliar o colega que não havia entendido alguma palavra. Nesses casos, o docente deve apenas realizar as correções quando for necessário. Apesar dessas dificuldades, eles conseguiram desenvolver bem suas falas.

Os trechos destacados pelos alunos, a seguir, remetem a apresentação deles para o grupo das meninas. Não foi solicitado em nenhum momento que os alunos separassem e indicassem alguma parte do soneto para falar para as meninas. Apresentar o soneto dessa forma foi uma iniciativa dos próprios estudantes.

Um aluno destacou a seguinte parte:

[...] principalmente
Quando uma lua surge de repente
E se deixa no céu, como esquecida.
[...]

Segundo o aluno, esse seria um texto machista, pois, muitas vezes, a mulher só é lembrada quando precisamos dela. Quando não precisamos, deixamo-la de lado, e ela fica esquecida como a lua que está no céu e para a qual só olhamos em um momento e depois a deixamos, não “damos bola” para a presença dela em quase todas as noites. Ele disse que muitas vezes, quando queremos algo das mulheres, nos aproximamos até conseguir o que queríamos, depois que conseguimos, a deixamos de lado.

Outro aluno destacou a seguinte estrofe:

[...]
 Deve andar perto uma mulher que é feita
 De música, luar e sofrimento
 E que a vida não quer, de tão perfeita.
 [...]

Este destacou a exigência que existe sobre a mulher, tanto com relação às atividades de casa como a qualquer outra atividade que ela faça, que precisa de uma certa perfeição; se não houver tal perfeição, ela não servirá para nada. Alguns mencionaram a pseudonecessidade de a mulher ter que saber lavar e cozinhar para poder ser uma boa mulher. Ao serem questionados se, para eles, isso fazia sentido, alguns responderam que não, alegando que, hoje em dia, é necessário haver uma divisão de tarefas dentro do lar. Comentaram, inclusive, que não gostam que isso aconteça dentro da própria casa. Pois percebem que, em suas casas, apenas as mães têm a obrigação de fazer todos os serviços do lar, enquanto aos pais não cabe nenhuma responsabilidade sobre os trabalhos domésticos.

Outro estudante destacou o seguinte trecho:

[...]
 Uma mulher que é como a própria lua:
 Tão linda que só espalha sofrimento
 Tão cheia de pudor que vive nua.

Os estudantes se questionaram: como a lua pode espalhar sofrimento? Qual seria este sofrimento? Outro ponto que foi bastante debatido foi o último verso. Como assim, “tão cheia de pudor que vive nua”? Um dos colegas perguntou o que seria o “pudor”. Entre eles mesmos, apareceu a resposta. Um aluno disse que o pudor se rege por uma boa educação, seria o caráter de uma pessoa. Outro propôs trocar a palavra pudor por restrição, pensando essa restrição como recato. Após essas opções dos colegas, o estudante que havia perguntado disse que havia entendido o verso.

A respeito dessa situação em que os alunos buscam responder a uma dúvida do colega, vemos que, por menos que estejamos lidando com um texto filosófico, os alunos procuraram trabalhar em busca de um conceito de “pudor”; uma atividade que poderia ser identificada como “*proto-filosófica*”, por ser ainda insuficiente. Os discentes realizaram uma certa reflexão em busca da definição que fosse, de certo modo, objetiva e universal para seus pares, de modo que todos conseguissem lidar de igual modo com o texto do poema (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p.180).

Prosseguindo com o relato, vale mencionar que um discente comentou que a mulher pode usar roupas mais curtas buscando se sentir livre das regras e padrões de comportamento que a sociedade impõe. Por isso, quando ela usa roupas curtas ela também pode estar procurando ficar livre até mesmo do assédio sofrido por muitas mulheres nas ruas. Ao expor este pensamento, ao longo do debate, o aluno foi contestado por uma colega que alegou que não é o fato de usar roupas curtas que define se uma mulher está querendo se sentir mais livre, pois isso pode variar de acordo com o gosto. Segundo essa aluna, há meninas que podem se sentir livres usando roupas que cobrem todo o corpo e outras que podem assim se sentir usando roupas mais curtas. Não é condicionante a roupa que usa ao modo como a pessoa se sente. As outras colegas concordaram com o posicionamento da estudante.

Os alunos e alunas ainda trouxeram frases que podem ser ouvidas pela rua, como “*tá pedindo*”, ou então, “*tá querendo*”, julgando que a menina está querendo alguma coisa em virtude da roupa que está usando. Nesse ponto, outra aluna comentou que, quando uma mulher quer alguma coisa, ela pede claramente, e não é a roupa que define se ela está ou não querendo algum ato sexual com outra pessoa. Tendo terminado a exposição dos meninos, nos dedicamos a acolher a exposição das meninas.

Antes de nos dedicarmos ao texto que as meninas tiveram acesso, cabe aqui destacar alguns elementos que marcaram a apresentação dos meninos. Primeiramente, ênfase a importância da fala dos meninos. Em anos anteriores, quando não propunha a utilização de textos literários do modo como foi relatado, muitos meninos se omitiam numa discussão sobre feminismo. Por isso, a fala deles é positiva. Afinal, o conteúdo do poema acarretou em uma manifestação de opiniões carregadas de significado quanto ao tema do Feminismo. Eles identificaram, a partir do poema, indícios de um possível machismo, de uma cultura da depreciação da figura da mulher na sociedade e, também, a existência de alguns costumes que precisariam ser repensados pelas novas gerações.

Os alunos também conseguiram interpretar um texto sem o auxílio do professor, bem como realizaram pequenos esforços para um entendimento comum de um termo, como o caso mencionado do que seria “pudor”.

As meninas tiveram acesso ao seguinte texto:

Perguntou-lhe várias vezes quantas irmãs tinha, se eram mais moças ou mais velhas do que ela, se era provável que alguma se casasse, se eram bonitas, onde tinham sido educadas, qual era a situação do seu pai e qual o nome de solteira de sua mãe. Elizabeth sentiu toda a impertinência contida nessas perguntas, mas respondeu com grande simplicidade. Lady Catherine então observou:

— A propriedade do seu pai está destinada, pela sucessão, a cair nas mãos de Mr. Collins. Alegro-me por sua causa — continuou ela, virando-se para Charlotte. — Mas não vejo a necessidade de privar a descendência feminina do direito de herdar propriedades. Na família de Sir Lewis de Bourgh, isto não foi julgado necessário. Sabe tocar piano e cantar, Miss Bennet?

— Um pouco.

— Então, um dia destes precisa nos dar este prazer. O nosso instrumento é dos melhores. Provavelmente superior ao... Precisa experimentá-lo qualquer dia. As suas irmãs também sabem tocar e cantar?

— Uma delas sabe.

— Por que as outras também não aprenderam? Deviam todas saber música. As irmãs Webb todas sabem tocar. E o pai delas não tinha tanto rendimento quanto o seu. Sabe desenhar?

— Não, senhora.

— O quê? Nenhuma de vocês?

— Nenhuma.

— Isto é muito curioso. Mas com certeza não tiveram oportunidade. Sua mãe devia ter levado vocês todas as primaveras para a cidade, para tomar lições.

— Minha mãe não faria objeção a isto, mas meu pai detesta Londres.

— A sua governanta foi despedida?

— Nós nunca tivemos governanta.

— Nunca tiveram governantas? Como é isto possível! Educar cinco filhas sem uma governanta! Nunca ouvi tal coisa! Sua mãe deve ter ficado escravizada à educação de vocês!

Elizabeth não pôde deixar de sorrir ao responder que este não fora o caso.

— Então quem ensinou a vocês? Quem se encarregou da sua educação? Sem uma governanta, ela deve ter sido relaxada.

— Em comparação com a de certas famílias, acredito que sim. Mas lá em casa, às meninas que quiseram aprender nunca lhes faltou meios para isto. Sempre nos encorajaram a ler e tivemos todos os professores necessários. Mas às que preferiram não estudar foi-lhes feita a vontade.

— Sem dúvida, mas isto justamente é o que uma governanta teria evitado. Se tivesse conhecido a sua mãe, eu a teria aconselhado com muita insistência a que tomasse uma governanta. Eu sempre digo que não é possível fazer nada em educação sem uma instrução constante e regular, e só uma governanta pode fazer isto. É espantoso o número de famílias para as quais eu arranji governantas. É sempre com prazer que eu coloco uma moça bem-educada. Graças aos meus cuidados, quatro sobrinhas de Mrs. Jenkinson foram magnificamente colocadas. E outro dia mesmo eu recomendei outra jovem cujo nome ouvi apenas acidentalmente e a família ficou muito satisfeita com ela. Mrs. Collins, eu já lhe contei que Lady Metcalf veio me visitar ontem para

me agradecer? Ela acha Miss Pope um tesouro. “Lady Catherine”, disse ela, “a senhora me deu um tesouro.” Alguma das suas irmãs mais moças já foi apresentada à sociedade, Miss Bennet?

— Sim, minha senhora, todas.

— O quê? Todas cinco de uma vez? É muito estranho. E você é apenas a segunda! As mais moças já frequentam a sociedade antes das mais velhas se casarem! Suas outras irmãs são muito moças?

— A mais moça ainda não fez dezesseis anos. Talvez seja um pouco cedo demais para fazer vida social. Mas realmente, minha senhora, eu acho que seria uma crueldade recusar-lhes a sua parte de distrações e sociedade, só porque a mais velha não teve os meios ou a inclinação para se casar mais cedo. As mais moças têm os mesmos direitos aos prazeres da mocidade que as mais velhas. E trancá-las em casa, creio que não seria um bom meio de promover a afeição fraternal ou delicadeza de sentimentos.

— Sob minha palavra — disse Lady Catherine —, você dá a sua opinião muito decididamente para uma pessoa de tão pouca idade. Diga-me, quantos anos tem?

— Com três irmãs mais moças já crescidas — replicou Elizabeth —, Vossa Senhoria não pode esperar que eu lhe dê uma resposta.

Lady Catherine pareceu ficar atônita com a resposta e Elizabeth suspeitou que ela tinha sido a primeira pessoa que jamais ousara fazer pouco de uma tão pomposa impertinência.

— Você não pode ter mais de vinte anos, portanto não precisa esconder a sua idade.

— Ainda não fiz 21 anos.

(AUSTEN, 2011, p. 286)

O presente texto foi escolhido pelos seguintes motivos. Primeiramente por se tratar de uma obra do século XIX, de Jane Austen, uma autora que se destacou num período em que não havia o protagonismo feminino nas artes literais. Além disso, em suas obras as personagens femininas são protagonistas, como, no caso do texto, Elizabeth Bennet. Outro motivo se dá justamente pela rica descrição de costumes existentes na época que hoje se tornaram obsoletos, como os casamentos arranjados e a diferença entre a educação das mulheres e dos homens.

Enquanto as meninas estavam discutindo o texto, elas apenas me perguntaram de que época era a história. Ao que respondi que era do século XIX. Elas conseguiram desenvolver a interpretação do texto melhor do que os meninos, pois as discentes realizaram a leitura e conversaram com desenvoltura sobre o texto.

Dentre os pontos que elas destacaram estão a obrigação e a preocupação com o casamento, a vida social e a educação das mulheres. Uma discente comentou que tudo ficava a cargo das mulheres no que tange à educação das meninas mais jovens e, que, provavelmente, isso teria ocorrido em virtude do costume da época, por isso era necessária uma governanta para auxiliar a mãe na criação das meninas. Outra aluna destacou que aos olhos de Lady Catherine era escandaloso uma mãe educar cinco filhas ao mesmo tempo e sozinha. Por isso,

ela defendia a presença de uma governanta para auxiliar a mãe na educação das meninas, pois, ela poderia impor regras e bons costumes.

De modo geral, as meninas acharam curioso que uma mulher só pudesse ter vida social após o casamento da irmã mais velha e que, além disso, a irmã mais nova não pudesse ter relações com outros homens fora do vínculo familiar. Houve uma aluna que ainda destacou a ausência de encargo do pai que, em momento algum, é responsabilizado pela educação das filhas.

Sobre a educação das mulheres, uma discente também relatou tudo o que era exigido que as mulheres soubessem, na época, para serem consideradas de boa educação, como ler, tocar piano e desenhar.

Alguns meninos tornaram a fazer comparação com os dias atuais. Observaram que é exigido das meninas um pudor na hora de usarem suas roupas nas ruas. Pois, ao contrário dos meninos, as meninas não podem expor seus corpos na rua, pois são tidas como mulheres vulgares, tentando estabelecer uma relação com o soneto que eles haviam lido.

Com o encerramento dessas primeiras aulas, percebo que os alunos já estavam imersos no debate sobre o papel e figura da mulher na sociedade. Destaco um elemento desse texto que poderia ser utilizado para auxiliar a compreensão do texto da Beauvoir. Os costumes antigos em torno da educação das mulheres ainda terem certos resquícios na sociedade atual. Como o modo de se vestir e toda a preocupação para que as meninas mais jovens não fossem apresentadas à sociedade tão cedo. Parte desses elementos apareceu na fala das alunas nessas aulas, mas, infelizmente, não foram resgatados ao refletir sobre o texto de Beauvoir, como se poderá ver a seguir. Talvez esses elementos pudessem, de alguma maneira, auxiliar o entendimento de que a imagem da mulher é construída pela sociedade em que ela habita.

2.2.1.2. Aulas 3 e 4

Tendo passado uma semana das últimas aulas, foi necessário retomar a discussão sobre os textos que foram lidos. Parte dos estudantes não lembrava o que fora debatido. Recordei aos alunos a discussão sobre a cultura da depreciação da figura da mulher, os costumes antigos da educação da mulher, a ausência da figura paterna na educação das meninas e etc.

Após perceber que os alunos haviam se lembrado do que discutíamos nas aulas anteriores, passamos para uma leitura compartilhada da sinopse do livro *Clímax*. Chamo de leitura compartilhada o ato de lermos um texto todos juntos, cada um lendo um parágrafo.

“Clímax”, de Chuck Palahniuk: Uma resenha (e uma reflexão sobre gênero e a sexualidade pós-moderna, com possíveis spoilers).

A princípio, o livro é uma mistura insana de “Barbarella” com uma paródia ácida de “50 tons de cinza”. O que parece de uma comichão *trash* acaba se revelando uma obra cheias de reflexões sobre gênero, sexo, mercantilização do sexo e vícios da sociedade pós-moderna, que Palahniuk parece saber criticar como ninguém e vem nos mostrando isso desde “Clube da Luta.”.

“Clube da Luta” e “Clímax” são bem diferentes, mas parecem trazer um tema que Chuck domina: Instintos primitivos e animais *versus* a psique e a vivência do ser humano e da sociedade pós-moderna. Se na obra de Tyler Durden [Clube da Luta], o foco é em um dos maiores e mais controversos instintos que nos acompanham desde os primórdios, a violência, e seu aspecto enquanto a catarse-libertação que acaba descambando num projeto despótico de reconstrução mundial (através da violência, mas cobrando o preço de vidas inocentes); nesse, Palahniuk escolhe dissertar sobre uma das nossas pulsões mais antigas e reprimidas: o sexo.

A trama começa com uma paródia de “50 tons de cinza”. Penny Harrington, uma aluna recém-formada em Direito, pobre e interiorana, está tentando a vida em Nova York, e acaba por se envolver com o milionário Cornelius Linus Maxwell (cujo acrônimo dos nomes e sobrenomes forma “CLIMAX”, que dá título ao livro em português) e se descobre cobaia de apetrechos sexuais baseados nos conhecimentos antigos, que serão lançados em larga escala como “brinquedos” para mulheres do mundo todo. Porém, os brinquedos são tão viciantes que Penny logo percebe a iminente catástrofe e o maligno plano de Maxwell: dominar o mundo através do controle do prazer e da mente femininos. A partir daí nossa heroína decide lutar contra o vilão e salvar suas irmãs de gênero.

Como leitora, eu fiquei desconfiada. Homens escrevendo sobre mulheres e sexualidade feminina é algo a que eu, como feminista e pesquisadora, não dou muito crédito. Há marcas fortes da imaginação masculina na narrativa de Chuck, porque ele ainda é um homem escrevendo sobre algo que ele jamais vai experimentar, mas a partir do momento que eu relaxei e aceitei como uma paródia de uma obra/um gênero de literatura, as coisas começaram a fluir melhor. Tão melhor que eu li em menos de 24 horas.

“Clímax” me atraiu sobretudo pela ideia da distopia de um mundo que caiu sob o domínio do prazer sexual, e do prazer sexual feminino. Por razões particulares, o assunto me interessa demais: sou uma pequeno-burguesa filha de pai japonês que cresceu em um lar conservador, nunca ouviu uma palavra dos pais sobre sexualidade ou gênero, era altamente controlada em termos de horários e companhia. De um lado, via meus irmãos aproveitando de uma liberdade excessiva e sem censura desde cedo; por outro, eu não podia passar de uma da manhã na festa com meus amigos. Por isso, assim que saí de casa, busquei colocar em prática o que era tão reprimido. Então a ideia de um mundo caído sob domínio do prazer sexual feminino me pareceu bastante louca e eu quis entender a crítica mordaz que Palahniuk fazia sobre isso.

Indo adiante na narrativa e superando as desconfianças iniciais, Palahniuk desenvolve uma obra que critica o feminismo liberal (o “feminismo” da grande mídia, casado com valores capitalistas neoliberais, voltado para mulher branca e abastada que dita o consumo pós-moderno material e cultural, responsável por popularizar obras como *Crepúsculo* e *50 tons de cinza*). É o “feminismo rico e branco” que estimula a mulher a ir fazer compras só no dia dos namorados, faz matérias sobre como você deve se comportar sexualmente e socialmente nas revistas como *Cosmopolitan* e *Marie Claire* e nunca vai

promover autoras como a Anais Nin, apontando como fator que contribui na zumbificação de mentes femininas e impulsiona o capitalismo pós-moderno e industrial), Palahniuk também critica a mercantilização do sexo e a superficialidade das relações sentimentais entre os vários personagens, e, conseqüentemente, como ela se dá na sociedade pós-moderna.

Um fator surpreendentemente bom do livro é que Palahniuk critica os próprios colegas de gênero. A crítica ao anacronismo do papel masculino e a falta de tato do homem com a sexualidade feminina (que é o que abre as portas do sucesso para o plano de dominação de Maxwell) são intensas. Mesmo ao verem o domínio do plano de Maxwell, os homens fazem o que os homens sempre fazem: se juntam em alcateia e começam a destruir tudo, ao invés de tentarem ajudar e libertar suas parceiras escravizadas. E ao invés de se voltarem contra Maxwell, os homens querem queimar Penny em público.

Palahniuk também aponta o quanto o mundo é dominado pelas mulheres, mas o quanto nós não temos noção disso e acabamos por ser subjugadas por diversos aparelhos de repressão, no caso do livro, os brinquedos de Maxwell, mas na vida real temos várias revistas femininas e a grande mídia patriarcal e machista para controlar e ditar nosso comportamento. Chuck joga sal na ferida ao mostrar a necessidade das mulheres lutarem contra isso e se libertarem dos produtos produzidos pela cultura de massa do feminismo liberal; não que eles não possam existir, mas devem coexistir com outras formas de pensar. Eles deviam ser uma via, não o único caminho.

Por fim, pode-se dizer que a crítica de Chuck é em relação à própria obsessão humana com o prazer e em como isso é explorado e usado pelo capitalismo para escravizar pessoas e acaba se tornando uma forma de controle social.

É um livro fantástico, de uma crítica sensacional e inigualável. Absolutamente merece ser lido por todos os públicos. Vou encerrar com uma das partes mais poderosas do livro:

“A cultura em geral vinha usando o sexo displicentemente para atacar os cérebros jovens e masculinos havia tanto tempo que a sociedade incorporara essa prática maligna como se fosse algo natural.

Talvez tenha sido por isso que o mundo aceitara tão rápido o sumiço das mulheres caídas no mesmo abismo. A superestimulação artificial parecia ser a maneira perfeita de sufocar uma geração de jovens que queria mais em um mundo em que havia cada vez menos. Fossem as vítimas, homens ou mulheres, a dependência de estímulo parecia ter se tornado a nova normalidade.” [sic] (DESCHAIN, 2015)

Primeiramente, durante a leitura, houve um debate sobre o seguinte trecho da sinopse:

Como leitora, eu fiquei desconfiada. Homens escrevendo sobre mulheres e sexualidade feminina é algo que eu, como feminista e pesquisadora, não dou muito crédito.

Um aluno perguntou se eles, por não serem mulheres, não poderiam falar ou escrever sobre algo que diga respeito à vida da mulher. Algumas meninas diziam, enfaticamente, que isso não poderia ser feito, pois um homem não conhece o corpo feminino do mesmo jeito que uma mulher o conhece.

Alguns alunos rebatiam afirmando que é possível falarem. Basta que estudem sobre o assunto, seja ele qual for, diziam eles, e poderão escrever sobre. Desse modo, poder-se-ia falar sobre a condição negra, mesmo não sendo negro, sobre os idosos, mesmo não sendo idoso. Não houve consenso sobre a questão, e optou-se por dar continuidade à leitura do texto.

Após o término da leitura, houve um debate sobre algumas questões pertinentes ao livro: voltamos a falar sobre como a educação das meninas é diferente da educação dos meninos, principalmente, no que tange à sexualidade. Comentaram também sobre como as meninas ainda são mais reprimidas sexualmente em comparação aos meninos, salientando o que já havia sido debatido anteriormente.

Outra parte que as alunas destacaram foi a seguinte:

Palahniuk também aponta o quanto o mundo é dominado pelas mulheres, mas o quanto nós não temos noção disso e acabamos por ser subjugadas por diversos aparelhos de repressão, no caso do livro, os brinquedos de Maxwell, mas na vida real temos várias revistas femininas e a grande mídia patriarcal e machista para controlar e ditar nosso comportamento.

Uma aluna não entendeu a que o texto se referia quando diz “grande mídia patriarcal”. Os colegas buscaram solucionar a dúvida mencionando que as grandes emissoras são geridas por homens, como é o caso do *Grupo Globo* que no conselho administrativo conta apenas com duas mulheres e também pelo modo da mulher aparecer na TV, principalmente em propagandas, como no caso da cerveja *Itaipava* citando o slogan “*Vem Verão, Vai Verão*”. Uma aluna comentou que a erotização da mulher é “forçada”, pois não há nenhuma necessidade de mostrá-la do jeito que é nas propagandas. Essa aluna disse que com propaganda desse tipo a mulher se torna um objeto de desejo.

Quando a aluna disse essa frase, (a mulher se torna um objeto de desejo) eu solicitei que ela repetisse. Para que pudéssemos pensar a respeito, destaquei a palavra objeto. Fiz uma comparação com um estojo, que utilizo apenas quando preciso e quando eu quiser e como quiser utilizar; quando eu não preciso mais do estojo, posso deixá-lo de lado sem nenhum problema ou peso na consciência porque é apenas um estojo, um objeto. Perguntando aos alunos, se eles gostariam de ser tratados apenas como um objeto, eles falaram que não. Repetindo a pergunta para as alunas, elas igualmente responderam que não e acrescentaram que quando elas são assediadas nas ruas, com assovios e cantadas de mau gosto, é assim que elas se sentem, um objeto.

Terminando a aula, pude perceber que os estudantes estavam inseridos no problema da condição da mulher. Esse era o objetivo da leitura desses textos. A seleção de textos para essas quatro primeiras aulas foi composta, por um texto do século XIX que relata os costumes de uma sociedade europeia numa época totalmente diferente da nossa realidade, texto que é interessante porque além de mostrar um retrato de uma época, pode mostrar a condição da mulher de maneira muito clara; outro texto mais recente (1956) em forma soneto, que tem um olhar interessante sobre a mulher, um texto que foi capaz de provocar os alunos a pensarem em atitudes que são tomadas e que deveras podem ser repensadas para as relações entre homens e mulheres; e, por fim, tivemos acesso a uma sinopse de uma distopia (2015) que nos leva a refletir como a mulher ainda não pode falar de determinados assuntos.

Ao longo das aulas com essas leituras, percebi que os alunos não estavam divagando sobre o feminismo. Eles estavam falando sobre a condição da mulher a partir de uma realidade que lhes foi oferecida, as histórias dos livros. Como diria Rancière, os alunos realizaram por meio do livro uma fuga bloqueada (RANCIÈRE, 2018, p.44), isto é, a partir do livro eles foram capazes de refletir e começar a pensar sobre a situação da mulher e o papel dela dentro da sociedade. Eles falavam a partir de elementos que lhes foram oferecidos, os trechos que foram selecionados para a leitura.

Os alunos, de modo geral, não tiveram receio de se expressarem, inclusive alguns alunos que não são tão engajados nas aulas tiveram uma boa participação, com comentários bem pertinentes ao debate. Essa é a proposta da prática que descrevo nesses relatos, que os alunos consigam verbalizar o que pensam, mesmo que algumas coisas não estejam plenamente corretas.

2.2.1.3. Aulas 5 e 6

Do mesmo modo que aconteceu nas aulas anteriores, foi necessário resgatar o que havia sido debatido anteriormente. Informei aos estudantes que nessa aula teríamos acesso ao texto filosófico que aborda a questão que já estávamos debatendo nas outras aulas. Para esta leitura, ao contrário das demais, a ideia era que os alunos se expressassem novamente, mas agora, temos um objetivo claro que é compreender o que a filósofa disse. Nas leituras anteriores, até poderíamos compreender o que os autores disseram, mas esse não era o objetivo. O objetivo com as leituras literárias era apenas de provocar o pensamento.

Optei por utilizar um texto de uma filósofa que trata da condição da mulher. A obra de Beauvoir é referência para o tema, frequentemente citada em livros didáticos e apostilas quando se faz referência ao Feminismo.

Hesitei muito tempo em escrever um livro sobre a mulher. O tema é irritante, principalmente para as mulheres. E não é novo. A querela do feminismo deu muito que falar: agora está mais ou menos encerrada. Não toquemos mais nisso...

No entanto, ainda se fala dela. E não parece que as volumosas tolices que foram ditas neste último século tenham realmente esclarecido a questão. Ademais, haverá realmente um problema? Em que consiste? Em verdade, haverá mulher?

[...]

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado, que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro. Enquanto existe para si, a criança não pode apreender-se como sexualmente diferenciada. Entre meninas e meninos, o corpo é, primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo: é através dos olhos, das mãos e não das partes sexuais que apreendem o Universo. (BEAUVOIR, 2017 p.16; p. 267)

Primeiramente foi realizada uma leitura rápida do trecho selecionado a fim de que os discentes pudessem perceber o que está sendo discutido no texto, para que eles tivessem uma ideia geral do fragmento, tal como fora indicado no primeiro capítulo (p. 19). Depois fizemos uma leitura mais aprofundada, considerando cada frase do texto para que os discentes conseguissem compreendê-lo. O professor só explicaria algo em último caso, se os discentes não conseguissem compreender o texto.

Após a leitura do primeiro parágrafo, para motivá-los a se manifestarem, questionei se a autora estava inserida no mesmo assunto que estávamos dialogando nas aulas anteriores. As discentes entraram em um acordo que sim. Uma aluna comentou que falar sobre a mulher é um tema difícil hoje em dia, imagine na época que a obra foi escrita, isto é, em 1949. Provavelmente, a aluna comentou isso pelo modo como a filósofa inicia o seu texto: “Hesitei muito tempo em escrever um livro sobre a mulher. O tema é irritante, principalmente para as mulheres”. Isso revela que, nesse momento da aula, os estudantes conseguiram identificar o tema do texto. De certo modo, eles identificaram a linha condutora do pensamento da autora. Pois, como vimos no primeiro capítulo, o tema precisa corresponder à totalidade do texto, (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. 40). Nesse caso, a totalidade do texto é o fragmento selecionado para essas aulas.

Claramente, as aulas anteriores favoreceram os estudantes de algum modo na identificação do tema. Os alunos perceberam que o texto da filósofa tratava do mesmo tema que estávamos abordando com as leituras que realizáramos.

Uma discente informou que não havia entendido o seguinte trecho: “E não parece que as volumosas tolices que foram ditas neste último século tenham realmente esclarecido a questão” (BEAUVOIR, 2017, p.16) Ao serem questionados sobre qual era a questão a que a autora se referia, os discentes prontamente responderam que era o feminismo. Então, ao refletirem sobre o que seriam as volumosas tolices, uma aluna respondeu que, quando a autora falava das tolices, estava sendo irônica, pois, segundo a discente, é uma tolice falar de feminismo para homens que não estão nem um pouco preocupados com o feminismo. Para as alunas, o que era falado do feminismo era tolice porque não respondia ao problema da condição da mulher.

Prosseguindo com a leitura, volto às perguntas que a filósofa expõe na sequência do texto: “haverá realmente um problema? Em que consiste? Em verdade, haverá mulher?” (BEAUVOIR, 2017, p.16). Houve em seguida uma discussão em busca de uma resposta para tais questões. Afinal, qual o problema que merece ser discutido? Haverá realmente um problema? Uma aluna, em dado momento da discussão, resgatando algo que vira durante a semana, em uma manchete de jornal, comentou que uma mulher que estava com um decote fora repreendida porque não estaria vestida adequadamente para aquele lugar. A mesma discente afirmou, em contrapartida, que determinado político apareceu em determinada ocasião vestido de um modo que lhe pareceu inadequado e que, no entanto, não foi repreendido em virtude da roupa.

Outra aluna, concordando com a colega, comentou que vira uma publicação do *Facebook* que dizia: “Você conhece um médico pela roupa, um padre pela roupa, uma puta pela roupa; então, se você não quer ser confundida com uma puta, não se vista como uma!” As alunas comentaram que esse tipo de pensamento não é corrente apenas entre os homens, mas também entre mulheres. Segundo elas, existem muitas mulheres que são machistas. Constatamos então que há um problema, existe uma visão preconceituosa sobre a mulher, uma visão machista. Os estudantes, de um modo geral, perceberam que estavam diante do mesmo problema filosófico que Simone de Beauvoir, a condição da mulher diante da sociedade.

É interessante quando as alunas identificam o problema filosófico, porque elas identificam algo que é motor da experiência filosófica (GALLO, 2012, p. 70). Quando elas identificam que a condição da mulher diante da sociedade é um problema que precisa ser pensado não apenas pelos homens, mas também pelas mulheres, as alunas identificam que

existe um estilo de tratamento para as mulheres que pode tolher o modo delas se expressarem na sociedade. Esse problema, que é social, pode ser enfrentado filosoficamente, e é isso que Simone de Beauvoir faz. As perguntas que são feitas, tanto pela filósofa como pelas alunas, não vão encontrar respostas ao longo da aula. E isso não é um problema, porque, como fora aludido no primeiro capítulo, o perguntar filosófico não está em uma busca de respostas; estas podem ser identificadas. Mas o perguntar filosófico se volta para o processo que a filósofa passou para chegar a possíveis respostas, ou seja, para o modo como Beauvoir pensou a condição da mulher na sociedade, como que ela fez isso (p.28).

Na sequência, retomei a pergunta da filósofa: haverá mulher? Algumas alunas problematizaram a questão com outras questões que, igualmente, não foram respondidas ao longo da fala, questões como: haverá mulher ou haverá objeto? Ou melhor, haverá mulher, de fato, ou haverá uma mulher que é apenas um objeto? Ou, ainda, há mulher que se expresse da sua maneira sem que ela seja julgada por isso? Novamente, não tínhamos conclusões ou respostas para as questões levantadas e nem para a questão da autora, por isso, optamos por prosseguir a leitura do texto.

Antes de nos determos no parágrafo seguinte, e em como busquei realizar uma leitura mais aprofundada dentro do texto para que, ao terminar a aula, eles pudessem compreender totalmente o que autora disse nesse trecho, como fora mencionado no capítulo anterior, achei melhor contextualizar os estudantes dentro da obra, para que eles não pensassem que se tratavam de dois parágrafos em sequência. Foi informado aos alunos que este trecho fora selecionado por conter uma frase central no pensamento da filósofa sobre a condição da mulher diante da sociedade.

Um aluno realizou a leitura do parágrafo inteiro e, pela reação deles diante do texto, optamos por retomar a leitura frase a frase. Depois de lida a frase “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, uma aluna prontamente comentou que não concordava com ela, por colocar a imagem de mulher numa pessoa adulta, e isso, para ela, não fazia sentido, pois uma menina não teria uma imagem de mulher, e só poderia tornar-se mulher quando ficasse adulta. Outra aluna, no entanto, disse que concordava com o texto. Ela disse que ninguém nasce mulher, ninguém nasce empoderada, torna-se mulher, torna-se empoderada. Outra aluna complementou dizendo que, conforme se vai passando por experiências, se aprende mais e, por isso, a cada dia se torna mulher.

Nesse momento, indiquei para essas duas últimas alunas que elas haviam conseguido compreender o que a filósofa queria dizer com essa frase. Ou seja, que ninguém nasce mulher do jeito que ela é apresentada ao mundo, o modo como ela se apresenta é um empoderamento

do modo de ser mulher. Isto é, o modo pelo qual cada mulher se apresenta na sociedade não é natural, tudo vai sendo construído.

“Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade” (BEAUVOIR, 2017, p.267) Uma aluna comentou, a respeito desse trecho, que ninguém pode definir o que uma mulher pode ou não pode fazer, o que ela é e o que ela não é na sociedade. Outra complementou que é a mulher que tem que definir o que ela será e o que ela fará na sociedade.

Nesse momento, questionei-as: como elas se sentiam ao verbalizar um discurso desse? Uma aluna respondeu que é como se fosse um conto de fadas, porque na teoria é muito lindo, mas na prática, apenas os colegas de sala vão saber e poderão agir diferente, pois quando ela sair na rua vai acabar se encontrando com algum cara que irá ignorar tudo que fora debatido em sala e terá ações desrespeitosas para com ela ou com qualquer outra mulher.

Continuamos a leitura do texto “é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado, que qualificam de feminino” (*ibidem*, p.267) Para que eles conseguissem entender o que acabou de ser lido, optei por retomar a leitura do início do parágrafo. Além disso, decidi aqui intervir e explicar que segundo a autora não é o destino biológico, psíquico e econômico que vai definir como a fêmea humana, como a mulher, se comporta, mas é o conjunto da civilização que elabora o que podemos chamar de feminino.

Uma aluna observou que isso quer dizer que a civilização quer dar um papel para a mulher seguir, como se fosse uma personagem: tem que ser desse jeito para ser mulher, se não for desse jeito não serve. Novamente, outra colega complementou citando um *post* que havia visto no *Instagram*, que dizia que “uma mulher tem que trabalhar como se não tivesse filhos e tem que cuidar dos filhos como se não trabalhasse”. Dialogando sobre essa situação, as discentes afirmaram que a sociedade quer uma mulher perfeita, e que isso inclui não ter filhos, pois numa entrevista de emprego a primeira coisa que se pergunta para uma mulher é se ela tem filhos, pergunta essa que não é feita para um homem; afinal, não importa se ele tem filhos, porque quem cuida é a mulher.

Prosseguindo com o texto: “Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro.” (*ibidem*, p.267) Alguns alunos não entenderam o que se dizia, indiquei que poderíamos melhor compreender ao olhar o restante do texto. “Enquanto existe para si, a criança não pode apreender-se como sexualmente diferenciada.” (*ibidem*, p.267) Entre outros comentários, uma aluna disse que uma criança não sabe o que ela quer. Ela não tem noção de diferença, nem aquela malícia correspondente à diferenciação entre homem e mulher. Uma criança pode saber o que é um homem e uma mulher, mas não sabe o porquê. Ela não tem

a noção que os alunos têm de um homem na sociedade e de uma mulher na sociedade. As diferenças que existem entre um e outro em nível de salário e tratamento.

Seguindo a leitura: “Entre meninas e meninos, o corpo é, primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo”. (*ibidem*, p.267) Uma estudante comentou que a filósofa está querendo dizer que o sexo da criança cria circunstâncias diferentes para o homem e para a mulher. Se você nascer menino ganhará um carrinho, já se nascer menina ganhará uma boneca, isto é, há uma regra fixa, de certo modo. Nesse momento, uma colega lembrou o texto que fora lido da sinopse do livro *Clímax*.

Por razões particulares, o assunto me interessa demais: Sou uma pequenoburguesa filha de pai japonês que cresceu em um lar conservador, nunca ouviu uma palavra dos pais sobre sexualidade ou gênero, era altamente controlada em termos de horários e companhia. De um lado, via meus irmãos aproveitando de uma liberdade excessiva e sem censura desde cedo, por outro, eu não podia passar de uma da manhã na festa com meus amigos. (DESCHAIN, 2015)

Os jovens deram exemplos, dizendo que o menino pode sair, ir para festa e voltar para a casa, e ainda comentar o que fez e deixou de fazer sem nenhum problema ou comentário repreensivo; já a menina, ao sair, é questionada sobre com quem vai, aonde vai, quem estará no lugar, o horário de retorno e, quando voltar, jamais poderá fazer o mesmo que o menino e comentar o que fez ou deixou de fazer.

Os alunos concordaram que essa situação vivida pelas mulheres não depende de simples opinião, mas que esse problema faz parte de uma realidade que precisa ser repensada. Retomamos a essa altura a frase que havia ficado para trás: “Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro.” (*ibidem*, p.267) Perguntei aos alunos: quem é que faz com que a menina seja uma menina, e que uma mulher se comporte de uma determinada maneira? Prontamente os alunos responderam que eram os pais. Então eles retomaram a frase de outra maneira, compreendendo que o "outrem" a quem a frase se referia seriam os nossos pais. Um outro que é alguém que não sou eu. Expliquei que, ao educar um filho, este é um outro que não é o pai. O pai é fruto da educação recebida pelos avós, da formação escolar, religiosa e também da vida social. O filho não é o que o pai é.

Assim, os estudantes começaram a esboçar uma reflexão sobre por que a sociedade é do jeito que é até os dias de hoje. Uma aluna falou que as coisas são desse modo porque antigamente, quando o homem saía para trabalhar, para caçar, a mulher ficava em casa cuidando dos filhos e da casa e que, em alguns casos, quando ele voltasse queria encontrar as coisas em

ordem, casa limpa, comida feita e filhos bem cuidados, caso isso não estivesse da maneira como deveria, esta mulher apanhava, pois, na concepção da época, ela não prestava.

Retomando o texto, “entre meninas e meninos, o corpo é, primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo: é através dos olhos, das mãos e não das partes sexuais que apreendem o Universo.” (*ibidem*, p.267) Complemento aos alunos apontando que o que torna você mulher ou homem não é o fato de ter uma vagina ou um pênis. É toda uma construção histórica, social, comportamental que lhe são impostas, regras que farão com que você, de fato, se torne um homem ou uma mulher. A teoria de Beauvoir vem na esteira de Sartre, para quem primeiro existimos e, só depois, nos tornamos humanos, nos tornamos alguma coisa. Você não nasce alguma coisa, você se torna. Por isso, a filósofa diz que não se nasce mulher, nascer é claro, se nasce mulher, mas isso não é uma questão de sexo, é uma questão da construção social da imagem da mulher. Essa imagem é construída ao longo do tempo.

A explicação foi necessária para encerrar a aula, pois o tempo já estava se esgotando e não teria como deixar para encerrar o texto na aula seguinte, pois, em virtude do cronograma da escola, a próxima aula iria acontecer duas semanas depois. Isso dificultaria a identificação da argumentação utilizada pela filósofa por parte dos alunos.

No final da aula, questiono os alunos se os textos lidos anteriormente ajudaram a olhar a situação que a filósofa trata na sua obra. Uma aluna responde que, com certeza, os textos colaboraram.

2.3. Análise da prática das leituras filosóficas e literárias nas aulas de Filosofia

Após essas experiências, convém pontuar a presença da teoria desenvolvida no primeiro e segundo capítulo ao longo da aula relatada. Primeiramente, ao iniciar o texto do primeiro capítulo, mencionamos a dificuldade de os alunos lerem textos filosóficos. Essa dificuldade de fato existe, isso ficou evidente em diversos momentos durante as aulas, mas, o modo como os textos foram trabalhados em sala de aula, promovendo que os estudantes tivessem um bom espaço de fala, permitiu que, apesar da dificuldade, os discentes aprendessem o que a filósofa dizia no texto.

Tal como fora proposto no primeiro capítulo por Folscheid e Wunenburger, (2006, p. 6) e Cerletti (2009, p.81), a aula convergiria para o texto filosófico que seria estudado. *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir (2017 p.16; p. 267). Pude perceber que, por meio do texto, os alunos conseguiram fazer reflexões interessantes. Os discentes pensaram junto com o texto, isso

era perceptível por meio das indagações e comentários que faziam, que, de algum modo, colaboravam na discussão realizada. Todavia, não foram utilizados apenas textos filosóficos, mas também textos de literatura como pontos de apoio para apresentar o tema que seria estudado no texto filosófico (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. 189), como indicado no início desse capítulo. Durante a leitura dos textos literários, não era exigida dos alunos alguma interpretação específica. A preocupação de entender o texto corretamente ficou apenas com o texto filosófico. Isso, de certo modo, gerou uma boa participação dos estudantes durante as aulas, pois, quando iniciamos a leitura do texto filosófico a maioria já estava inserida na discussão do tema e, como consequência, não demonstrava algum impedimento para fazer as suas colocações.

A leitura filosófica foi realizada considerando o que fora indicado por Folscheid e Wunenburger “Concretamente, toda leitura está situada entre dois polos: o da leitura rápida que tende a ser superficial, e o da leitura aprofundada que tende a ser uma explicação de texto instantânea.” (2006, p. 19). Por isso, não foi realizada apenas uma leitura rápida seguida de uma explicação do professor sobre o texto para os alunos. Ao contrário, foi realizada uma leitura aprofundada, analisando cada uma das frases do texto; parando quando não se entendia o que estava escrito ou o que a autora queria dizer com determinada frase ou palavra; e retomávamos alguma frase quando se julgava necessário para que os discentes conseguissem compreender o que fora lido. A leitura rápida fora também utilizada a fim de conseguir identificar alguns elementos do texto, ou mesmo, para ter uma ideia geral do que o parágrafo falava.

Nesse modo de conduzir a leitura filosófica em sala de aula, notamos que, como fora dito no primeiro capítulo, a leitura filosófica é mais lenta porque é aprofundada. Por isso, faltou tempo para terminar de maneira adequada a leitura do texto. Foram utilizadas, com essa turma, duas aulas de quarenta minutos para a leitura de dois parágrafos. Isso de fato, merece a nossa atenção.

Nessa escola, teríamos apenas uma aula por semana para se dedicar à Filosofia. Mas, como eu também lecionava a disciplina de História, propus aos alunos que por três semanas invertêssemos a ordem. Em vez de ter duas aulas de história, teríamos apenas uma, em contrapartida teríamos duas aulas de Filosofia em vez de uma. Mesmo assim, o tempo não foi suficiente. No final da aula, como já exposto anteriormente, tive de realizar uma explicação rápida para que os alunos compreendessem minimamente o texto, pois estava terminando a aula e ainda não havíamos concluído a leitura.

Outro fator que pode ter contribuído com a falta de tempo na leitura do texto filosófico foi a quantidade de textos literários utilizados. Realizando uma autoavaliação, percebo que

gastei um terço do tempo de aula para leitura filosófica e dois terços da aula com a leitura de outros textos. Para as próximas aulas que forem ministradas nessa proposta de ensino, que visa à leitura filosófica, deveremos gastar mais tempo na leitura filosófica e não em outras leituras.

A partir da falta de tempo, podemos entender porque parte dos *elementos de um texto filosófico* não foram identificados ao longo dessa aula. Pudemos encontrar apenas o tema e o problema filosófico, como já indicado acima, mas a argumentação, a tese que fora defendida por Beauvoir, bem como os possíveis conceitos por ela utilizados, não ganhou destaque ao longo das aulas. No entanto, não considero que a não identificação de todos os elementos tenha prejudicado o entendimento do texto filosófico.

Como indicado no início desse capítulo, o professor, no decorrer das aulas, evitou utilizar o seu lugar de fala para que os estudantes pudessem falar (RANCIÈRE, 2018, p. 44). Isso gerou que a aula acontecesse sem tanta interferência do professor. Obviamente que, como professor, ainda era possível chamar a atenção dos alunos para alguns termos; retomar a leitura em outros momentos; fazer algumas perguntas para provocar os discentes a pensarem. Tudo isso é notável ao longo dos relatos. Mas isso gerou que aula se prolongasse em alguns detalhes que poderiam ser evitados se o professor dominasse a fala durante as aulas e direcionasse os estudantes para a identificação desses elementos. No entanto, considere que o objetivo era que os estudantes pudessem compreender o texto com a menor interferência possível do professor. Esse objetivo, julgo que foi alcançado. Os alunos saíram da aula compreendendo minimamente o que Simone de Beauvoir expôs em seu texto. Isso, se baseando na teoria do mestre emancipador de Rancière, que insere o estudante dentro de um contexto de aprendizagem, um livro, por exemplo, mas deixa que o estudante aprenda por si, sem que o mestre explicador lhe condicione o que pode se entendido.

A aula não foi conduzida para que quando terminasse os discentes soubessem qual era o tema, a tese e etc., ao contrário, a ideia era que os estudantes pudessem, com o auxílio desses elementos, compreender melhor o texto e, assim, pudessem pensar o que o filósofo estava pensando quando escrevera aquela obra (p. 23). Por isso, esses elementos apareceram de maneira pontual, não ganhando tanta ênfase ao longo das aulas.

O primeiro elemento do texto filosófico fora identificado logo após a primeira leitura do texto. A preocupação para que a identificação do tema pudesse ocorrer sem erro se dá porque, tal como fora indicado no primeiro capítulo, o tema rege o pensamento filosófico dentro de um texto (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p.172). Se os alunos não identificam o tema de um texto, dificilmente eles conseguirão compreendê-lo. Folscheid e Wunenburger, quando orientam como se deve escrever um texto, indicam que o tema deve corresponder a

todas as partes de um texto (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. 40). Assim, se os alunos identificam o tema, por mais que tenhamos trabalhado com dois parágrafos de capítulos diferentes do texto de Beauvoir, eles sabem de onde partir. Muda o parágrafo durante a leitura, mas o tema é o mesmo. A autora está falando de outro aspecto do mesmo tema.

O outro elemento que fora identificado pelos estudantes foi o problema filosófico. A partir da leitura do trecho que a filósofa pergunta “haverá mulher?”. Foi interessante o modo como as alunas e os alunos se manifestaram quando encontramos o problema filosófico, porque, de modo geral, os estudantes começaram a expor outras perguntas, seguindo a inspiração da pergunta da filósofa (p. 67). Perguntas como “haverá mulher ou haverá objeto?”. O mais interessante desse momento era a reação dos estudantes, principalmente das meninas, que demonstravam empolgação ao fazerem essas outras perguntas. Tal como exposto por Cerletti, o desejo pelo filosofar não se detém, porque as perguntas não visavam a uma resposta pronta e definitiva, ao contrário desejavam saber. Aspiravam a uma reflexão que aquelas perguntas provocavam. (CERLETTI, 2009, p. 25). Destaco ainda que, ao encontrar o problema filosófico, os estudantes encontraram, como diz Silvio Gallo, o motor que move o pensamento filosófico (2012, p. 70).

Houve, ainda, um exercício “*proto-filosófico*”, quando alguns estudantes buscaram definir um possível conceito sobre “pudor” para que todos os seus colegas conseguissem entender aquele verso (p. 57). Destaco que eles buscaram certa objetividade e universalidade (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. 180) para que seu colega conseguisse compreender a palavra. Não foi um exercício filosófico porque a fala dos alunos ainda fora superficial. Não foi realizada uma reflexão sobre o que poderíamos entender por “pudor”.

De certo modo, busquei manter uma postura durante as aulas que remetesse a uma igualdade entre mestre e aprendiz, como fora dito por Rancière, (2018, p. 18) e, por isso, procurei trilhar o mesmo caminho de aprendizagem que propus aos estudantes (GALLO, 2012, p. 56) para que pudéssemos pensar juntos sobre o que a filósofa estava dizendo.

Por fim, ainda iremos analisar, na sequência, até que ponto a leitura filosófica que se propõe nessa dissertação pode ser realizada no ensino básico e por que valorizar a leitura na sala de aula. Consideraremos a postura do professor diante dos alunos durante as aulas; se o recurso literário realmente é útil para o desenvolvimento da leitura filosófica e se a leitura filosófica pode, de fato, promover o pensamento do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em diversos momentos desta dissertação, demonstramos a importância da leitura dentro do processo de aprendizagem. De fato, a leitura é um elemento fundamental para a prática que desenvolvo. Mas, por que priorizar a leitura? A leitura é uma habilidade que se aprende desde a mais tenra idade, logo nos primeiros anos do período escolar (FREIRE, 2001). Porém, infelizmente, é uma habilidade que necessita ser constantemente incentivada, tendo em vista que muitos alunos, quando chegam ao Ensino Médio, possuem dificuldades de compreender desde textos mais simples até os mais complexos. E isso gera, em muitos estudantes, o sentimento de que não são capazes de compreender por si mesmos um texto. Cabe então ao professor incentivar e desenvolver a leitura na sala de aula, de modo que o estudante consiga perceber que é capaz de compreender o que lê.

Um aluno precisa ter motivação para buscar aprender algo. Precisamos, como docentes, despertar nos alunos o desejo pelo saber (CERLETTI, 2009). Esta pesquisa demonstrou que é possível incentivar esse desejo pelo saber por meio da leitura.

Agora, por que ler Filosofia? Por que desenvolver a leitura filosófica? Por mais que se possa iniciar alguém na Filosofia apenas apelando para a oralidade, seguindo o exemplo de Sócrates que não deixou nenhum escrito (CHITOLINA, 2015), o fato é que, atualmente, o fazer Filosofia se dá não somente, mas também, por meio da leitura.

A escrita, juntamente com a leitura são elementos comuns na aprendizagem de Filosofia. Folscheid e Wunenburger indicam que a dissertação filosófica é o exercício filosófico por excelência.

Afirmamos que a dissertação filosófica é um exercício possível, portanto realizável; mostraremos como, por que e a que preço se podem e se devem fazer dissertações filosóficas. A dissertação filosófica, com efeito, é o *exercício filosófico por excelência*. Não há melhor lugar para *exercitar* nosso pensamento sobre um tema preciso, para analisar e produzir conceitos, articulando-os dentro e através de um discurso, não há outro meio de colocarmos a necessidade de ter de construir uma problemática. Em suma, a dissertação, em filosofia, é insubstituível: tem a ver com a *essência* do ato de filosofar ⁵(FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. 158)

Para os autores, a dissertação filosófica, ou seja, o momento da escrita é filosófico por excelência, por ser o momento em que o estudante pode desenvolver os argumentos, esboçar os conceitos, a partir da leitura de um texto filosófico. Por meio de um texto, o aluno pode

⁵ Grifo do autor

apresentar o seu pensamento sobre determinado tema. Porém, nessa pesquisa, optamos por investigar a leitura e não a escrita, isto porque a leitura, além de ser anterior à escrita, é também uma habilidade que necessita ser incentivada, pois muitos alunos apresentam dificuldade na leitura quando chegam ao ensino médio. Por isso, o estudante, primeiro, tem que aprender a ler filosoficamente para, somente depois, poder escrever filosoficamente. Por esse motivo, optamos em nos deter ao longo dessa dissertação no desenvolvimento da leitura. Considerando que a leitura compõe a iniciação do aprendizado em Filosofia (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. 9).

O exercício filosófico é, acima de tudo, um exercício de leitura, como fora apontado por Folscheid, Wunenburger (2006, p. 14) e Cerletti (2009, p.81). Estudar a Filosofia necessita ser atividade constante, se não diária, ler, reler em busca da compreensão mais adequada sobre o que o texto pode dizer. Agora, se os estudantes que chegam ao Ensino Médio não têm o hábito de ler, como se dará essa prática filosófica? No tempo em que permanece na escola, o estudante não pode ser condicionado a apenas ouvir de maneira passiva o que o mestre apresenta. O tempo escolar deve ser um tempo de aprendizado de como se estuda, para que posteriormente o estudante, por si só, seja capaz de estudar, de ler Filosofia. Isto é, demonstrar aos estudantes que eles são capazes de ler e compreender o texto filosófico.

Paulo Freire aponta a necessidade de

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p.25)

Um problema que surge, ao considerar o que é dito por Freire, é que muitas vezes o professor pode ficar pressionado a dar conta de determinados conteúdos estipulados pela instituição de Ensino e se limitar apenas a desenvolver aulas expositivas, onde poderá reduzir o aprendizado a apresentação/transferência do conteúdo de maneira objetiva, sem priorizar a reflexão, ou o desenvolvimento do pensamento pelos estudantes. Ora, estudar Filosofia de modo que não se vise ao desenvolvimento do pensamento dos estudantes pode ser uma atividade que não servirá para nada.

Como apontado por Freire, ensinar é criar as possibilidades para a produção ou a construção do conhecimento, nesse sentido, se a preocupação é em aprender Filosofia, como já analisado no tópico *Pressupostos da leitura filosófica*, isso deve acontecer por meio da leitura

dos textos filosóficos. Contudo, como desenvolver essa leitura durante a aula? Aqui destacamos dois pressupostos que foram considerados na elaboração das aulas que foram apresentadas no segundo capítulo. Primeiro, a utilização de textos não filosóficos que pudessem inserir os estudantes no pensamento que seria desenvolvido pelo filósofo em seu texto. O outro pressuposto está justamente na figura do professor, no modo como a aula foi conduzida, nivelando professor e aluno, tendo em vista a emancipação, como fora proposto por Rancière.

Destacamos que a leitura filosófica pode ser precedida por outros tipos de leituras, como indicado por Folscheid e Wunenburger (2006, p. 189). Essas leituras podem, de alguma maneira, provocar/mover o estudante para o tema sobre o qual o filósofo escreveu. Desse modo, quando o estudante iniciar a leitura filosófica, ele já terá acessado, por meio de outros textos, uma questão semelhante, ou, ao menos, mais próxima possível da que originou o pensamento do filósofo.

Por isso a escolha de textos não filosóficos para as aulas. Para provocar o pensamento dos estudantes. Para que eles, estando com as mentes abertas, ao estabelecerem contato com o texto filosófico, consigam compreender o que o texto diz.

A postura do docente adotada para essa pesquisa foi inspirada, em parte, a partir da reflexão realizada por Jacques Rancière sobre o mestre explicador e o mestre emancipador (RANCIÈRE, 2018, 17-34). A partir do princípio da igualdade das inteligências (*ibidem*, p. 147), todo homem é igualmente capaz de apreender qualquer coisa que outra pessoa tenha pensado. (*ibidem*, p. 19). A partir desse pressuposto, Rancière estabelece a distinção entre o mestre explicador e o mestre emancipador. Para o autor, o mestre explicador gera embrutecimento, porque submete a vontade e a inteligência do estudante à vontade e à inteligência do mestre. Ou seja, o estudante irá aprender o que for da vontade e da inteligência do professor. Desse modo, o estudante estaria em uma atitude de total passividade e, por isso, geraria o embrutecimento. O mestre emancipador, ao contrário, não condicionaria as duas, inteligência e vontade, apenas uma. Rancière explica isso quando se refere ao caso já citado (p. 50) ele diz,

No ato de ensinar e de aprender, há duas vontades e duas inteligências. Chamar-se-á embrutecimento à sua coincidência. Na situação experimental criada por Jacotot, o aluno estava ligado a uma vontade, a de Jacotot, e a uma inteligência, a do livro, inteiramente distintas. Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade. (RANCIÈRE, 2018, p. 32)

Ou seja, enquanto a vontade do estudante está submetida a do professor, a inteligência está condicionada ao livro. Para Rancière isso é emancipação porque a inteligência não está condicionada ao professor e sim ao livro, e, por isso, o estudante consegue utilizar a sua inteligência com mais liberdade. Para isso, é preciso ter “confiança na capacidade intelectual de cada ser humano” (*ibidem*, p. 32). Para o autor, a explicação é uma ação realizada quando se pressupõe que o outro não é capaz de compreender por si.

Pensar nesse paradoxo, ensinar sem explicação, que contraria a todo o costume vigente é desafiante, mais desafiante ainda se se pensar que o objetivo é ensinar Filosofia. Considerando que os alunos são capazes de aprender o que outros já pensaram, tal como dito por Rancière, é que optei por me aproximar mais da concepção de mestre emancipador do que do mestre explicador (*ibidem*, 2018). Pois, como dito anteriormente o desejo é que o estudante possa aprender a ler o texto por si mesmo, sem ficar preso à assistência de um mestre que lhe transmita o saber, que lhe diga o que pode ser entendido de determinado texto. Agora, como ensinar isso se continuo explicando aos discentes o conteúdo de um texto, que eles nem tiveram acesso. Se confio que o aluno é capaz de continuar seus estudos sem que precise ficar dependente de um mestre explicador, não posso explicar o texto antes dos alunos terem acesso e tirarem as suas primeiras conclusões do texto.

Consentindo em parte com o filósofo, valorizo o lugar de fala do estudante e confio que ele pode conseguir entender um texto de maneira minimamente adequada. Mas destaco que, se para Rancière o mestre emancipador não deve realizar qualquer tipo de explicação, eu reconheço que na minha prática docente é necessário que haja algumas explicações durante a aula. Explicações essas que são importantes para que os alunos compreendam corretamente o texto que estão estudando. Mas destaco que essas explicações acontecem somente depois que os alunos já se debruçaram sobre o texto sozinhos. Somente quando eles sinalizam que não entenderam determinado elemento do texto, eu explico. Apenas nesses casos a explicação ocorre. Por isso, afirmo que, como primeira abordagem do texto com os alunos, acolho a proposta de mestre emancipador evitando a explicação do texto, tal como proposto por Rancière.

Quando a aula acontece desse modo, os alunos tendem a participar mais. Primeiro porque o texto entregue aos alunos precisa ser minimamente entendido, e como o professor não explicou nada sobre, eles irão, naturalmente, fazer algumas perguntas e, caso eles não façam, o próprio docente poderá perguntar para eles o que entenderam de alguma parte, iniciando assim a discussão sobre o texto. Como ocorreu no relato no segundo capítulo. Depois, quando for necessário que o professor precise explicar algum elemento do texto, de modo geral, os alunos

já estarão envolvidos com aquilo que o professor estará explicando, isso faz com que os estudantes consigam aprender melhor o texto que estão lendo.

Isso é possível porque, diferentemente de Jacotot, citado por Rancière, o professor está junto com os alunos em sala de aula. Jacotot deixou os aprendizes sozinhos com o livro para poderem aprender. No caso relatado, os estudantes não ficaram sozinhos com os livros para aprenderem o que a filósofa escreveu em seu texto, o professor estava o tempo todo junto com eles. Só que, considerando a necessidade de emancipação, eu me esquivei do lugar de fala, cedendo-o para os alunos. Quando os alunos estavam com dificuldades, eu fazia algumas perguntas sobre o texto, para que eles pudessem começar a compreender o texto. Assim, a compreensão do texto aconteceu a partir da fala dos alunos e não do professor. O Professor apenas acompanhou esse processo de reflexão para que os alunos não se perdessem ao longo dele.

Saliento ainda que, ao longo das aulas, pude perceber que o papel do professor precisava ser reeducado na prática docente. Pois é muito fácil cair na tentação de querer dizer aos discentes, em vez de esperar que eles mesmos digam o que o texto está dizendo. O estar à “porta” como apontado por Rancière (2018, p.44) não é algo tão simples. Como dito por Jorge Larrosa, o professor precisa se calar, o que precisa falar já é dito através do texto que foi escolhido para aula.

“O professor – aquele que dá o texto a ler, aquele que dá o texto como um dom, nesse gesto de abrir o livro e de convocar à leitura – é o que remete o texto. O professor seleciona um texto para a lição e, ao abri-lo, o remete. Como um presente, como uma carta.” (LARROSA, 2017, p. 174).

Para o autor, o simples ato de escolher o texto para ser lido numa aula já é a comunicação de uma mensagem que o professor quer transmitir aos seus discentes. Quando seleciono o texto de Beauvoir, desejo refletir sobre a condição da mulher, esta é a intencionalidade da escolha desse texto e não de outro. Se expresso isso antes do contato dos discentes com os textos, eu os impeço de descobrir por si mesmos a intencionalidade dos textos utilizados na aula.

Por fim, as explicações surgiram durante as aulas apenas quando as julguei necessárias. Não houve a completa extinção da explicação, como proposto por Rancière, mas houve uma redução significativa.

Assim, a proposta de emancipação de Rancière, que permite que o estudante aprenda por si, é acolhida na medida em que se viabiliza o contato do estudante com o texto sem nenhuma explicação prévia. Isso, em alguns casos, gera que o professor apenas tenha que

mediar a aula e não dar tantas explicações sobre o texto, porque os alunos são capazes de compreendê-lo corretamente. Essa mediação do professor consiste em acompanhar a leitura e a discussão dos estudantes ao longo da aula. A meu ver, isso é emancipação, porque deixa-se o aluno se posicionar para, somente depois, e se for necessário, fazer algum posicionamento, seja uma explicação ou comentário. Desse modo, não estou condicionando a vontade e a inteligência do aluno à minha vontade e inteligência. A inteligência do aluno está condicionada ao texto e não à minha inteligência. Justamente porque não impus, não expliquei, ao estudante o que ele pode entender do texto. Os estudantes, juntamente com seus colegas, poderão compreender o que texto diz. Caso ele cometa algum equívoco de interpretação do texto filosófico, eu como professor o corrijo e oriento.

As leituras filosóficas que foram realizadas durante essa pesquisa foram todas coletivas. Isto é, um texto lido em voz alta por todos os alunos da turma. Cada parágrafo era lido por um estudante. Geralmente após cada parágrafo, ou frase, os alunos discutiam em busca da compreensão. O professor acompanhava e incentivava a discussão por meio de questões e realizava, quando necessário, alguma explicação ou correção.

Agora, diante das experiências relatadas nessa pesquisa, talvez seja possível se questionar sobre a pertinência do recurso literário para aulas de Filosofia. Com efeito, será que o recurso literário é de fato útil para as aulas de Filosofia? O método esboçado nessa pesquisa poderia ser utilizado com qualquer outro tema da Filosofia? Para responder tais questões, antes de mais nada, precisamos analisar se estes textos contribuíram efetivamente para o desenvolvimento da aula.

Durante as aulas, pude notar uma boa participação dos alunos. Seja através de comentários ou perguntas que traziam contribuições significativas para a discussão do tema. Tema esse que pode ter contribuído para a boa participação das alunas por envolver uma realidade muito semelhante à por elas vivida. Em parte, isso pode ser percebido quando as meninas conseguem se desenvolver melhor que os meninos, apesar da participação dos meninos não ter sido tão tímida. De certo modo, acredito que na atual conjuntura em que vivemos não seja possível haver pessoas que ignorem as lutas pela igualdade entre mulheres e homens.

Mas estas não foram as únicas aulas desenvolvidas. Houve outras preleções, com outros temas, utilizando textos literários e filosóficos. Cito estas a caráter de ilustração. Uma aula sobre as teorias da criação do estado, em que utilizamos um trecho do livro *Ensaio sobre a Cegueira*, de José Saramago, o primeiro e o segundo capítulos do livro *Fundação*, de Isaac Asimov, o primeiro tópico do livro um *Do Contrato Social*, de Jean Jacques Rousseau e também o capítulo XIII, chamado “Da condição natural da humanidade relativamente à sua felicidade e miséria”,

do *Leviatã*, de Thomas Hobbes. Outra aula sobre Ética, que abordou o imperativo Categórico a partir *Da Crítica da Razão Prática*, de Immanuel Kant, tendo como obra literária *Wayne de Gotham*, de Tracy Hickman. Ainda outra sobre o feminismo, em que utilizamos a HQ *Mulher-Maravilha #10: Ano um, parte 4 – Balas e Braceletes*, de Greg Rucka, o mesmo trecho de *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen; o mesmo trecho do *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir e, por fim, um trecho de *Mulheres, Raça e Classe*, de Ângela Davis. Houve ainda uma aula sobre o existencialismo em que foram utilizadas as obras *Memórias do Subsolo*, de Fiódor Dostoiévski e *O existencialismo é um humanismo*, de Jean-Paul Sartre.

Nessas aulas, a participação dos alunos também foi positiva. Em alguns casos, a leitura de textos literários não contribuiu significativamente para a discussão em sala de aula. O que fez com que esses textos fossem retirados para uma próxima aula sobre o mesmo tema.

Analisando como foi a recepção dos textos pelos discentes, é possível notar que, de modo geral, eles conseguiram participar positivamente ao buscarem compreender o texto coletivamente. Infelizmente, houve alunos que não se manifestaram, isso exige que outros meios de avaliação sejam aplicados. Pois, quando os estudantes participam das aulas já é possível verificar se estão ou não compreendendo o texto. Naquele momento, já é possível corrigir os equívocos e avaliá-los institucionalmente.

Com essa pesquisa, não proponho que a utilização do recurso da leitura literária seja o único meio de provocar os alunos para pensar junto com os filósofos, pode haver outros meios e, por que não, talvez até melhores do que o que proponho com essa pesquisa. Como é indicado por Gallo “uma música, um poema, um quadro, um conto, um filme; ou mesmo um desenho animado, uma história em quadrinhos... Em suma, algo que chame a atenção dos estudantes” (GALLO, 2006, p.27). Mas diante da realidade que apresentamos sobre os alunos chegarem ao Ensino Médio com dificuldade na leitura, é importante incentivá-la, para que os alunos possam ir aprimorando a sua habilidade leitora com o passar das aulas.

No entanto, evidencio que quando houver pouco tempo para a aula de Filosofia, não convém gastar tempo com a leitura de outros textos que não sejam os textos filosóficos. Pois como pudemos ver no relato do segundo capítulo, o tempo é um elemento decisivo para a compreensão do texto. Se tenho pouco tempo de aula, o melhor é que este seja dedicado exclusivamente à leitura de textos filosóficos. Por mais que a leitura de outros textos traga contribuições significativas para aulas.

Por fim, podemos afirmar que a leitura de textos literários se mostrou útil para provocar a liberdade ao lidar com o texto. O discente pode se sentir pressionado ou até intimidado ao lidar pela primeira vez diretamente com um texto filosófico, em virtude do seu conteúdo.

Entretanto, quando o discente já está habituado a lidar com o tema do texto e até a buscar inferir algum entendimento, o processo de aprendizagem tende a se desenrolar de maneira mais apropriada.

Essa concepção visa a promover o aprendizado em Filosofia, considerando a importância dos estudantes falarem durante as aulas; o texto como um caminho para que o estudante possa aprender, como apontado por Rancière (2018), Folscheid e Wunenburger (2006) e Cerletti (2009); bem como a imprevisibilidade, pois não sabemos o que o aluno poderá inferir diante do texto, como dito por Fabbrini (2005); e também considerando o professor como mediador em vista da emancipação, como dito por Rancière (2018).

Nesse sentido, é bom ficar claro que o aluno ter o lugar de fala durante a aula, conferindo-lhe liberdade para interpretar o texto, não equivale a afirmar que o texto filosófico deva ser violado, como se não tivesse algo adequado para ser compreendido; ao contrário, a ideia é que o aluno percebendo que o texto é um caminho ele possa aprender, com o auxílio do professor, a não cair em possíveis equívocos.

Destaco, novamente, que os elementos do texto filosófico, apresentados no primeiro capítulo, não são o objetivo da leitura filosófica aqui desenvolvida. A identificação desses elementos contribui para a compreensão do texto. Por isso, eles não são o objetivo da aula que desenvolvo, estes elementos apenas contribuem para que os alunos consigam compreender melhor o texto. Compreender o texto é entender o que o autor propõe ao escrever. Como dito por Folscheid e Wunenburger, a compreensão inclui ser fiel ao pensamento do autor (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. 173). À medida que os alunos identificam esses elementos, eles podem avançar na compreensão do texto que estão lendo/estudando. Por isso, indico no texto, tanto no primeiro como no segundo capítulo, que a identificação desses elementos é pontual. Não gasto tempo de aula para refletir sobre o elemento que foi identificado.

Agora cabe questionar-se: pode a leitura filosófica contribuir de algum modo para que o aluno “pense por si mesmo”? Considerando o que foi exposto no tópico *Dificuldade subjetiva da leitura filosófica*, a princípio, não é possível estabelecer meios que comprovem se o aluno conseguiu, ou não, pensar por si mesmo a partir da leitura, e se de fato houve um interesse filosófico na postura adotada por ele ao longo da aula.

Podemos tomar, por exemplo, a fala da aluna que, sendo questionada sobre como ela se sentia ao dizer que ninguém pode definir o que uma mulher pode ou não pode fazer, ou o que ela é e o que não é na sociedade, afirmou que é como se se sentisse num conto de fadas, porque a realidade é diferente daquele pensamento que estávamos desenvolvendo em aula. Saliento,

que ela conseguiu expressar verbalmente um pensamento que não é recorrente no dia-a-dia daquela turma, por isso, reconheço que ela conseguiu pensar por si mesma, ao perceber, a partir da leitura de Simone de Beauvoir, que o que refletíamos fazia sentido e que, por mais que essa realidade não se concretizasse ao visualizar a realidade de mundo em que se encontrava, era um pensamento que merecia ser difundido. Para a aluna era necessário pensar o lugar da mulher, e ela pôde fazer isso.

Recordo outro caso, ocorrido em outra escola, quando um aluno, após a leitura do mesmo trecho do texto de Simone de Beauvoir, interveio apontando que se acelerássemos um pouco a conversa nós iríamos perceber que o problema não era o machismo ou outra coisa. O problema, na verdade, era a maneira como a sociedade estava fazendo com que as pessoas pensassem. Para ele, a sociedade estava fazendo com que pensassem que todos são iguais, de modo, que uma opinião diferente seja um problema. No caso da aula, era o papel da mulher, mas isso podia ser a homofobia hoje em dia. Para o estudante era a sociedade impondo como a pessoa deve agir, afirmando a postura que cada um deve assumir para si.

A fala desse estudante não remonta apenas àquilo que estava sendo debatido em sala de aula. Percebo que, ao longo da aula, aquele estudante refletiu sobre o que isso diz à nossa sociedade na atualidade. Por isso, o discente percebeu que o problema outrora enfrentado apenas pelas mulheres é também enfrentado pelos homoafetivos hoje em dia. O estudante, ao dizer que a sociedade estipula o modo de pensar padronizado e que o problema está no diferente, aponta que este modo de pensar é o do homem hétero. Para ele, o modo de pensar da sociedade não é o da mulher e nem do homoafetivo.

Nesse caso, o aluno seguiu na mesma esteira de pensamento da autora que estávamos estudando, Simone de Beauvoir. E como dizem Folscheid e Wunenburger, não se faz filosofia sem remontar à História da Filosofia (2006, p.9). Por isso, afirmo que esse aluno foi capaz de pensar por si mesmo por meio da leitura filosófica. Por dois motivos: primeiro, porque o pensamento dele surge a partir da leitura de um texto filosófico, depois porque ele, ao se expressar, demonstra ter entendido o que a autora afirmou e consegue transmitir essa ideia para outro problema atual que é a questão da homofobia.

Por isso, mesmo sem ter como dar critérios totalmente conclusivos deste “pensar por si mesmo”, afirmo que é possível que ele seja provocado no estudante aprendiz a partir da leitura filosófica mediada pelo professor. Isso é percebido à medida que o aluno consegue expressar um pensamento que vem na sequência de um pensamento filosófico que fora lido e debatido em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- AUSTEN, Jane. **Orgulho e Preconceito**. Tradução de Alexandre Barbosa de Souza. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.
- BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- CERLETTI, Alejandro. **O Ensino de Filosofia como Problema Filosófico**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.
- CHITOLINA, Claudinei L. **Para Ler e Escrever Textos Filosóficos**. São Paulo: Ideias & Letras, 2015.
- COPI, Irving M. **Introdução à Lógica**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1981.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DESCHAIN, Yasmim. “**Clímax**”, de **Chuck Palahniuk**: Uma resenha (e uma reflexão sobre gênero e a sexualidade pós-moderna, com possíveis spoilers). 2015. Disponível em: <<https://yasmimdeschain.wordpress.com/2015/08/03/climax-de-chuck-palahniuk-uma-resenha-e-uma-reflexao-sobre-genero-e-a-sexualidade-pos-moderna-com-possiveis-spoilers/>>. Acesso em: 09/08/2016. Texto adaptado por Jeferson Albuquerque Spindola.
- FAVARETTO, Celso F. **Notas sobre Ensino de Filosofia**. In *A filosofia e seu ensino* de Paulo Eduardo Aranter. São Paulo: EDUC, 1995
- FOLSCHIED, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Metodologia Filosófica**. Tradução de Paulo Neves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Carta aos Professores**. In *Estudos Avançados*, 15(42), 2001.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALLO, Silvio, **A Filosofia e seu Ensino**: conceito e transversalidade. In *Ethica*, Rio de Janeiro, v.13, n.1, p.17-35, 2006.
- _____. **Metodologia do Ensino de Filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas: Papyrus, 2012.
- HEGEL, G.W.F. **Enciclopédia das Ciências Filosóficas em Compêndio**. Tradução de Paulo Meneses. São Paulo: Loyola, 1995.
- JOUBE, Vincent. Entrevista com Vincent Jouve, autor de *A Leitura*. Leonardo Almeida, Rosana Bines, Brigitte Hervot e Benedito Antunes. **Leitura em Revista Cátedra UNESCO de Leitura PUC-RIO**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 202-222, outubro, 2010.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 6. ed. Belo Horizonte: Antêntica Editora, 2017.

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi, Belo Horizonte: Antêntica Editora, 2017.

MARX, Karl H.; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/manifestocomunista.pdf>. 1999>. Acesso em 11 jul. 2019.

MICHAELLIS. **Dicionário Português Brasileiro**. Editora Melhoramentos. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em 05 jul. 2019.

MORAES, Vinicius. **Soneto do Corifeu**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017. p. 303

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. Tradução de Antônio Carlos Braga. São Paulo: Editora Escala, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

RODRIGO, Lúcia Maria. **Filosofia em Sala de Aula**: teoria e prática para o ensino médio. Campinas: Autores Associados, 2009.

SEVERINO, Antônio J. **Como Ler um Texto de Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

WILSON, John. **Pensar com Conceitos**. Tradução de Waldéa Barcellos. São Paulo: Martins Fontes, 2001.