

ENSINAR FILOSOFIA COM OS "BONS LIVROS" COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA

Roberto Rondon*

Resumo

Nesse texto procuramos reforçar o papel fundamental dos professores de filosofia como um daqueles que, mesmo enfrentando toda uma cultura desfavorável a essa atividade, podem preparar seus alunos para o ingresso no mundo da leitura dos "bons" livros dando a eles a oportunidade de construir sua subjetividade, conhecer outros universos de experiências e problematizar sua realidade explorando todas as suas possibilidades, desde que estejam dispostos e preparados para isso. Contrariando os discursos sobre o fim da leitura - e do leitor de livros - afirmamos a sua centralidade como prática de resistência cultural e política na contemporaneidade.

Palavras-chave: Filosofia. Educação. Literatura. Letramento.

"Viva como herói. É isso que os clássicos nos ensinam. Ser um personagem principal. Senão, para que vale a vida?"

J.M. Coetze

Introdução

Gostaríamos de começar esse artigo com uma pequena situação vivida por nós há alguns anos atrás. Num evento acadêmico observávamos o cartaz de divulgação e nele havia a foto de 10 escritores da literatura brasileira e mundial. Nesse momento, cercado por um grupo de alunos, brincamos de maneira espontânea: "Dou um 7, sem nem precisar assistir mais às minhas aulas, para quem reconhecer todos os autores. Mais ainda, dou um 10 para quem já tiver lido pelo menos um livro de metade deles." Nenhum acertou o nome dos autores, e o que é pior, quando reforçamos o desafio sobre a leitura, o silêncio e o constrangimento foram maiores ainda. Desapontados, contamos o ocorrido para alguns professores e muitos deles ainda nos repreenderam afirmando que a brincadeira fora "discriminatória" e "elitista". Passado o susto da reação de meus colegas, o que percebemos é que sua resposta na verdade queria dizer que eles também não conseguiriam "tirar um 10".

* Doutor em Educação e professor da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: rondon.roberto@uol.com.br

Muitos livros e artigos já foram escritos apontando a importância da leitura para a formação humana. No entanto, o que assistimos cotidianamente, é o grande distanciamento em relação a essa atividade ou, no máximo, a sua realização de forma displicente, quando cobrados em algum componente curricular de nossos cursos universitários ou no ensino médio.

Sem querer levantar aqui o dilema – como na campanha publicitária de uma famosa marca de biscoitos no Brasil – se isso se dá porque os professores não indicam, ou se os professores não indicam porque os alunos não leem, o fato é que, ano após ano, a poeira toma conta de grande parte do acervo das estantes das bibliotecas.

Não queremos aqui engrossar esse mantra que vem das salas de professores de todo país de todos os níveis de ensino, e que por muitas vezes nos coloca numa cômoda posição de resignação: "os alunos não sabem e não querem ler mais!"

Não falamos de qualquer leitura, afinal é só verificar as matérias jornalísticas do pré-lançamento de alguns "Best Sellers", com as pessoas nas filas das livrarias aguardando a obra chegar, que a afirmação de que as pessoas não leem não corresponde completamente ao real. Porém, como afirma SEBRELI (2010, p.256), "quando se observa as listas dos livros mais vendidos: a maioria são não-livros de não escritores", escritos para "não leitores", gente que "lê de vez em quando ou nas férias, os que adquirem livros para presentear, o que escolhe um livro porque viu o autor num programa de televisão."

O que nos referimos aqui é sobre a leitura de um tipo de obra literária mais profunda e não o simples entretenimento passageiro e banal que nos acompanha cotidianamente como um momento de fuga da dureza do real¹. Deixemos claro nosso pressuposto aqui: Shakespeare vale mais para a formação humana do que as aventuras de magos, bruxinhos, vampiros ou "new religiosos".

Algumas considerações sobre a leitura no Brasil

O Censo de 2010 apontava uma taxa global de 9% de analfabetos no Brasil, com gritantes desigualdades regionais, já que os números vão de 3,25% no DF até 22,52% em Alagoas. Destaque para o fato de que os estados do Nordeste ocupam as nove piores posições nesse índice.

¹ "A 'facilidade' vende mais: é o talento subjugado, voltado contra si mesmo, a arte de tranquilizar por meio de discursos harmoniosos e previsíveis, de mostrar, num tom educado, que o mundo e o homem são medíocres, transparentes, sem surpresas, sem ameaças e sem interesse." (SARTRE, 1989, p.88)

Porém, esses números se tornam mais assustadores quando verificamos que o número dos que se dizem leitores no Brasil, indicados pela pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil" (Amorim, 2008), chega a apenas 55%. Mais ainda, estes afirmavam terem lido, na média, 4,7 livros por ano, sendo que desses, 3,4 foram lidos na escola e apenas 1,3 lidos fora da escola.

Como diz FOUCAMBERT (1994, p. 26): "se, há cinquenta anos, a porcentagem de alfabetizados constituía um bom indicador do desenvolvimento industrial, a porcentagem de leitores revela hoje, nas sociedades industrializadas, o grau real de democracia." Ou seja, que desenvolvimento e que democracia é essa que admite esses números?

Segundo esse mesmo autor, isso reveste a tarefa do letramento numa atividade primordialmente política, isto é, se trata de transformar o domínio técnico da leitura "numa prática de transformação e não de distinção". (idem, p.89) Pois, "atualmente existe uma divisão das tarefas entre os que leem e, lendo, lerão cada vez mais (e depois serão chamados de intelectuais...) e os que não leem e lerão cada vez menos." A leitura "surge, antes de tudo, mais como um instrumento de conquista de um poder de transformação do que um meio de lazer ou evasão." (ibidem, p. 138)

Muitas são as questões relacionadas ao problema e não temos condições ou pretensões de respondê-las nesse artigo, mas queremos apenas elaborar um pequeno ensaio sobre elas, exercitando a atividade de tentar refletir livremente, claro, com o auxílio de outros autores que pensaram nessas questões antes de nós.

Se olharmos para a sociedade brasileira, confirmamos as observações de Foucambert, pois o primeiro fato a ser apontado é a imagem da atividade de leitura como um privilégio de nossa elite, símbolo de diferenciação com aqueles que historicamente estiveram presos ao reino da necessidade e, portanto, excluídos da possibilidade de desfrutarem desses momentos de desprendimento de suas atividades de sobrevivência, necessários à leitura séria ou, durante séculos, à própria leitura. Livros importantes de autores europeus circulavam entre nossos burgueses caboclos e eram lidos – ou aparentemente lidos - nas rodas culturais de nossas elites. Durante parte importante de nossa história, o afastamento da maioria das pessoas do hábito da leitura, simplesmente se deveu a uma questão de classe. Ainda que mecanismos de resistência a essa lógica tenham se constituído nesse longo período, o que permitiu a alguns pobres, mulheres e negros (principais atingidos por nossa organização socioeconômica) alçarem-se à condição de leitores e escritores, foram muito mais na condição de exceção à regra².

² Essa dimensão do letramento como uma atividade política de resistência pode ser vista em diversos momentos

Outro fator importante foi a imposição histórica, por parte de nossas elites, de um discurso de hiper valorização do trabalho e da praticidade como fundamentos do desenvolvimento social, em detrimento dos conhecimentos humanísticos ou artísticos considerados "inúteis" e supérfluos para a resolução de nossos problemas sempre urgentes, principalmente para as camadas mais pobres de nossa sociedade, presas ao reino da necessidade.

Essa lógica foi transferida para os bancos escolares e de nossos estabelecimentos de educação superior³ onde sempre se vinculou o desenvolvimento escolar à formação de mão de obra para o trabalho, para a composição de quadros da burocracia estatal ou de sua elite dirigente.

O problema é que também os críticos do sistema, quando começamos a objetivamente conseguir estabelecer as possibilidades de inversão desse quadro - com a chegada de pessoas oriundas das camadas populares - caíram muitas vezes numa mentalidade que transformava a miséria numa virtude, isto é, se tínhamos razões para criticar as frivolidades e afetamentos de nossa elite, que escondia a brutalidade da escravização e da exploração dos trabalhadores, ao lutarmos para romper com as desigualdades sociais, jogamos fora a criança com a água do banho, como diria Adorno (1992, p.36):

Entre os temas da crítica da cultura, o da mentira é de longa data central: que a cultura simula uma sociedade digna do homem, que não existe; que ela encobre as condições materiais sobre as quais se ergue tudo que é humano; e que ela serve, com seu consolo e apaziguamento, para manter viva a má determinação econômica da existência.

Então, pensam muitos de nossos intelectuais críticos, se quisermos transformar a sociedade temos também que criticar os valores e princípios burgueses e modernos e seus produtos, abandonando-os. Porém, segundo o filósofo alemão (idem, p.37), "identificar a cultura unicamente com a mentira é o que há de mais funesto." Isso é feito de maneira

de nossa história. Dois exemplos distintos do final do século XIX mostram a longevidade dessa concepção: a experiência dos "Gabinetes Portugueses de Leitura" fundados por imigrantes "comprometidos com suas lutas íntimas de oposição aos privilégios, buscando a liberdade, e pregando a igualdade e a fraternidade" (MARTINS, 1990, p. 43); e, por outro lado, a ênfase dada na história do movimento operário brasileiro na centralidade da leitura como instrumento revolucionário, por meio da imprensa e da literatura, do desenvolvimento dos círculos de cultura e das escolas para operários fundadas pelos anarquistas.

³ Evitamos nos referir aos estabelecimentos de ensino superior brasileiro como Universidades, pois como discutimos em outros trabalhos, no Brasil, com raríssimas exceções, não se desenvolveram instituições com essa característica, mas, no máximo, a reunião de faculdades isoladas de formação profissional, por razões nem sempre científicas, mas políticas das elites regionais. Ver: RONDON, Roberto. *Trabalho e Universidade: um estudo sobre a (de) formação no ensino superior brasileiro*. Tese de Doutorado. UFSCAR, 2006.

exemplar por certas correntes originadas nos anos 60 e 70 que aproximaram o cristianismo de um marxismo vulgar, desprezando o acesso aos bens culturais universais, em nome da valorização – ou resgate - da "cultura popular" mais reveladora, segundo eles, da "situação" e da "identidade"⁴ de nosso "povo".

Outra grande contribuição à desvalorização da leitura dos clássicos deve-se muito aos ecos que aqui chegaram, do que SAID (2007, p. 27) chamou do "advento da teoria francesa nos departamentos humanistas das universidades francesas e inglesas". Os estruturalismos e pós-estruturalismos elaboraram duras críticas a todo um conjunto de obras e práticas culturais associadas ao que eles chamam de humanismo e de "grandes narrativas do Iluminismo e da emancipação."⁵(idem, p. 28)

Esse diagnóstico é confirmado por SEBRELI (2010, p.254), que mostra que para esses profetas pós-modernos, exultantes com o chamado "fim do livro":

A inter relação entre a escritura é um típico produto da modernidade; em conseqüência, os pós-modernos se deleitaram com o fim da cultura escrita e a morte do livro. Este objeto pertenceria, segundo essas concepções, ao declinante paradigma moderno e seria substituído pelos meios audiovisuais: a biblioteca, pela tela eletrônica; a letra, pela imagem; e o texto, pelo hipertexto, a intertextualidade, o hiperespaço e os multimeios.

No Brasil, e na nossa educação, onde a maior parte de nossa população estava começando a ter acesso à leitura quando essas ideias chegaram, o desastre se aprofundou.

Nossos "pós-modernos" professores, formados nas instituições de formação profissional de ensino superior, que raramente tiveram acesso aos grandes referenciais teóricos, tornaram-se críticos do "paradigma cartesiano", "do universalismo iluminista", "da sociedade disciplinar" ou "da ordem" e de todos os produtos culturais que representariam essas tradições. Devemos agora nos tornar "habilidosos e competentes", "complexos",

⁴ Como bem afirma SEBRELI (1991, p. 48) "A sobrevalorização da identidade cultural dos povos, o respeito incondicionado às peculiaridades leva os relativistas a defenderem superstições e preconceitos enraizados nas tradições ancestrais, a aceitar hábitos que, de acordo com a maneira de pensar atual, são estupidezes e, às vezes, crimes." O machismo presente nas "culturas tradicionais" de nossos sertões é um forte exemplo de como essas manifestações devem ser confrontadas e superadas por valores culturais mais universalistas que defendem os direitos e a igualdade da mulher.

⁵ Contrário a essas tendências, SAID (2007, pgs. 28-29) afirmava: "Tampouco me convenceram os argumentos apresentados na esteira do anti-humanismo estruturalista pelo pós-modernismo ou por suas atitudes de repúdio para o que Jean-François Lyotard chamou as grandes narrativas do Iluminismo e da emancipação. Ao contrário, como um grau considerável de meu próprio ativismo social e político, tem me assegurado, as pessoas em todo o mundo podem ser, e o são, movidas por ideais de justiça e igualdade – a vitória sul-africana na luta pela liberdade é um exemplo perfeito -, e a noção daí derivada de que os ideais humanistas de liberdade e instrução ainda instilam nos desprotegidos a energia para resistir a uma guerra injusta e a uma ocupação militar, por exemplo, e a tentar derrubar o despotismo e a tirania, são ambas ideias que a mim surpreende encontrar vivas e em bom estado."

explorando o "imaginário" e desenvolvendo uma "política do desejo" com nossos jovens alunos.

Com esse "desprezo" e abandono dos livros por parte da cultura atual e dos professores se experimenta uma regressão social da linguagem e da comunicação aos tempos pictóricos pré-modernos, destituindo os seres humanos da autonomia. Afinal, "compreendida de modo amplo, a ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca." (ZILBERMAN, 2009, p. 30) Ora, se sou incapaz dessa atitude, torno-me dependente dos outros que lerão o mundo para mim e me devolverão em forma de desenhinhos (Windows, iPads, celulares), jornais popularescos, clipes da internet, micro textos do twitter, etc.

E os bons livrinhos continuam empoeirados nas estantes...

Outro discurso corrente é o de que o acesso a essas obras ainda é muito restrito em nossa sociedade. Diríamos que sim e não ao mesmo tempo. Se pensarmos em grandes bibliotecas e acervos realmente veremos que eles permanecem concentrados nos grandes centros urbanos, porém, também é verdade que assistimos a criação de pequenas bibliotecas financiadas pelo governo federal ou fundações privadas; programas de circulação de livros pelos bairros e cidades do interior⁶; edições de bolso vendidas a preços muito baratos nas bancas e ainda a circulação gratuita de obras digitalizadas na Internet⁷. Muitas dessas iniciativas são tomadas por pessoas ou grupos que percebem a riqueza que isso pode trazer à vida dos habitantes de suas comunidades. Com a condição de quem já andou muito por esse país, podemos afirmar com alegria que vimos várias experiências como essas muito bem sucedidas, porém frequentadas por pessoas que não estavam nos bancos escolares.

Mas, voltemos nosso olhar para a maioria de nossas escolas e instituições de ensino superior e o que veremos é ainda mais lastimável. Segundo ainda a pesquisa sobre a leitura no Brasil citada acima, o uso das bibliotecas vai de 62% entre os 11 aos 13 anos (idade escolar) e cai a menos de 20% acima dos 25 anos, quando se encerra a idade escolar (AMORIM, 2008), o que levanta uma questão sobre o porquê desse afastamento. Vários problemas podem ser elencados aqui: a forma de frequentar esse local; o fato de parte delas não estar preparadas

⁶ Muito interessante foi a iniciativa de um morador de Brasília que criou um movimento no qual as pessoas encontram livros gratuitamente nos pontos de ônibus da cidade e podem levá-los para casa, ficando apenas com o dever de devolvê-los assim que terminam a leitura em qualquer ponto da cidade, sem a mediação do Estado ou de algum órgão privado.

⁷ Claro que sabemos que o acesso à Internet ainda é restrito em nosso país, mas mesmo cidades nos mais distantes "sertões" desse país, muitas das quais não possuem bibliotecas públicas, contam hoje com telepostos governamentais ou lan-houses privadas onde as pessoas passam horas que, acreditamos, poderiam ser desfrutadas na leitura e na formação cultural se tivessem sido educadas para isso.

para receber os "não-leitores"; a falta de profissionais preparados para sua gestão; o desenvolvimento do hábito sistemático de utilização da biblioteca, entre outros. Não é objeto desse ensaio a discussão desse ponto, mas fica a questão sobre o que fez a escola para construir números tão gritantes e colaborar para o afastamento dos jovens dessa forma dos ambientes de leitura? O que vemos então são alunos resmungando por serem obrigados a essa cansativa e desagradável tarefa de "ler um texto"; professores compondo as famosas apostilas "Frankenstein" - com pedacinhos fotocopiados de um livro de fulano, um artigo de sicrano e uma poesia de beltrano - fundamentados pela ideia eternamente repetida de que os alunos não leem (mas os professores leem?); tudo isso sem contar com a cobrança constante, para nós professores, para que tornemos nossas aulas mais "lúdicas" e "interessantes" com os recursos tecnológicos mais modernos, transformando-as quase num videogame, deixando a leitura e os livros caminharem passo a passo para o esquecimento.

Não somos daqueles que acreditam na educação como simples "alegria" ou "prazer" como muitos autores famosos do momento que, com esse discurso superficial, vendem milhares de livros e enchem auditórios com suas caras palestras.

Para nós, essa é uma tarefa difícil que exige disciplina, rigor, paciência e dedicação. Sempre esbarrando na angústia de não conseguirmos ler tudo o que queríamos, de não entender tudo o que gostaríamos e, na maioria das vezes, sairmos com mais dúvidas do que quando iniciamos as nossas leituras.

Modelos e leituras

Um dado preocupante, que apontamos acima, é que a maior parte do tempo dedicado à leitura nas escolas resume-se aos livros didáticos, que passam a constituir "o arquétipo do livro em sala de aula", o que "acaba por exercer um efeito que embaça a imagem que a prática da leitura almeja alcançar". "O livro didático exclui a interpretação e, com isso, exila o leitor. Propondo-se como autossuficiente, simboliza a autoridade em tudo contrária à natureza da obra de ficção que, mesmo na sua autonomia, não sobrevive sem o diálogo que mantém com seu destinatário." Limita a interpretação "em respostas fechadas, de escolhas simples, promovidas por fichas de leitura, sendo o resultado destas a anulação da experiência pessoal e igualitária com o texto." (ZILBERMAN, 2009, p.35)

Para agravar essa situação esses "pacotinhos" didáticos vêm acompanhados dos "livros do professor" que já contém as respostas e interpretações "corretas" das atividades propostas.

Isso sem falar nos resumos e "aulões" sobre as obras dos grandes autores onde se mata a riqueza da experiência estética, insubstituível da leitura da totalidade das obras, descritas poeticamente nessa passagem de BEAUVOIR (1990, P.153): "a metamorfose dos pequenos sinais pretos numa palavra que me joga no mundo, que traz o mundo para dentro de minhas quatro paredes."

Com isso, as possibilidades do jovem em entrar em contato com outras linguagens, narrativas, experiências e universos contidos nos livros se empobrecem, afastando os alunos das atividades da leitura. É sempre a mesma história do textinho fotocopiado ou do livro didático do comentador que diz, resumidamente, que o autor x diz isso e o y aquilo. Duas páginas para "resumir" Freud, mais duas para mostrar "o que Platão quis dizer no mito da caverna..."

Outro fenômeno recorrente em nossas salas de aula é a utilização de "filmes" e "músicas"⁸ que servem para substituir a leitura de um livro, pois basta ver a sua adaptação ao cinema ou cantarolar a sua letra para compreender a "mensagem" ou a "moral da história".

Há ainda uma estratégia quase unânime, inclusive entre os especialistas, da utilização de jornais e publicações juvenis (revistas, zines, hq's) com forma de introdução à leitura. Isso sem dúvida traz uma possibilidade muito rica, devido até a qualidade de muitas dessas publicações. O problema é que, na maioria das vezes, as experiências de leitura de alunos e professores se encerram aí, não havendo a passagem seguinte para literaturas mais elaboradas como os romances, poemas ou ensaios. A nosso ver, o risco disso é dar a ilusão de que esses sujeitos estão se formando leitores, quando estão é se condicionando a essas formas literárias, não se transformando em leitores universais⁹.

Impossível não nos lembrarmos de nossas próprias experiências de leitores na escola e que merecem um destaque, não pelo seu caráter anedótico, mas porque ainda os vejo repetidas em várias salas de aula desse país. Os professores de literatura e filosofia chegavam até nós com as obras dos autores cuja leitura era obrigatória nos vestibulares e os apresentavam com tal solenidade que nos afastavam de sua leitura. Para nós, nomes como os de Castro Alves, Casimiro de Abreu, Álvares de Azevedo soavam como os de velhos barbaças do século XIX

⁸ Colocamos aqui músicas e filmes entre aspas porque na maioria das vezes em que essas linguagens são utilizadas o que os professores buscam são as "mensagens" contidas nas letras ou histórias. Raríssimas vezes a estrutura e aspectos técnicos das linguagens musical e cinematográfica, propriamente ditas, são utilizados como parte da formação dos jovens e crianças, o que seria um passo muito rico na sua formação estética e uma ampliação de sua experiência.

⁹ O conceito de "leitor universal" é aqui utilizado como uma metáfora para indicar um tipo de leitor que consegue percorrer de maneira suficiente os diversos universos literários, por exemplo, dos jornais populares à poesia concreta.

nas apresentações de nossos mestres, e não de jovens que, como nós, viviam embalados pelas noites de álcool e orgias pelas ruas, mas que, além disso, eram leitores e escritores. Isso, para um jovem punk dos anos 80, fez toda a diferença em nossa relação com suas obras e só depois de rompermos com aquelas imagens pudemos nos aproximar de suas obras com desejo e curiosidade.

Bem, o caminho que percorremos até aqui nos desafia a pensarmos os limites e as possibilidades do "como" enfrentar essa lógica na relação com nossos professores dessa "coisa" nova no ambiente escolar chamada Filosofia? Afinal, se são tantos discursos e práticas contrárias a essa formação, por que insistir nela?

A primeira questão que colocamos é sobre a própria atividade formativa do professor de Filosofia no ensino básico.

Insistimos que, para além dos prazos do MEC e das Secretarias de Educação, desempenhamos uma atividade que não pode se submeter à correria dos tempos "fluidos" da pós-modernidade ou do mercado. A nossa formação - e a formação dos outros - leva um tempo muito mais lento do que para produzir um automóvel ou um computador. Isso nós aprendemos com a leitura dos clássicos.

Quanto tempo obras como as de Machado de Assis, Proust, Marx, Hegel, Joyce e outros levaram para ficar prontas? Quanto tempo temos que nos "distanciar" do mundo para ler, reler, interpretar, compreender e, por fim, dialogar com esses autores? E isso o mundo contemporâneo continua a não perdoar.

Ousar dizer que vamos nos retirar para nos dedicar a essas atividades da leitura, da reflexão e do diálogo é considerado "perda de tempo"¹⁰ e, afinal, "tempo é dinheiro". Melhor seria lermos as "apostilas" ou os resumos das obras, como muitas escolas indicam aos seus alunos, como apontamos anteriormente.

Aliás, não podemos mais simplesmente estudar nem mesmo no ensino superior.

Quando usamos acima a expressão estudo, ao invés de trabalho ou pesquisa não é à toa. Se é que ainda podemos falar de estudo no ensino contemporâneo onde prevalecem "o furor pela investigação (em oposição ao simples estudo); os projetos (para os quais é necessária a investigação em equipes, os relatórios, os resultados); o aumento da burocracia das escolas, do trabalho de máquina e papel [...]" e o que é mais grave a nosso ver

¹⁰ Essa experiência é narrada por BEAUVOIR (1990, p. 154): "Para ler gosto de desligar-me. Mas, muitas vezes também, durante o verão, leio ao ar livre. A história me transporta para longe; e, no entanto, sinto-me em minha pele o sol e a brisa, respiro o perfume das árvores, de quando em vez espio o azul do céu: permaneço onde estou, ao mesmo tempo em que estou em outro lugar. E não sei o que é mais importante nesses momentos: a paisagem que me rodeia ou a história que me é contada."

“conseguem que o ócio não possa pisar os terrenos universitários.” (DE GRAZIA, 1966, p. 234)

Sabemos que a própria condição de quem escolheu a filosofia já nos coloca algumas questões sobre os problemas aqui apontados, pois a tradição dos cursos superiores nessa área está centrada na leitura sistemática das obras dos diversos autores durante a história. Porém, se de um lado isso nos impõe um tipo de atitude de valorização da leitura, isso não nos afasta do risco da especialização emburrecedora ao nos afastar do contato com as produções das outras áreas do conhecimento como a educação, as ciências e as artes¹¹. Ao reduzirmos nossa atividade acadêmica à leitura e comentário de textos de autores do rol canônico da Filosofia, deixamos de lado outras possibilidades enriquecedoras da formação e encontramos sérias dificuldades quando somos colocados em frente à multiplicidade de práticas e discursos que habitam as escolas básicas por todo país, por não conseguirmos construir uma linguagem que leve em conta as grandes diversidades regionais e às possibilidades das outras linguagens.

Porém, se conseguirmos nos abrir para essa formação mais ampla, a prática da leitura sistemática pode ser uma grande vantagem para os professores de Filosofia, pois pelo próprio afastamento que nossa cultura coloca para as crianças e os jovens dessas atividades, os métodos e os hábitos desenvolvidos para suas múltiplas compreensões, ou mesmo a simples leitura dos clássicos, exigem um processo de instrução que crie as condições de desenvolvimento do desfrute de todas as suas possibilidades. Acostumados que estamos com a televisão, o clipe e as janelinhas da Internet e do Twitter, não é fácil compreendermos uma linguagem que nos desafia a abandonarmos por instantes o lugar onde estamos e refletir. Porém, se não temos alguns pressupostos para isso, nosso esforço será em vão. Aí entra a figura do professor que possibilita aos alunos a entrada nesses diferentes universos abertos por essas obras literárias.

O cuidado com a linguagem, a paciência da leitura, o risco de levantar hipóteses, a coragem de errar, o desafio de entrar num mundo diferente do cotidiano.

Nas palavras de SAID (2003, p.71),

Do mesmo jeito, as pessoas que querem ler os meus livros tem de deixar alguma coisa de lado para me dedicar esse tempo. Para ser eficaz, essa intervenção demanda disciplina da minha parte, e essa disciplina envolve saber alguma coisa, ter uma cultura específica, ter um conhecimento específico.

¹¹ Nunca nos esquecemos, como exemplo desse processo, de um professor especialista em Adorno que em sua leitura "pulava" as referências à Schöenberg e Beckett por não considerá-las relevantes.

Para isso, reforçamos o papel fundamental do professor como aquele que prepara seus alunos para o ingresso nesse mundo, para que esses possam explorar todas as possibilidades dessa experiência, tendo o cuidado e a sensibilidade de considerar as diversas resignificações que as diferenças culturais nos abrem.

A leitura dos "bons" livros nos dá a conhecer outro universo de experiências, reflexões e hipóteses que trazem grandes possibilidades. Primeiro podem enriquecer muito às nossas medíocres vidinhas e seus pobres referenciais com outras leituras sobre o real; em segundo lugar, nos tiram a sensação de sermos os "inventores da roda", isto é, percebemos que muitas de nossas originais ideias ou problemas, já foram colocados por outras pessoas, às vezes com muito mais profundidade e beleza. Não que isso substitua a reflexão e a experiência pessoal, mas, ao invés de nos sentirmos criadores, somos remetidos à condição de RE-criadores que, dialogando com os grandes autores, podemos pensar com eles as nossas questões e talvez buscarmos a transformação do que nos cerca.

Como afirma BEAUVOIR(1990, p.209), "a presença dos outros homens em cada homem materializa-se pela linguagem, e essa é uma das razões pelas quais considero a literatura insubstituível."

Todas essas considerações retiradas da experiência e da leitura dos autores acima nos leva a pensar então nas obras literárias como um objeto riquíssimo de reflexão para as aulas de Filosofia em nossas escolas, afinal, grande parte da tradição filosófica dos últimos séculos se baseou na leitura e escrita sobre esses textos.

Se a filosofia do século XX, pelos seus mais diferentes autores, percorreu esse caminho de reflexão¹² (nas suas obras e nas suas aulas) com base nos textos literários, por que nos esgotamos em buscar recursos didáticos mirabolantes para nossas aulas, por que nos perdemos na procura de "materiais didáticos" que só servem para alimentar a indústria editorial e os burocratas da educação, quando temos, ao alcance de nossas mãos, uma vasta e riquíssima produção literária para crianças, jovens e adultos?

Sempre soa estranho aos nossos ouvidos, num país com uma vasta produção literária como o Brasil, nas suas mais diversas regiões, ouvir as queixas dos professores de que faltam materiais didáticos para as aulas de filosofia para a educação básica. Ora, o que se fez de Monteiro Lobato, Ruth Rocha, Maria Clara Machado, Machado de Assis, José Lins do Rego,

¹² Os estudos de autores tão diversos como Adorno, Benjamin, Sartre, Lukács, Heidegger, Foucault e Deleuze (só para citar alguns) sobre a literatura, a poesia e seus autores nos apontam a relevância desses para a Filosofia contemporânea.

Jorge Amado, Graciliano Ramos, Ricardo Dicke, Manuel de Barros, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meirelles e Clarice Lispector?

Assim, para nós, a tarefa primeira das aulas de filosofia, contrariando as "pedagogias do blá-blá-blá" muito presentes em nossas aulas, que apesar de bem intencionadas acabam privando os alunos e professores do desenvolvimento da escrita e da leitura, é insistir na experiência da leitura dos textos bem elaborados. Com isso, pensamos um ensino de filosofia, com suas míseras uma ou duas aulas semanais, que necessariamente esteja integrado aos demais componentes curriculares da área de linguagem e possa, com eles, compartilhar a posse dos conhecimentos técnicos, políticos e estéticos dos processos de letramento na formação de novos jovens leitores. Isolado nos seus limites dentro do desolador quadro da educação brasileira, pouco pode esse estranho personagem chamado "professor de filosofia", principalmente diante do assustador quadro de alunos que chegam ao ensino médio (e ao ensino superior) sem as noções mais básicas da linguagem escrita.

Resumindo, a leitura de livros na escola e nas aulas de filosofia precisa não ser encarada como algo extraordinário como uma campanha contra a dengue, pela paz, ou contra o fumo, mas como uma atividade vital e cotidiana, sendo inclusive estendida a toda comunidade escolar como servidores técnicos e os adultos responsáveis pelos alunos, que muitas vezes nunca tiveram a oportunidade de desfrutarem de ações sérias de leitura e letramento.

Numa realidade continental como a do nosso país, confrontar a leitura dos mais diversos autores com a diversidade local de cada escola e/ou comunidade é uma atividade que os professores podem fazer como sujeitos inseridos no dia a dia das salas de aula e que permitem a todos entrar em contato com outros universos, realidades, discursos e experiências estéticas que possibilitam a problematização do real em que estão inseridos, ainda que a sua superação esteja numa esfera muito mais ampla do que os pobres muros escolares.

Para finalizar...

Sabemos que muitas considerações que fizemos aqui podem ser consideradas utópicas, anacrônicas ou até ultrapassadas, não correspondendo mais às demandas da chamada "geração y"¹³, que sabe operar uma máquina com centenas de funções, mas não sabe quem foi

¹³ Segundo artigo do professor João Batista Brandão, da Fundação Getúlio Vargas, ao discutir a "**profundidade cultural do cara**" da geração y, afirmar que: "Ele tem também pouco 'treino' com processos cognitivos

Eurípedes ou Monteiro Lobato. Para esses, gostaria de terminar com as considerações de Rubem Fonseca, retiradas da crônica "O romance morreu" (FONSECA, 2007, pgs. 7-10), onde, discutindo as eternas afirmações sobre o "fim do leitor", dizia que "muito antes de publicar meu primeiro livro eu já ouvia dizer que o romance, a literatura de ficção estavam mortos." No início do século XX, com a invenção do Ford T, um carro barato para os padrões da época, "as cassandras afirmaram que agora a literatura de ficção, na qual se incluía a poesia, estava mesmo com os dias contados. Dentro de pouco tempo todas as pessoas teriam automóvel e usariam o carro para passear, fazer compras, namorar, em vez de ficar em casa lendo." Mais a frente ele afirma: "Afinal veio o golpe de misericórdia: o computador e a Internet. Era a pá de cal." Nosso autor então dirige seu olhar para as pesquisas sobre a leitura, mostrando um quadro sombrio e muito parecido com o qual começamos o nosso texto. E assim prossegue, paradoxalmente, nos mostrando que enquanto essas profecias eram – e são feitas, dezenas de escritores importantes do século continuavam a surgir e a produzir suas obras. Termina com uma passagem da vida de Camões quando este retornava para Portugal, depois de ter passado dezesseis anos na Índia como soldado. Nessa volta, diz Rubem Fonseca, "o navio naufragou e Camões só pensou, durante o naufrágio, em uma coisa: salvar o manuscrito dos Lusíadas e dos seus poemas. Deixou a mulher amada morrer afogada (confesso que especulo) e perdeu todos seus bens, mas salvou os seus manuscritos. Para quem ler? Estávamos no século XVI e muito pouca gente em Portugal sabia ler. Mas Camões pensou nesse punhado de leitores, era para eles que Camões escrevia, não importava quantos fossem. Os leitores vão acabar? Talvez. Mas os escritores não. A síndrome de Camões vai continuar. O escritor vai resistir."

Eu completaria: apesar de todas as perspectivas contrárias, os professores que insistem na leitura dos livros como tarefa central do ensino de Filosofia, também resistirão.

escritos mais profundos ou complexos; assim, não é um grande leitor de obras literárias mais 'densas'. Também não tem 'saco', e preparo, para ouvir ou produzir argumentações muito elaboradas – ele quer chegar rapidamente aos 'finalmente'." Disponível em: <<http://itweb.com.br/31716/professor-da-fgv-explica-a-geracao-y/>>. Acesso: mar. de 2012.

TEACHING PHILOSOPHY WITH THE “GOOD BOOKS” AS A PRACTICE OF RESISTANCE

Abstract

This paper seeks to strengthen the fundamental role of philosophy teachers as a role of whom, despite an entire culture unfavorable to this activity, can prepare his students to read “good” books, giving them the opportunity to build their subjectivity, have other experiences and problematize their reality exploring all its possibilities, provided they are willing and prepared for it. Contradicting the discourses about the end of reading – and the book reader – we state its centrality as a practice of cultural and political resistance in the contemporary world.

Keywords: Philosophy, Education, Literature, Literacy

Referências

ADORNO, T. *Minima moralia*. Tradução Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1992.

AMORIM, G. (org.) *Retratos da Leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008.

BEAUVOIR, Simone de. *Balanço Final*. Tradução de Rita Braga. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

DE GRAZIA, Sebastian. *Tiempo, trabajo y ocio*. Tradução de Consuelo Vázquez de Paga. Madrid: Ed. Tecnos, 1966.

DREZE, Jacques e DEBELLE, Jean. *Concepções da universidade*. Tradução de Francisco de Assis Garcia e Celina Fontenele. Fortaleza: UFC, 1983.

FONSECA, R. *O romance morreu*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MARTINS, A. L. *Gabinetes de leitura da província de São Paulo: a pluralidade de um espaço esquecido: 1847 - 1890*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade de São Paulo: São Paulo, 1990.

PAIM, A. *A UDF e a idéia de Universidade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981.

SAID, Edward W. *Humanismo e crítica democrática*. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAID, Edward W. e BARENBOIN, Daniel. *Paralelos e paradoxos: reflexões sobre música e sociedade*. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SARTRE, J.-P.. *Que é a literatura?* Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática,

1989.

SEBRELI, J. J. *Cuadernos*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2010.

_____ *El asedio a la modernidad: critica del relativismo cultural*. Buenos Aires: Sudamericana, 1991.

SOUZA CAMPOS, E. *Educação superior no Brasil: esboço de um quadro histórico*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1939.

TEIXEIRA, A. *A Universidade de ontem e de hoje*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina e RÖSING, Tânia M. K. (orgs.) *Escola e leitura: novas alternativas*. São Paulo: Global, 1999.

Recebido em: março de 2012

Aprovado em: abril de 2012