

ENSINO DE FILOSOFIA E A ESCRITA DE SI: CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DO JOVEM CONTEMPORÂNEO

PHILOSOPHY TEACHING AND WRITING ITSELF: THE PHILOSOPHY CONTRIBUTIONS IN THE FORMATION OF THE CONTEMPORARY YOUTH

Marcelo Donizete de Barros*

Resumo: Qual é o lugar da escrita no ensino da filosofia no Ensino Médio? Trata-se de uma reflexão sobre a *escrita filosófica*, viabilizada pela *leitura de quem intenciona a escrita* e não pela *leitura para saber*, isto é, para acumular ou reproduzir conhecimento. O que se constata, é que a escrita é uma das atividades essenciais do filosofar e possui caráter formador que precisa ser valorizado. Raros são os pensadores que não escreveram e, além do mais, vive-se num contexto em que ela, num sentido geral, é onipresente. A escrita filosófica, no nível da formação média, pode ser um contraponto às várias modalidades de produções disponíveis, caracterizadas pela velocidade e superficialidade. Sua consistência, tempo e modo de elaboração servem como resistência ao descartável. Sua finalidade é produzir sentido, nesse jogo de linguagem que é a filosofia.

Palavras-chave: Ensino de filosofia. Escrita. Jogos de linguagem. Leitura.

Abstract: What is place of the philosophy teaching writing in high school? This is a reflection of philosophic writing, though the *reading of who have the aim the righting* but the knowledge accumulation or reproduction. We can affirm that the writing is one of essentials activities of philosophize and heave a formatter character. That needs to be valued. Rare are the thinkers that did not writhe and, besides that live in a contest where it in omnipresent. The philosophic writing in the average of high school can be a counterpoint to the several productions modalities available characterized by speed and superficiality. It's the consistence; time and way of elaboration serve as resistance to the disposable. It's the finality is to product sense and as a language game that philosophy is.

Keywords: Philosophy teaching. Writing. Language games. Readies.

Qual é o lugar da escrita no ensino da filosofia no Ensino Médio? Põe-se, desta maneira, o problema de como deve ocorrer o seu ensino para o jovem contemporâneo. O recorte realizado nesta pesquisa é o da leitura visando uma escrita pessoal. Esta

* Mestre em Educação pela USP de São Paulo. opusphaedra@uol.com.br.

perspectiva se defronta com toda uma tradição, em que a escrita aparece como uma atividade subalterna.

Nas *Orientações curriculares para o ensino médio - volume 3* (2006, p. 33), referente ao grupo das competências e habilidades - *Representação e comunicação* - que devem ser desenvolvidas em filosofia, lê-se: “*elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo*”. Entende-se que o papel da atividade da escrita é posterior ao trabalho da reflexão, como se fosse apenas uma ferramenta de coroamento do filosofar.

A filosofia pode contribuir para a formação desse jovem, acredita-se, realizando essa atividade intelectual com ênfase na ideia do desdobramento leitura-escrita, concebendo esta última como produtora de sentido e estruturadora de pensamento crítico e autêntico, pois, neste caso, pensar e escrever coincidem. Neste argumento está pressuposto outro: o de que “*o meio é a mensagem*”. Eric A. Havelock, retoma a tese de Marshall McLuhan referente às determinações dos meios de comunicação sobre os seus respectivos conteúdos veiculados. Essa analogia aplica-se bem à escrita determinando a criação do pensamento analítico conceitual: [...] “o conteúdo da comunicação é regido pela tecnologia utilizada, mas também assevera que essa mesma tecnologia pode ter uma função causal na determinação do modo como pensamos” (HAVELOCK, 1996, p. 16-17).

Isto faz sentido numa cultura em que a escrita é “onipresente” e funciona como um suporte tecnológico fundamental. Mas também a disseminação de “escritas instantâneas” (*Blog, MSN, Twitter, e-mail*), que servem como recursos eficazes à comunicação imediata, porém, superficiais e com objetivos práticos específicos. A “escrita filosófica” exige um espaço de pensamento diferente para sua realização.

Havelock constata a implicação entre a criação da linguagem analítico-conceitual da filosofia e a invenção e disseminação gradual do alfabeto grego. Nesse contexto a assimilação do alfabeto deu-se de maneira gradual. Sugere um período de transição que vai de 700 a. C., ano aproximado da invenção desse artefato, até o período clássico, em que se verifica uma crise de valores, e em que Platão propôs à filosofia um papel formativo, mas sem atribuir à escrita um lugar privilegiado na prática do magistério da filosofia. Muito pelo contrário, viu na escrita um fator de deformação do pensamento e da busca pelo saber. Para ele, somente o diálogo investigativo merecia a credibilidade como instrumento adequado para se alcançar a verdade e viver uma vida justa. Essa modalidade de diálogo, para ele, é um instrumento mais adequado à expressão da escrita da alma.

A palavra escrita, por estar fixada num suporte material, adquire um caráter de permanência, diferentemente da voz, que é mais efêmera. A relação do leitor com esse material faz emergir a atitude crítica, isto é, o exame dos pensamentos e dos valores herdados da tradição. Em consequência disso, a obediência às autoridades tradicionais da cultura oral, gradualmente perde espaço para o julgamento individual, tornando o pensamento, nesse novo contexto, atividade individualizada, resultante do esforço da reflexão.

Para os gregos do período arcaico, segundo Havelock, a palavra, antes do advento da escrita, não tinha uma “corporeidade”, exceto enquanto corrente de ar ou sonoridade, pois não era vista como uma coisa ou objeto. O recurso da escrita despertará a percepção de que a palavra é algo separado da consciência. Daí a possibilidade de “recortá-la” de uma frase para pensá-la isoladamente do conjunto. Esse autor sugere que o trabalho de abstração da palavra com a finalidade de investigar seu sentido, ou seja, de buscar a sua definição, foi realizado somente com Platão.

A escrita de si

A seguir, será desenvolvida uma análise do papel da escrita no ensino da filosofia no Ensino Médio. Ela terá como base o texto *A escrita de si*, do filósofo Michel Foucault. Esse estudo foi inspirado nas obras: *A vida Antonii*, de Santo Atanásio; *Diálogos* de Epicteto; e *Cartas a Lucílio*, de Sêneca. Para os propósitos deste trabalho, a ênfase recairá mais sobre este último.

O texto tem como ponto de partida o papel da escrita na vida ascética, conhecida também como “escrita espiritual”, prática utilizada por Santo Antonio, como forma de externar ou apresentar a si mesmo, em substituição aos amigos, os pensamentos. Funcionava como estratégia para afastar-se dos pensamentos impuros, impulsionado pela vergonha de tê-los conhecido. Foucault identifica, nesta prática, o aparecimento da *escrita de si mesmo*. De um lado, os cadernos de notas serviam como substitutos dos demais companheiros da comunidade; de outro, essa maneira de praticar a ascese era um trabalho sobre a conduta do autor e sobre seus pensamentos: *o constrangimento que a presença alheia exerce sobre a ordem da conduta, exercê-lo-á a escrita na ordem dos movimentos internos da alma* (FOUCAULT, 1992, p. 131).

Foucault busca, retrospectivamente, num contexto próximo ao cristianismo (na obra de Santo Atanásio), o papel da escrita numa cultura filosófica, protagonizada por pensadores como Sêneca, Plutarco ou Marco Aurélio. Nestes podemos perceber a

prática da escrita como atividade de adestramento de si mesmo, cujo objetivo era aprender a arte de viver bem.

Para Sêneca e Epicteto, a prática da leitura e da escrita não devem estar separadas; ambas têm em comum o ato de pensar enquanto são desenvolvidas: *possa a morte arrebatá-me enquanto penso, escrevo, leio* (Epicteto, *Diálogos*, III, 5, trad. franc. Souilhé (CUF)) (Ibid., p. 133).

Adiante, Foucault refere-se ao conceito de *hypomnemata*, que originalmente eram livros de contabilidade ou de registros de notas. Também assim eram denominados os cadernos pessoais ou agendas. A finalidade dos *hypomnemata* não era de servir como substituto ou auxílio à memória, mas como suporte para o exercício da leitura, releitura ou meditação, atividades estas que funcionavam no meio cultivado como entretenimento a sós ou em grupo. Essa forma de “lazer” culminava na intenção de que seus conteúdos pudessem ser aplicados na ação do homem letrado. A autoeducação era o fim último da utilização dos *hypomnemata*, pois sua elaboração visava à correção da conduta ou do fortalecimento da alma perante os infortúnios da vida. Sua elaboração implica não apenas num efeito externo da ação, mas também na *subjetivação do discurso* de quem o pratica:

[...] trata-se, não de perseguir o indizível, não de revelar o que está oculto, mas, pelo contrário, de captar o já dito; reunir aquilo que se pôde ouvir ou ler, e isto com uma finalidade que não é nada menos que a constituição de si (Ibid., p. 137).

Foucault denomina esse exercício de *askesis* ou “adestramento de si por si mesmo”, a partir de frases ou discursos retirados da tradição e reconhecidos como verdadeiros para transformar sua leitura e assimilação em princípios que orientem o indivíduo para ações racionais. Para isso é necessário mais que a memorização do que foi lido, também é indispensável que a alma do leitor seja demarcada pela escrita. Trata-se de transformar as fontes dispersas numa unidade de identidade, isto é, na identidade e compreensão do autor dos *hypomnemata*. Desta forma, a escrita desempenha uma função *etopoiética*, porque ela contribui para a constituição do sujeito da ação racional. Por isso, ambas as atividades, leitura e escrita, não estariam dissociadas; uma alimenta a outra, e são realizadas mediante objetivo previamente estabelecido:

[...] a prática de si implica a leitura, pois não é possível tudo tirar do fundo de si próprio nem armar-se por si só com os princípios de razão indispensáveis à conduta: guia ou exemplo, o auxílio dos outros é necessário. Mas não se deve dissociar leitura e escrita; deve-se ‘recorrer alternadamente’ a estas duas ocupações, e ‘temperar uma por

meio da outra' (Ibid., p. 138-139).

Foucault considera a redação dos *hypomnemata* uma maneira de contribuir para a formação de si a partir dos *logos* dispersos. Apresenta três razões principais: A primeira é que esse trabalho é um exercício de razão, uma atividade intelectual direcionada, diferente da *stultitia*, que é o ato de realizar leituras infundáveis que acarretam na dispersão do leitor, na confusão intelectual em que nada se fixa. Esta só levaria o espírito a desejar novidades, isto é, o novo pelo novo, afastando o homem que o pratica da verdade visitada nos textos.

A segunda refere-se à escolha de elementos heterogêneos. Epicteto opunha-se à prática do ensino da filosofia baseado na exigência de que os aprendizes dominassem integralmente uma escola filosófica ou o seu sistema. Não há necessidade da leitura de todas as obras de determinado filósofo. Passagens ou fragmentos escolhidos e copiados no caderno de notas eram considerados válidos, desde que obedecessem aos seguintes princípios: “*a verdade local da máxima*” e “*o seu valor circunstancial de uso*”. O primeiro refere-se ao sentido interno do fragmento selecionado; o segundo corresponde aos aspectos externos, às necessidades e às solicitações do contexto em que a leitura e seleção são feitas. Sempre tendo como centro o leitor e suas finalidades. No trabalho com o ensino da filosofia, o professor precisa orientar os alunos para que, na tarefa de recorte da unidade de uma obra, esta seja contextualizada com relação ao seu todo e que faça sentido no terreno das suas condições de vida.

A terceira e última razão é que o contraste dos elementos recolhidos não exclui a unificação, isto é, a elaboração de uma escrita pessoal coerente através da subjetivação dos dados, transformados num discurso pessoal e autêntico. Sêneca, na carta 84, enviada a Lucílio, brinda-nos com essa analogia: assim como as abelhas recolhem o néctar de flores selecionadas diversas, e produzem o mel, um produto único e com sabor próprio, assim faz o leitor que pratica a escrita dos *hypomnemata*.

Na parte final da *Escrita de si*, Foucault analisa a *correspondência* ou epístolas que também era comum na época de Sêneca. Semelhantemente aos *hypomnemata*, a *correspondência* funcionava como um “exercício pessoal”, pois, ao escrever, o remetente lê concomitantemente o que escreve, assim como ao dizer, ouvimos o que estamos a dizer. Lembrada por Foucault, esta concepção é de Sêneca. O que chama a atenção é que as relações escrita/leitura e fala/audição são apresentadas num mesmo nível de importância, provocando, sem muito alarde, uma fissura na concepção

dialógica platônica, em quem privilegiava a fala sobre a escrita.

Diferentemente dos *hypomnemata*, que podiam permanecer no âmbito da privacidade de seu autor, as cartas visam, geralmente, o aconselhamento e o conforto do remetente ao destinatário. Nelas, as relações entre este e aquele se realizam num plano de igualdade, porque o sentido do conteúdo transita em duas mãos. Ao aconselhar, o remetente também sofre os efeitos de suas palavras, isto é, seus ensinamentos, observações e exemplos são recursos pedagógicos para si mesmo. Ao aconselhar o outro é a si mesmo que também aconselha. Seu texto abre as portas de seu ser para o outro. Na outra ponta também há esse efeito de mão dupla. O leitor, ao ter contato com o remetente desnudo em seu ser, equivale a um olhar sobre o outro, mas também ser olhado pelo outro. Os conselhos de remetente também funcionam como um olhar sobre suas fraquezas, mas um olhar não destrutivo, encorajador.

Nesse movimento, ocorre um processo de “objetivação da alma”: aprender a ver-se pelo olhar do outro. Agir levando em conta o olhar do outro. A “presença” deste não funciona como a censura do tirano aos meus atos, como um puro impedimento que me submete às vontades alheias, mas para lembrar-me que não estou só no mundo. É um limite aos impulsos egoístas da minha alma e também uma força positiva que me encoraja para ações construtivas. Neste exercício, aprendo que minhas decisões não afetam somente a mim, mas ao outro também, tanto no que pode favorecê-lo, quanto no que poderia a ele recair uma injustiça. Dessa forma, a escrita desempenha função *etopoiética*. Através dela a verdade se transforma em *ethos*. Este conceito Foucault empresta de Plutarco, para referir-se a essa relação escritor-leitor, tanto na produção dos *hypomnemata* quanto na produção das *epístolas*.

A escrita filosófica como escrita de si

Nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006): *conhecimentos de Filosofia*, o ensino da disciplina é proposto com ênfase no processo de aquisição de aptidões a partir do acesso do aluno à tradição da história da filosofia, para poder, assim, refletir, tomando os problemas e as experiências como ponto de partida.

O acesso à tradição da filosofia para aprender a pensar de maneira filosófica deve ocorrer através dos instrumentais específicos da natureza argumentativa da filosofia. É nesse sentido que, segundo esse documento, o aluno deve desenvolver as competências da fala, da leitura e da escrita. Competências estas divididas em três

grupos diferentes de habilidades: *representação e comunicação, Investigação e compreensão e Contextualização sociocultural* (Cf. op. cit., p. 33-34). Sendo o primeiro o que interessa de forma mais imediata ao tema desta investigação. São elas: *Ler textos filosóficos de modo significativo; Ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros; Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes.*

Note-se que das habilidades acima, somente a escrita comparece como instrumento de coroamento ou registro de um pensamento já elaborado. Sua presença é secundária em relação às outras, como se ao escrever, este ato não pudesse contribuir para a estruturação das ideias. Sendo assim, a escrita é vista como uma atividade posterior e não concomitante à formação e elaboração do pensamento.

É preciso ressaltar ainda que, “a leitura de modo filosófico” exige também “uma escrita de modo filosófico”, ou seja, uma escrita em que estejam presentes os elementos essenciais do filosofar: *a problematização, a conceituação e a argumentação*, não uma escrita distraída, superficial e por pura inspiração ou entretenimento.

O texto das *Orientações* traz a exigência de que o professor de filosofia já tenha feito uma “escolha categorial e axiológica”, isto é, que já tenha optado por uma escola filosófica ou pelo repertório de um filósofo e que nessa escolha sejam levados em conta os procedimentos éticos condizentes com o seu conteúdo, para que possa ensinar a disciplina filosofia. Que o professor tenha decidido por uma maneira de filosofar que considere justificada no plano conceitual e ético-moral. Este fato é visto pelos organizadores do documento, como sinal de amadurecimento intelectual por parte do docente e é um dos elementos que poderia garantir um bom trabalho, mas nada menciona sobre seu domínio em relação à produção de textos próprios, com base nessa escolha. Supõe-se, é claro, o domínio e a prática da leitura dos textos da tradição, a prática do debate e a dialogia. Pergunta-se: como um docente pode ter feito a escolha de uma filosofia para ensinar, e ensiná-la para o modo de pensar criativo e crítico, sem ser reprodutivo ou mero consumidor de textos de filosofia, se ele não pratica as atitudes que ensina; se não produz as suas próprias reflexões por escrito?

Parece que fica uma formação incompleta se esse professor, que visita autores e educa para a autoria, não for ele próprio um autor no seu nível de trabalho. Não poderia dizer aos seus alunos: “façam comigo” ou “reparem como eu faço para fazerem ao seu modo também”. Posto isto, defende-se aqui o argumento de que é possível pensar a

elaboração de uma *escrita de si* no contexto do ensino da filosofia. Assim, o texto funciona como produtor de identidade pessoal e plural, pois essa atividade leva ao entendimento de si e do outro, isto é, tem um fundo ao mesmo tempo epistemológico e ético. Deste modo, a escrita aqui também é vista como resultado da crítica. Esta é necessária porque amplia a compreensão do que ainda não compreendemos.

A escrita produtiva e criativa é viabilizada com a atividade de *leitura de quem intenciona a escrita*¹. Os alunos devem ser formados para o trabalho intelectual por meio da escrita, pois a civilização ocidental está nela fundamentada; se é que se pretende a participação plena e democrática desse jovem cidadão no mundo contemporâneo. Distingue-se desta a *leitura para saber*, acumular ou reproduzir conhecimento.

Quem lê para escrever se envolve numa atividade dinâmica, na qual o leitor recorta, configura fragmentos, conceitos e idéias, agregando-os sob a forma de mapas que expressam um *pensamento diferencial*, uma *razão nova*, um caminho nunca antes percorrido, o qual possui sua própria lógica e relação, uma estrutura gramatical que expressa a articulação dos conceitos de forma coerente e objetiva, mas aberto, com “poros” que permitam novas pesquisas.

Sobre a recepção dos textos e a função “do outro” enquanto “mediação” e “destinação” na *cena filosófica*, Cossutta (2001) concebe a ideia de que, na relação entre autor e *destinatário*, este desempenha um papel ativo de opor *a resistência potencial de sua incompreensão, de seus preconceitos e mesmo de suas objeções*. Esta maneira de ler é oposta àquela ingênua, verificada na Grécia Antiga, no período arcaico, em que os ouvintes recebiam passionalmente os recitais dos rapsodos. A leitura, no sentido que Cossutta propõe refere-se a um lugar de resistência e que possibilita a geração de uma escrita de resistência. A atividade do filosofar é privilegiada, pois sua postura de problematização, de não aceitar nada como verdadeiro antes de proceder a uma investigação e de busca pelo sentido, faz dela um instrumento de formação para um pensar criativo e responsável:

Vê-se que a função atribuída ao destinatário representa um papel primordial tanto para a recepção do texto pela cena social e institucional em que ele se inscreve, quanto para sua estruturação interna, já que define em grande parte as condições de sua legibilidade

¹ As expressões em itálico, presentes neste e nos dois próximos parágrafos do presente capítulo, referem-se às informações fornecidas por Jorge Ramos do Ó no curso da faculdade FEUSP (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), *A crítica pós-estruturalista e a emergência de uma crítica científica de si: os desafios de Barthes, Deleuze, Derrida e Foucault*, no primeiro semestre de 2006.

(COSSUTTA, 2001, p. 23).

Trata-se de uma função mediadora, em que transforma o texto lido num corpo vivo e não na recepção passiva de uma obra acabada e definida. Pressupõe-se, então, no trabalho de interpretação, a tarefa de *estruturação interna* por parte do leitor. Entende-se que, quando o leitor compreende o texto, é porque ele o escreveu internamente, isto é, estruturou-o diferentemente do autor porque desempenhou um papel de coautoria, atribuindo sentido e ressignificando o que leu. Analogamente, pode-se supor que, ao escrever um texto num suporte material, o autor o escreve internamente, concomitantemente. Deve garantir a sua legibilidade e pressupor na sua recepção um *destinatário* ativo como numa espécie de “dialografia”², cujo desafio é manter a vivacidade e a dinâmica do pensamento, através do exercício solidário e democrático. Esta escrita se constitui na prática constante da tentativa e do erro, nas leituras e escritas equivocadas para se aproximar das certezas, produzindo atrás de si rastros de pensamentos e fragmentos de si mesmo.

A forma de pensar, aqui sugerida, se desenvolve por lateralidade e de forma elíptica, sem a hierarquização, tanto das autorias, quanto dos discursos. Essa concepção de considerar os textos e os autores pelo viés da horizontalidade provém da crítica de Foucault (1997, p. 10ss) aos procedimentos de controle do discurso, que estão presentes em todas as sociedades. São denominados pelo autor de procedimentos externos ou exercidos de fora do discurso. Indica três princípios que regem a relação discurso/poder, são eles: a) os procedimentos de exclusão, o interdito: não se pode falar de qualquer coisa em qualquer lugar; b) a oposição razão e loucura: desde a época medieval a palavra do louco passou a ser excluída por ser destituída da verdade. O louco é aquele cujo discurso não tem a dignidade e valor, por isso não pode testemunhar, assumir compromissos contratuais ou pronunciar-se sobre o sagrado; c) oposição do verdadeiro e do falso: no período de formação da filosofia correspondente entre Hesíodo e Platão, a verdade do discurso deixou de valer pelo que ele *era* ou *fazia* e passou a valer pelo que ele *dizia*. Do ato ritualizado e justo, houve um deslocamento para o enunciado. Por isso Platão na *República* procura afastar os discursos poéticos e sofísticos. A vontade de verdade passou a reger a vontade de saber.

Foucault destaca também os procedimentos internos de controle e delimitação

² Por “dialografia” entende-se a busca pelo sentido entre razões através da escrita, na relação entre autor e leitor; uma vez que este último não permanece indiferente ou passivo diante do texto compreendido. Assume o papel de emissor e criador de um novo texto, dando seu assentimento ou refutando o texto anteriormente recebido.

do discurso e que operam como princípios de classificação, ordenamento e distribuição. Por essa perspectiva é que podemos perceber, por exemplo, de um lado, os discursos “fundadores”, como *Os Lusíadas de Camões* ou *A Crítica da razão pura* de Kant e aqueles que os repetem ou os comentam. É importante perceber também que a *indústria editorial*, os sistemas que organizam as bibliotecas e os conteúdos curriculares incluem esses procedimentos como critério, o que faz parte da instituição dos *cânones* e excluindo ou atribuindo menos importância a certos discursos e aos seus respectivos autores.

Abaixo é transcrita a hipótese de Foucault a respeito da questão do controle do discurso:

[...] suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por função esconjurar os seus poderes e perigos, dominar o seu acontecimento aleatório, esquivar a sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1997, p. 9-10).

Uma maneira eficaz de realizar esse controle da produção do discurso foi a criação de um *corpus* de obras para leitura, que representasse um *cânone* fixo, que servisse como autoridade, assim como aconteceu no período medieval, em que a Igreja Católica estabeleceu a lista dos livros recomendados, os que serviam como material e formação do homem cristão porque fundamentavam seus dogmas, e a lista dos livros proibidos, aqueles que contrariavam seus dogmas, para citar um exemplo extremo. Mas também como ocorre hoje, no Brasil, de forma mais velada, com as listas de livros para os vestibulares, ou ainda, com a crítica literária que elege os autores e as obras que formam o *corpus* da literatura brasileira consagrada, a partir de critérios que eles mesmos estabelecem e estão de acordo. No território da filosofia não é diferente: há os autores “autoridades”, incensados nas academias e os “menos importantes”, por exemplo: um Martin Buber ou Derrida não estariam à altura de um Platão ou Kant.

Escrita como resistência

Em carta enviada a David Rogozinski (LYOTARD, 1993, p. 107-116), Lyotard comenta a análise de Claude Lefort sobre o romance *1984* de George Orwell, para discutir o papel da escrita literária num ambiente dominado pela tendência de totalização dos discursos produzidos na sociedade.

O enredo trata de uma sociedade altamente burocratizada e controlada por um governante ditador, chamado “Big Brother”. Este era visto e reconhecido por todos os habitantes através de grandes telas instaladas pela cidade, tanto o governante quanto os governados podiam ver-se e se comunicar. O conflito traçado pela obra é o fato de que, a cada dia, uma palavra era suprimida do vocabulário, posto que o objetivo era a criação da *novilíngua*³. A finalidade da burocracia estatal era a de controlar os fatos do dia, inibir o poder criativo da língua e, conseqüentemente, o pensamento. A *novilíngua* era uma língua domesticada. A resistência narrativa nasce com o herói e funcionário público do Ministério da Verdade do país fictício Oceania, Winston Smith, que passa a escrever, por amor à Júlia, um diário em segredo, para registrar os fatos da língua que está sendo diariamente suprimida.

Lyotard lembra que esse procedimento, por parte das autoridades, visa fazer acontecer o que já estava traçado, isto é, aniquilar todo o processo espontâneo do acontecimento, o que representa destruir a história; pois, se os jogos de linguagem nascem do uso que os indivíduos fazem das palavras em determinadas formas de vida, essas intervenções burocráticas afetam diretamente as relações e produções culturais de uma sociedade e sua identidade.

O livro *O Pós-Moderno explicado às crianças*, em que estas análises são feitas, se encerra com uma perspectiva otimista de Lyotard: propõe o acolhimento dos novos meios de expressão criados pelas tecnologias contemporâneas, para poder abrigar a dinâmica do acontecimento. Para ele, o trabalho de escrever tem um parentesco com o trabalho do amor:

O trabalho de escrever tem um parentesco com o trabalho do amor, mas inscreve a marca do acontecimento iniciático na linguagem, e oferece-o assim à partilha, se não à partilha do conhecimento, pelo menos à de uma sensibilidade que pode e deve considerar comum (Ibid., p. 116).

Nessa tarefa se revela uma partilha pelo conhecimento ou ainda por uma sensibilidade que pode ser expandida para mais pessoas.

Talvez não seja, aqui, absurda a imagem do ato de escrever como uma forma de construção de mundos possíveis, mesmo que essa obra de entendimento e compreensão seja feita em partes, dinamicamente, peça por peça, mas em conjunto, por uma “equipe virtual”, em que o espaço da escrita guardasse a dimensão pública da *ágora* grega. A formação em filosofia deve preparar o cidadão para essa tarefa de colaboração e

³ Língua com o mínimo de palavras e expressões.

coautoria, sabendo que ela é feita de conflitos, assentimentos, retomadas e rompimentos, mas que, no final, é construtiva e não se contenta em olhar passivamente para os cacos da obra inacabada.

Este tema faz lembrar a capa do disco *Leftoverture*, ilustrada por Dave McMacken, do grupo norte-americano barroco de rock progressivo, denominado *Kansas*, de 1976. Nesta, Deus é representado numa imagem profana, tal qual o cenário, aparece ao centro, pairando no éter verde-claro, com uma túnica vermelha, sentado próximo a uma lareira de pedra, emoldurada por vigas de madeira rusticamente trabalhadas e sobre a qual repousa uma garrafa vazia do refrigerante *Crush*. No lado oposto, à direita, encostada a uma parede, também de pedra com uma janela, uma guitarra e um violino sobre o parapeito, demasiadamente baixo. Ao fundo, sobre seu ombro esquerdo, vê-se um piano de cauda flutuando no espaço. Com a mão esquerda, escreve notas musicais utilizando uma caneta de bico de pena, sobre um papiro de extensão infinita. A divindade está cercada por livros em sua escrivaninha, numa atitude de reflexão e criação. A luz intensa está próxima à sua cabeça, apoiada pela mão direita, e não na vela quase consumida e derretida sobre um dos livros da mesa. A cena descrita faz saltar aos olhos a cor da túnica e a mão que escreve. O trabalho é de meados da década de setenta, o que faz remeter ao movimento da *contracultura*, sinônimo de criatividade e contestação à *indústria cultural* e ao sistema capitalista. Em sua imagem encarnada, e de oposição à própria pureza e santidade, Deus está a escrever com a mão rejeitada, aquela que simbolizava o mal na Idade Média, o lado oposto do oficial projeto divino de mundo. Entende-se este ato como uma forma de criação alternativa por outros meios, que não os instituídos e recomendados. É uma forma de renovação e superação de uma perspectiva de mundo em que os sentidos estão saturados, em nome da renovação e da autenticidade.

Talvez um modo poético e estético de simbolizar a escrita na filosofia seja essa imagem do ato de escrever com a mão esquerda, de forma inversa e alternativa ao que a lógica imposta pelo poder espera, sua *novilíngua*. Na verdade, é a proposta de uma nova perspectiva, para evitar o unilateralismo e o autoritarismo, que empobrece a maneira de perceber o mundo e aniquila o espírito criativo. O conflito exige não apenas atitude ético-política, mas também artística e de amor pelo mundo. Sua ausência cede lugar à violência e ao absurdo da falta de sentido. Por isso, entende-se que o personagem Winston Smith, de *1984*, escreva seu diário. É por amor à Júlia que o faz. O diário é escrito “com a mão esquerda”, num ato de resistência para salvar a memória da verve da

língua e possibilitar a ela um futuro, já que estava proibido praticá-la na relação direta com o outro, numa forma de vida. Seu ato é aparentemente solitário, como na imagem de Deus na capa do disco, mas seu alcance vai além da preservação; é ele também um ato de conceber o novo, a partir daquilo que não pode ser aniquilado. Por amor à sabedoria que o praticante da filosofia também resiste em nome da criação e da autenticidade.

Posto isso, podemos ver o ensino da filosofia como uma *atividade* intelectual, feita de pequenos relatos assistemáticos que poderiam permitir a elaboração de uma racionalidade plural e em perspectiva, através da qual a escrita possa contribuir para que o jovem refaça os caminhos de pensamentos que os filósofos já percorreram, a partir de problemas considerados relevantes no contexto de ensino na tradição filosófica. Ao procederem desta maneira, poderão comparar as diversas maneiras de colocarem os problemas e raciocinar sobre eles. Isto evita a postura dogmática, ao mesmo tempo em que os estudantes assumem posturas mais éticas e de responsabilidade, pois começam a perceber as consequências, as mais imediatas e as mediatas de suas decisões.

Em outras palavras, mesmo não sendo um acervo cumulativo e progressivo, e pensando a filosofia como *jogos de linguagem* aparentados entre si, a atividade do filosofar pode contribuir com a formação do jovem contemporâneo. Não há respostas prontas, mas poderá haver o desenvolvimento de uma consciência do poder e dos limites da linguagem, traduzindo-se em maneira de proceder mais responsável e autônoma. Pode contribuir para que esse jovem desenvolva, a partir de um lugar de *uso dos conceitos* como *um lugar de fala* que é apenas um apoio, para o seu amadurecimento como pessoa e cidadão. Que se sinta importante por contribuir com a sociedade, de maneira inovadora e ética:

Nunca acreditei que um estudante pudesse orientar-se para a filosofia porque tivesse sede de verdade: a fórmula é vazia. É de outra coisa que o jovem tem necessidade: falar uma língua da segurança; instalar-se num vocabulário que se ajuste ao máximo às dificuldades (no sentido cartesiano); munir-se de um repertório de topoi – em suma, possuir uma retórica que lhe permitirá a todo instante denunciar a ‘ingenuidade’ do ‘cientista’ ou a ‘ideologia’ de quem não pensa como ele. Qual melhor recurso se lhe apresenta senão tomar emprestado um discurso filosófico? (LEBRUN, 1976, p. 148).

O valor da filosofia só se descobre *a posteriori*, isto é, após participar de suas atividades, do exercício do filosofar. É na prática do filosofar que o aluno apropria-se das regras de seu *jogo de linguagem*. Sua compreensão é adquirida com a experiência,

portanto, seu ensino não começa com o conceito do que é filosofia e tão pouco com referência à sua utilidade ou inutilidade. O desafio inicial é fazer o aluno entrar no jogo.

Numa entrevista concedida à Marta Vitória de Alencar e Homero Santiago e em resposta à pergunta “Que contribuição a filosofia dá à formação escolar?”, Favaretto refere-se a três critérios sobre o ensino da filosofia: *elaborar conceitos, problematizar e argumentar*:

O mínimo que se deve esperar é que coloque os alunos numa atividade propriamente intelectual de caráter teórico, que esteja assentado em três critérios: a elaboração conceitual; desenvolvimento de métodos e processos de problematização; que esses modos de problematização sejam efetuados por práticas argumentativas [...] (Revista *Discutindo Filosofia*, Ano 1, nº 1, São Paulo: Escala Educacional, s/d., p. 28).

Entende-se esse modo de aprender a pensar o mundo filosoficamente, sugerido por Favaretto, como possuindo duas dimensões básicas: a da linguagem e a da ética.

A da linguagem porque envolve o ato de refletir por meio de conceitos sobre questões de caráter vital e isto implica aprender a argumentar com coerência para formar opiniões autônomas, fundamentadas na *razoabilidade* dos argumentos daqueles que compartilham e os que não compartilham o mesmo *jogo de linguagem*.

As “práticas argumentativas” não ocorrem no isolamento, mas num plano interpessoal e pessoal. Ao fazê-lo, estará vencendo os desafios de ter que estruturar seus argumentos de forma conceitual, sem os recursos da forma oral, perseguindo a elaboração de um discurso próprio sobre as questões estudadas, mas que ali se entreveja a presença dos discursos por ele visitados. Os produtos dessas atividades devem ser compartilhados e confrontados com o professor e com a classe. Essa é a dimensão ética.

A formação na disciplina filosofia implica em saber problematizar determinadas situações com base no pensamento reflexivo. Levantar problemas a partir das mais diversas experiências de vida. Esta tarefa constitui habilidade imprescindível na atividade do filosofar: a elaboração de argumentos, oral e, especialmente, por escrito, isto é, transformar o pensado em escrita, visando a coincidência entre pensar e escrever, respeitando as exigências da linguagem conceitual. A prática da escrita reflexiva ocorre quando ela própria contribui com a estruturação e formatação das ideias num estilo pessoal inconfundível.

A dificuldade é iniciar esse processo, pois ele advém da necessidade de reflexão. Essa necessidade é expressa quando o aluno percebe a importância dessa atividade e o seu papel no contexto contemporâneo. A formação, por isso, resulta do processo e ela

nunca é conclusiva. O tempo de formação não coincide com o tempo do curso da disciplina. Ela está para além do trabalho desenvolvido na sala de aula.

Favaretto, na entrevista anteriormente referida, lembra que nesse tempo pós-sala de aula, em que a formação continua seu trabalho silencioso de temperar as informações anteriormente visitadas, somadas aos elementos “não-pedagógicos” ou “imprevistos”, mas eminentemente humanos, das relações interpessoais entre professor e alunos: um gesto, uma lembrança, uma frase solta, pode alimentar o “inensinável”, aquilo que os currículos e os planos de aula, critérios e formas de avaliação não conseguem capturar com suas medidas exatas e técnicas, pois não estão na superfície, mas operam seu trabalho formativo, invisivelmente. Talvez esse âmbito corresponda a um aspecto da fonte criativa em educação, porque é o imprevisto que escapa em *gérmen* à postura de a tudo querer controlar e manipular em educação:

O que acho mais marcante na vida de um professor em geral, não só de filosofia, é que a gente nunca sabe muito bem quando as pessoas aprendem e o que elas aprendem. Mas dá para ter uma idéia (...) existe o “inensinável” da educação, que depende do que acontece na sala de aula, do que se fala, da relação entre aluno e professor. Aquilo se grava em algum lugar, não se sabe como. Às vezes a gente fica sabendo, mas não importa se não ficar (Ibid., p. 29).

Entendemos as dificuldades de leitura e escrita dos alunos como sendo obstáculos ao bom andamento dos trabalhos e desenvolvimento do plano de curso, pois acarretam no aproveitamento inadequado e insuficiente dos materiais, resultando num crescente desinteresse dos alunos. Quando isso ocorre, não avançamos além das experiências pessoais, transformando, assim, as atividades em sala de aula em produções burocratizadas.

O trabalho em filosofia exige, do profissional e dos alunos, o abandono da postura intelectual habitual que, se enrijecida, deve tornar-se maleável; para tanto, é preciso o abandono de práticas de pensamento que se tornaram viciadas ou insuficientes como, por exemplo, a postura intelectual de hierarquizar autores e textos e que, por isso, não nos permite ver novos aspectos ou em perspectiva.

A seleção, pelo professor, de passagens de textos significativos aos alunos pode servir de fonte e inspiração para um diálogo produtivo na sala de aula e à produção de textos pelos alunos que se orientem pelas regras do filosofar, ao mesmo tempo em que contribuem para um discurso que minimize a visão fragmentária do jovem perante um mundo de dispersão e saturação de sentidos. Eles precisam se sentir coautores neste

ambiente em que as pessoas se esforçam para a construção de uma identidade, mas que, infelizmente, se realiza na precariedade do repertório cultural oferecido pela *indústria cultural*. O resultado é protagonizarem a cena como consumidores ávidos, mas sem perspectiva, sem recursos intelectuais e imaginativos para desempenhar o papel de criadores e cidadãos conscientes.

Referências

- CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*; vol. 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- COSSUTTA, Frédéric. *Elementos para a leitura dos textos filosóficos*. trad. Angela de Noronha Begnami [et al.]; col. Leitura e crítica. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FAVARETTO, Celso F. *Moderno, pós-moderno, contemporâneo na educação e na arte* – Textos apresentados ao Concurso de Livre-Docência, junto ao Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.
- FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: *Michel Foucault - o que é um autor?* (coletânea de ensaios). 2. ed. Lisboa, Portugal: Vega – Passagens, 1992.
- _____. *A ordem do discurso*. Lisboa/Portugal: Relógio D'Água, 1997.
- HAVELOCK, Eric. *A revolução da escrita na Grécia Antiga e suas consequências culturais*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- LEBRUN, Gérard. Por que filósofo? *Estudos Cebrap*, n. 15, jan.-mar., 1976, p. 148-53.
- LYOTARD, J-F. *O pós – moderno explicado às crianças*. 2. ed. Lisboa/Portugal: Publicações Dom Quixote, 1993.
- PLATÃO. *A República*. Belém: Universidade Federal do Pará, 1988.
- REVISTA *Discutindo Filosofia*, Ano1, nº1. São Paulo: Escala Educacional, s/d.
- WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Coleção Os Pensadores).

Artigo recebido em: 08/03/11
Aceito em: 22/06/11