INTRODUÇÃO

A questão que dá início a este trabalho de dissertação é a seguinte: qual é o lugar da escrita no ensino da filosofia no Ensino Médio? Esta indagação remete à necessidade de legitimação e consolidação da disciplina filosofia, do ponto de vista prático, pois do ponto de vista legal ela tornou-se, juntamente com a sociologia, uma disciplina obrigatória no currículo. Põe-se, desta maneira, o problema de como deve ocorrer o ensino desta disciplina para o jovem contemporâneo. O recorte realizado nesta pesquisa é o da leitura visando uma escrita pessoal. Esta perspectiva se defronta com toda uma tradição, em que a escrita aparece como uma atividade subalterna.

Ao lado deste enfoque, percebe-se que há, hoje, uma forte tendência de se recorrer à literatura como material didático complementar, na introdução à filosofia no Ensino Médio de nossas escolas, uma vez que esse procedimento permite ao professor ir do concreto ao abstrato, isto é, dos fatos, mesmo que fictícios, ou do uso de poemas que remetem o leitor aos fatos reais, às especulações, num movimento que vai do vivido ao refletido de maneira menos abrupta. Essa motivação em transformar a literatura num meio para o ensino da filosofia é motivada pelas dificuldades que os alunos, em sua maioria das escolas públicas, têm de interpretar certos textos de filosofia e dominar minimamente a linguagem conceitual, pelo seu hermetismo (no caso dos tratados), pela formação precária do leitor mediano brasileiro e pela consequente falta de hábito de leitura, acarretando na elitização desse tipo de atividade. Desta maneira, essa perspectiva também acaba dando ênfase à recepção dos textos filosóficos, e não ao que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades necessárias desse mesmo público para a elaboração por escrito, através das regras do filosofar, de pequenos relatos de autoria própria.

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 a seguinte afirmação: *"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 hipótese inicial desta dissertação é a de que a escrita é uma das atividades essenciais do ato de filosofar e possui caráter formador a ser valorizado. Ela é um instrumento fundamental para a estruturação e encadeamento dos raciocínios e, ainda, possui caráter ético, pois o ato de escrever pressupõe a relação entre autor e leitor. Mesmo que ambos os papéis

sejam desempenhados pela mesma pessoa, as competências e perspectivas para realização das duas tarefas são distintas. Há que ser lembrado também que nenhuma escrita parte do nada, ou da inspiração pura, mas da convivência nas experiências de vida, do contato com outros textos, discursos orais, sons ou imagens.

Há três justificativas que dão suporte a esta proposta:

a) A universalização da escrita: as culturas contemporâneas fazem uso intensivo da escrita, de um modo geral, em diversas modalidades e para os mais variados fins;
b) Todos os pensadores a que temos acesso nos chegaram por meio da escrita. Os que escreveram e os que nada escreveram. Estes através de seguidores e comentadores;
c) Há uma relação de interdependência entre filosofia e escrita.

Procura-se, nesta pesquisa, compreender o papel da escrita no ensino da disciplina filosofia no Ensino Médio, no contexto contemporâneo brasileiro, com a intenção de investigá-lo sob a perspectiva da cultura e da linguagem. Uma vez que, sobre este tema, há diversos estudos a respeito da atividade da leitura, mas uma carência em relação à escrita. Talvez porque a leitura no ensino dessa disciplina tenha como finalidade a compreensão e a reprodução dos pensamentos clássicos e não a leitura com fins de elaboração de textos próprios, que encorajem a autonomia e autenticidade de pensamento do aprendiz. A leitura, aqui, será considerada como uma das etapas do processo de formação através da filosofia. A sugestão de métodos e soluções acabadas para os problemas que envolvem a sua prática será evitada, com a finalidade de manter a devida distância de atitudes dogmáticas.

Dentre os problemas a serem abordados, destaca-se o da "legitimidade prática"[1] dessa disciplina. Segundo Favaretto, a filosofia na tradição da história das disciplinas no Brasil, ainda não foi reconhecida como disciplina, exceto, legalmente, a partir do Parecer CNE/CEB nº 38/2006, aprovado em 7 de julho de 2006, que inclui, obrigatoriamente as disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Afirma, ainda, que essa questão envolve variáveis, tais como: a formação em filosofia, a situação concreta do funcionamento escolar e a legitimação institucional.

A legitimação prática da filosofia, enquanto disciplina, vai além dos âmbitos da formação do professor especialista nas Universidades, dos recursos financeiros que possibilitam sua permanência no currículo – o que não garante a sua eficácia – ou do amparo legal que a institui e a legitima nas redes escolares de ensino. Depende, segundo Favaretto, da

[1] Problema levantado pelo Prof. Celso F. Favaretto da FEUSP (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo) em 26/04/07, na palestra "Diretrizes curriculares e filosofia e o desafio da formação do professor no Ensino Médio" , organizada pelo Prof. Antonio Joaquim Severino da FEUSP (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo).

busca, pelo professor, de um trabalho autêntico e dotado de uma identidade proveniente do que se pretende realizar na sala de aula, dentro do espaço reservado à essa disciplina. Isto implica numa questão pessoal, mas sem perder de vista a noção de que a especificidade desse trabalho é constituída pelos seguintes elementos: *o problema*, *o conceito* e *o argumento*, envolve uma atividade intelectual em que o contato com textos de filósofos (se bem que não exclusivamente), o diálogo sobre o que foi lido e a produção escrita por parte dos alunos sejam imprescindíveis. Ao professor é reservada a importante tarefa de orientação, no que diz respeito às tarefas a serem realizadas e ao acompanhamento de suas respectivas execuções. Por exemplo: orientar o aluno a "pensar por escrito" os problemas de seu tempo à luz da filosofia.

Uma das formas viáveis da filosofia poder contribuir para a formação do jovem contemporâneo brasileiro, acredita-se, é realizar essa atividade intelectual com ênfase na ideia do desdobramento leitura-escrita, concebendo esta última também 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, pesquisador inglês da origem da escrita grega, 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 da filosofia:

> [...] 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,** 1996b, pp. 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 diferente para a realização de uma escrita mais "lenta" e reflexiva, em que compareçam aqueles elementos essenciais do filosofar - *o problema*, *o conceito* e *o argumento*. Estimular os jovens a praticá-la pode ser um contraponto a essas formas contemporâneas de produções textuais. É possível até que o filosofar literário venha a "contaminar" positivamente essas escritas eletrônicas mais espontâneas.

Serão percorridos três contextos distintos de mudanças acentuadas de paradigmas: O primeiro, referente aos períodos arcaico e clássico da Grécia Antiga, em que 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. Havelock 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 o filósofo 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.

Num primeiro momento, a escrita serviu como registro da cultura oral consolidada: os poemas de Homero e as parábolas, manifestações populares à época. A leitura possível naquele momento era por decifração e não uma leitura fluente. À medida que a escrita vai se disseminando, aparece a prática da recitação de poemas em lugares públicos ou nas reuniões dos homens livres, para um público ouvinte, em sua maioria composta por não-letrados. Esse evento era uma espécie de espetáculo, cujos efeitos eram produzir reações emocionais nas pessoas presentes.

Havelock destaca, dentre os filósofos pré-socráticos, três: Xenófanes, Heráclito e Parmênides. Estes pensadores teriam produzido uma escrita híbrida e tensa, entre o estilo poético e o conceitual investigativo, característico do pensamento filosófico. Este posteriormente desenvolvido, mas que, naqueles escritos já se despontava.

O pensamento filosófico resultou da possibilidade de produzir as frases num suporte material e de "recortar" as palavras para refletir sobre seu sentido, separadamente. Uma das hipóteses de Havelock é que, antes, na cultura oral, os gregos pensavam a frase como uma unidade homogênea e inseparável em que a palavra só ganhava sentido na relação com outras.

O segundo período a ser visitado é o século XVIII, conhecido como o século das Luzes, momento em que floresceu o movimento cultural na Europa Ocidental, denominado *Iluminismo*. Rousseau, um dos pensadores aqui estudados, faz a crítica à cultura e aos costumes de sua época, tendo em vista o contraexemplo das culturas indígenas do Novo Mundo, constituídas muito próximas das leis naturais, enquanto na europeia se verificava o mau uso da razão e dos recursos que esta última fazia.

A escrita em Rousseau comparece de duas maneiras: como instrumento reforçador das paixões e como recurso para a correção do processo de "desnaturação" do homem. No primeiro caso, Rousseau recusa a escrita não por sua natureza, como em Platão, mas pela utilização indevida. Ao invés de aproximar os homens de si mesmos, os afastava cada vez

mais. Por exemplo, as fábulas ao invés de educar as crianças como um veículo da verdade, acabam por despertar nelas a simpatia pelos vilões da história e apresentam os personagens vítimas numa situação ridícula. Assim, a moral da história perderia seu efeito educativo.

O uso indiscriminado da escrita e sua disseminação por meio da imprensa teria vulgarizado as capacidades de criação e reflexão do homem ocidental. Fica implícito, em sua crítica, que o papel formativo da filosofia é o de identificar os exageros e inutilidades dos costumes da cultura de salão e das injustiças provocadas por práticas e valores que só faziam acirrar as paixões humanas, tais como: a coqueteria e o amor-próprio. Parece ficar implícito também, no pensamento de Rousseau, que a filosofia deve corrigir a tendência à depravação e ao falso intelectualismo e espírito de investigação. Este trabalho, supõe-se, deve ser realizado ao nível de uma atividade de livre pensar, pelos filósofos profissionais, fazendo o uso do recurso da escrita, visando um público de leitores adultos.

A filosofia, enquanto disciplina formadora, não teria nenhum papel na educação das crianças e dos jovens, por estar contaminada pelos sistemas de pensamento que distorcem a realidade. Crianças e jovens devem ser educados à distância da produção literária e das teorias. Caso contrário, reproduziria todos os vícios da civilização, por ele criticados.

Ainda no período do século XVIII, na Alemanha, o filósofo Immanuel Kant, influenciado por Rousseau, elabora uma concepção de educação centrada no processo do "pensar" e não em seu produto, "o pensado". A tarefa do mestre não é conduzir o aluno, mas *orientá-lo* com base no princípio da *autonomia*. Kant concebe a educação como os cuidados (tratamento e sustento) dispensados ao homem, sendo este o único ser suscetível em recebê-la. Ela pode ser negativa (a disciplina) ou positiva (a instrução): a primeira visa a eliminação dos elementos indesejáveis da formação, enquanto a segunda tem como objetivo o acréscimo dos valores, atitudes e conteúdos culturais desejados. Os livros utilizados servem apenas como um suporte que possibilita a *reflexão*. As opiniões neles impressas servem de estímulo ao pensar. Kant distingue os conhecimentos entre positivos, acessórios e acidentais. No programa das lições para o semestre de 1765-1766, da Universidade de Königsberg, diz que: **"**[...] o mestre não deve ensinar 'o pensado', mas ' o pensar'; o livro não passa de pretexto e matéria de reflexão; e a aquisição de conhecimentos positivos é apenas o acessório e o acidental" (**HUBERT**, 1967, p.269).

Da mesma forma, o ensino na disciplina de filosofia exige semelhante postura, por ser esta dotada de caráter investigativo. Além do mais, não há uma filosofia a ser ensinada, pois ela se constitui num processo contínuo de busca. O exercício do filosofar corresponde à liberdade de pensamento. Exige coragem, disposição e obediência às leis da sociedade, da

qual se é integrante. O ato de pensar deve ser consequente, e a mentira não deve ser um expediente nele utilizado, pois sua prática arruinaria a sociedade.

O governante deve garantir a liberdade de expressão a quem deseja fazer o uso público de sua razão, que significa debater por escrito e publicamente suas ideias. O que é permitido somente na condição de sábio. O uso privado da razão é a postura de respeito e obediência à hierarquia no interior das instituições. Kant valoriza a escrita, porém, no âmbito restrito, como direito de uma pequena elite. Nesta restrição pode-se ler o reconhecimento implícito do filósofo quanto ao poder dessa atividade intelectual.

O terceiro período aqui analisado é a passagem dos séculos XIX para o XX. Lyotard, filósofo francês contemporâneo, cria o conceito de *pós-moderno* para identificar o momento histórico presente, em que os valores e modo de pensar modernos entram em crise. A busca pela totalidade, presente no pensamento idealista, e a crença positivista no progresso através das descobertas e explicações científicas perdem o sentido a partir do contexto das duas Grandes Guerras e, principalmente, com a ascensão do Nazismo na Alemanha. A filosofia, enquanto campo do saber, deixa de ser a portadora dos discursos de fundamentação das teorias científicas. Seu caráter de universalidade se dilui e seus discursos emancipadores perdem força num ambiente dominado pelo *niilismo*[2]. Passa a ser vista por Lyotard, inspirado nas *Investigações Filosóficas* de Wittgenstein, como mais um *jogo de linguagem* dentre tantos outros.

Sob essa perspectiva da linguagem, sugere-se uma concepção de escrita na filosofia ensinada no Ensino Médio, como atividade estruturadora do pensamento e do autoconhecimento, deduzindo-se daí seu caráter formativo. Esta concepção tem como base o texto *A escrita de si,* de Michel Foucault. Neste estudo, o filósofo francês trata da elaboração dos *hypomnemata* e das *epístolas*, no período culminante do estoicismo. Os primeiros eram em uma modalidade de registro, na forma de cadernos de anotações das leituras, pensamentos ou ideias surgidas das conversas. Sua finalidade era a autoeducação, o fortalecimento da alma a reestruturação do pensamento. Eram materiais em que os conteúdos podiam servir como matéria-prima para novos escritos. As epístolas eram correspondências, cujos conteúdos referiam-se aos conselhos e conforto endereçados, geralmente, a uma pessoa amiga ou de confiança. Para Epicteto, filósofo estóico, essas produções desempenham funções *etopoiética.* É uma escrita em que a verdade se transforma em *ethos***.**

---

[2] *"Que significa o niilismo? - Que os valores supremos desvalorizem-se. Falta o fim; falta a resposta ao 'Por quê?'"* (**NIETZSCHE,** 2008, p.29).

Após ter percorrido esses vários contextos em estado de transição, foi possível perceber que o papel formativo da filosofia muda conforme a demanda por necessidade de compreensão e re-significação dos problemas postos em cada um deles. Essa necessidade muitas vezes não é consciente, mas latente. E o exercício do filosofar pode, além de pensar novos sentidos, contribuir para fazê-lo a partir da contraposição de teorias, ideias e ideologias, para identificar aquelas mais razoáveis. Essa atividade pode ser feita, não apenas por meio do diálogo ou da leitura e pensar solitário, mas por meio da escrita. Esta vista como pensamento em elaboração, e ao mesmo tempo como espaço de confronto, concordância e criação de ideias. Tal perspectiva traz em seu bojo a concepção de que a escrita inventiva, o seu pleno domínio, é um patrimônio da humanidade e um direito que deve ser assegurado desde os primeiros anos escolares. Dela não podemos mais prescindir, porque uma das características do presente contexto é o da universalização da escrita. Saber pensar filosoficamente por meio dela tornou-se uma necessidade. Além do epistemológico, este é o aspecto ético-político do problema.

CAPÍTULO 1

ESCRITA E FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DO HOMEM GREGO

Escrita alfabética e formação antes de Platão

Neste capítulo serão visitadas as hipóteses de Havelock (1996b) sobre o contexto e as consequências da criação do alfabeto na Grécia, por volta de 700 a.C, juntamente com as hipóteses do filólogo Svenbro (1998) sobre o aparecimento da leitura silenciosa, provavelmente no período clássico, momento em que o alfabeto já havia sido assimilado e que parece estar implícito, nesta maneira de ler, o argumento platônico da "escrita da alma".

Nos primórdios do mundo helênico, o papel de conservação e manutenção das tradições, dos valores e das regras sociais ficava ao cargo dos *aedos*, espécie de poetas ou cantores populares da Grécia Antiga, e dos *rapsodos*, pessoas que compilavam poesias ou fragmentos extraídos de uma composição poética, geralmente de Homero e os divulgavam oralmente, usando os recursos do verso e do ritmo para memorizar os acontecimentos fundacionais das comunidades, através das narrativas mitológicas modelares, inspiradas pelas musas e protegidas pelos deuses "padroeiros".

Assim, as orientações morais que uma geração transmitia à outra, não eram feitas com base em princípios morais, mas através de exemplos retirados das falas e feitos das divindades enquadradas na sintaxe poética da epopéia, para conformar-se a certas leis psicológicas. Por isso, era usado o recurso da repetição de certas palavras nos versos, com a finalidade de permitir a memorização. Abaixo é reproduzido um exemplo referente ao Livro XII da *Ilíada* de Homero:

> Então Poseidon e Apolo o plano conceberam
> De arrasar a muralha, com o impacto de rios potentes
> Que desde os montes do Ida correm no rumo do mar
> O Reso, o Heptáporo, mais o Careso e o Ródio
> O Grânico, o Esopo e o Escamandro divino
> E Simoente, onde muitos elmos e escudos de couro de boi
> E uma geração de homens quase divinos tombaram na lama.

> Suas bocas todas voltou num rumo só Febo Apolo
> Por nove dias dirigiu-lhes o curso contra a muralha; e Zeus choveu
> Para que logo submersa no mar a muralha deitasse
> Enquanto o próprio Poseidon, com seu tridente na mão
> Ia à frente e atirava às ondas os fundamentos todos
> De pau e pedra que com labor os Aqueus deitaram
> E os aplanou na margem do multifluente Helesponto
> E de novo cobriu de areia o grande litoral
> Tendo a muralha arrasado; os rios tornou a dirigir
> A o curso por onde outrora tocavam [suas] águas de belo fluir.
> (**HAVELOCK,** 1996b, pp. 168 e 169).
> Palavras duplicadas: arrasar; rios; dirigiu; deitar e curso.
> Palavra quadruplicada: muralha.

O conhecimento veiculado através desse tipo de texto é limitado porque a língua falada é congelada num vocabulário e numa ordem fixos (Cf. **HAVELOCK,** 1996a, p.89-90; 1996b, pp.173). Desta forma, não há espaço para a inovação. O que se deseja é o estabelecimento e manutenção da tradição em uma forma padrão (o poema). A estrutura desse tipo de texto não é favorável a uma postura de questionamento que se tornou a pedra de toque da atividade filosófica. Platão em seu contexto irá criticar justamente esta "forma pronta", cuja fonte é o exterior e não o interior da alma. É como se fixasse uma prótese à alma, mas dela não fazendo parte, em sua essência. A verdade na poética provém da autoridade do passado, que se encontra na fundação da comunidade e não de um esforço de reflexão. A continuidade do grupo social depende da aceitação ingênua, sem passar pelo crivo do questionamento. Se for levado em conta o contexto espetacular da recepção emocional das leituras públicas dos poemas, pode-se imaginar o efeito de aceitação instantânea pelo público, o que Heráclito e Platão irão explorar em seus escritos, que mais adiante, neste capítulo, serão abordados.

O olhar dos gregos, nesse primeiro momento, estava voltado para o passado. Por isso, o processo de instituição dessa nova tecnologia correspondeu, segundo Havelock, aos séculos VI e V a.C., período de transição da cultura pré-letrada à cultura letrada, denominada com certa prudência por esse autor de "tecnoletrada". Refere-se aos estágios de assimilação e aplicação do alfabeto. Isso quer dizer que a leitura era, na verdade, uma "técnica de decifração" e não uma leitura fluente, o que só veio a ocorrer, aproximadamente, no contexto em que Platão já era adulto.

Como o acesso e domínio da escrita ainda eram restritos, utilizavam-se os recursos da memorização e da recitação de poetas ou "recitação letrada" aos que ainda não eram alfabetizados. O que denominamos por "literatura", na verdade eram registros em folhas de papiro ou "páginas avulsas", *os biblíons*[3], por exemplo, contendo passagens da *Ilíada* e da *Odisséia* do poeta Homero, destinados a um público de ouvintes; atividade esta, denominada, por Havelock, de "controle de audiência". Tinha fins informativos, educativos e de entretenimento, se é que este último termo pode ser aplicado àquele contexto.

O contato indireto, através do recurso oral da leitura em voz alta, provocará mudanças na percepção do homem grego antigo, pois a formatação do discurso escrito, sua sintaxe, chegará até o homem que não domina as letras. Havelock considera que há indícios de mudanças na maneira de perceber e pensar das pessoas das comunidades gregas pré-letradas e estas mesmas comunidades após a invenção e o uso do alfabeto, mesmo entre aquelas que ainda não haviam sido alfabetizadas, isto é, o alfabeto instituído irá "contaminar" toda a população.

A presença da escrita provocou o aparecimento de novas necessidades e a consequente reconfiguração da maneira como a comunidade se organizava. Por exemplo, a primeira constituição grega, escrita pelo legislador Drácon, correspondeu à criação do espaço público e da política, isto é, à criação da cidade (*pólis*) enquanto um *cosmos social*. Antes de seu advento, a Grécia vivia sob violentos conflitos internos: as grandes famílias (*genos*) entre si e as populações do campo e das cidades, estas em processo de expansão. Era necessário estabelecer "princípios ordenadores" das relações sociais. As regras costumeiras foram substituídas por "textos claros e públicos: as leis":

> A Lei como princípio de organização política e social concebida como texto elaborado por um ou mais homens guiados pela reflexão, aceita pelos que serão objeto de sua aplicação, alvo de um respeito que não exclui modificações minuciosamente controladas: essa é provavelmente a invenção política mais notória da Grécia clássica; é ela que empresta sua alma à Cidade, quer essa seja democrática, oligárquica ou "monárquica" (**CHÂTELET, DUHAMEL E PISIER-KOUCHNER,** 1990, p. 14).

Desta forma, a Lei passou a ser o único senhor soberano acima dos cidadãos gregos. Nasceu, assim, um espaço de reflexão sobre as melhores leis que permitem o bom governo.

---

[3] *(...) A palavra **bíblos** ou **býblos** pode traduzir-se como referente ao material papiro, ou a objetos feitos deste material, suporte da escrita. A tradução comum desse termo por 'livro' é equívoca. Conforme se sabe, folhas de papiros podiam ser coladas nas bordas, em série, de modo a formar uma superfície extensa contínua que podia ser enrolada. Para achar uma passagem, tinha-se de desenrolar a peça até encontrá-la. O diminutivo **biblíon** não significava livro nem rolo, mas uma folha dessas, ou talvez duas, dobradas juntas (***HAVELOCK,*** 1996b, p. 341).

Uma nova mentalidade de caráter reflexivo foi forjada nesse meio em que a leitura e a releitura dos documentos escritos abriram espaço para o questionamento, não somente dos feitos e registros atuais, mas também da tradição, das maneiras como se falava e se pensava sobre o *cosmos.* Isso fez despertar um sentimento de desconfiança a respeito dos valores e pensamentos instituídos.

Havelock observa que entre Homero e Hesíodo já é possível constatar as diferenças no modo como ambos elaboram seus versos: enquanto o autor da *Ilíada*, vivendo ainda numa cultura oral, se concentra no sentido da audição, o autor de *Os trabalhos e os dias*, por dispor do alfabeto como instrumento de composição, concentra-se nos sentidos da audição e da visão, pois, diante da folha de papiro, pode escrever e reescrever seus versos, reformulando-os de acordo com as necessidades estéticas e de criação. Homero produziu narrativas para serem cantadas ou narradas, e Hesíodo produziu seus textos para serem lidos em voz alta. Assim, a escrita desencadeou uma mudança, tanto na forma de composição quanto na de recepção.

A formação tradicional do homem grego, a sua *paidéia*, foi inspirada na imagem do homem pleno de valores desejáveis, dotado de *virtude* (*areté*). Antes do período clássico, essa imagem correspondia ao herói homérico. A passagem a seguir ilustra bem as características desse herói:

> Se, com efeito, meu bom amigo, fugindo a esta guerra, fôssemos para sempre isentos da velhice e da morte, eu mesmo não combateria na primeira fila e não te traria à batalha gloriosa; mas, visto que, de todos os modos, as divindades da morte se erguem aos milhares diante de nós – e escusado é para um humano fugir-lhes ou evitá-las – vamos, ganhemos a glória ou demo-la a ganhar (**HOMERO,** 1961, Canto XII, p. 218).

O herói é um homem cuja vida é guiada pelo destino (moira). Preferia a morte gloriosa na mocidade e o reconhecimento de seu nome na posteridade a uma velhice anônima, sem conquistas a ser relembrada. É o caso de Aquiles na guerra de Troia. Sua virtude correspondia à soma das seguintes qualidades: força, coragem, fidelidade ao seu povo e ao deus protetor, possuidor, ainda, de grande capacidade para discursar na assembleia de guerreiros e planejar estratégias de guerra. Esses atributos estão associados às noções de honra e dever, oriundos da linguagem do homem nobre. Após a criação da *democracia*, com as reformas promovidas pelo legislador Clístenes em 507 a. C., o homem ideal passa a ser o *cidadão*. Este se põe em combate na praça (*ágora*), não mais corpo a corpo, mas com discursos. Precisa dominar as regras da linguagem e saber convencer os seus iguais. Suas qualidades nobres não provêm mais do sangue, mas da condição de homem livre. Essa noção tem origem na concepção de

virtude, elaborada por Hesíodo em *Os trabalhos e os dias*, em que ela se constitui pelo esforço pessoal no trabalho e na defesa da justiça:

> Tu, ó Perses, escuta a Justiça e o Excesso não amplies!
> O Excesso é mal ao homem fraco e nem o poderoso
> facilmente pode sustentá-lo e sob seu peso desmorona
> quando em desgraça cai; a rota a seguir pelo outro lado
> é preferível: leva ao justo; Justiça sobrepõe-se a Excesso
> quando se chega ao final: o néscio aprende sofrendo.
> (...)
> Por trabalho os homens são ricos em rebanhos e recursos
> e, trabalhando, muito mais caros serão aos imortais.
> O trabalho, desonra nenhuma, o ócio desonra é!
> (**HESÍODO,** 1991, vs. 213-218, p. 39; vs. 309-311, p. 45).

Se antes, na fala iletrada, o discurso se caracterizava pela descrição de ações ou eventos – daí *mythos* significar o que se narra ou o que se conta – na fala pós-letrada se perceberá os indícios da característica da enunciação de proposições investigativas e da atitude de reflexão, o que possibilitará, posteriormente, no final do século V a. C., Aristóteles, discípulo de Platão, no livro *Órganon*, analisar partes do discurso através de categorias sintáticas, sendo que, no período anterior à escrita, Havelock afirma o seguinte:

> Se fosse possível designar o novo discurso por uma palavra nova, o termo seria conceitual. A fala iletrada favorecera o discurso descritivo da ação; a pós-letrada alterou o equilíbrio em favor da reflexão. A sintaxe do grego começou a adaptar-se a uma possibilidade crescente de enunciar proposições, em lugar de descrever eventos. Este foi o traço fundamental do legado do alfabeto à cultura pós-alfabética (**Ibid**., p.16).

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. Em Heráclito e Parmênides, é possível constatar a gênese da preocupação em conceituar, conforme os fragmentos transcritos a seguir:

> **HERÁCLITO, frags. 23 e 32**
>
> Nome de Justiça não teriam sabido, se não fossem estas (coisas);
> Uma só (coisa) o sábio[4] não quer e quer ser recolhido no nome de Zeus;
>
> **PARMÊNIDES, frag. 8**
>
> O mesmo é pensar e em vista de que é pensamento.
> Pois não sem o que é, no qual é revelado em palavra,
> Acharás o pensar; pois nem era ou é ou será
> Outro fora do que é, pois Moira o encadeou
> a ser inteiro e imóvel; por isso tudo será nome
> quanto os mortais estatuíram, convictos de ser verdade,
> engendrar-se e perecer, ser e também não,
> e lugar cambiar e cor brilhante alternar
>
> (**Ibid.,** pp. 87-88 e 140).

No período de transição aqui em questão, os escritos dos filósofos pré-socráticos surgiram através daquela atitude de reflexão, decorrente da escrita, além da investigação sobre as leis da natureza (*physis*). A tarefa que tiveram foi a de inventar a linguagem analítico-conceitual que a escrita possibilitava, como será visto posteriormente com Platão; porém, diante de uma limitação: a escassez de leitores. Por isso, segundo Havelock, esses primeiros pensadores da filosofia produziram suas reflexões por meio de uma linguagem híbrida, que expressa a tensão entre a linguagem oral e a escrita, a meio caminho entre a expressão poética e o *logos*.

Logos, do verbo *légein*, significa recolher, dizer. Heráclito foi o primeiro pensador a referir-se ao *logos* como uma *lei cósmica*, que é causa do mundo, abrange todas as leis particulares, inclusive as produzidas pelos homens, e é também fundamento da harmonia universal. Havelock interpreta o sentido dessa lei universal, como sendo um *princípio de linguagem* e *seu uso*, em oposição à linguagem poética de Homero. Esta se caracterizaria pelo seu devir, pois é particular e não permite atingir a universalidade do *logos*; talvez pelos efeitos produzidos na audição, quando de sua apresentação pública, ao ser lida em voz alta:

> Mas que é esse lógos senão um novo princípio de linguagem e seu uso? Ele representa uma maneira de falar, uma fórmula verbal, ou, por fim, o princípio encarnado nessa fórmula. É um segredo verbal, difícil de conceber, difuso em sua aplicação, que vem a compreender estados e condições, ou situações, superficialmente antitéticos. Ao chamar nossa atenção para esse símbolo verbal,

---

[4] *Não se trata do gênero masculino (homem sábio), mas do gênero neutro (coisa sábia). Por outro lado, não se trata da noção abstrata "sabedoria"* (**PRÉ-SOCRÁTICOS,** 1973, p. 88, nota 11)

> Heráclito, eu suspeito, coloca em foco sua oposição à linguagem e à narrativa homérica, e propõe que nossos enunciados sejam intemporais, não-particulares, e abrangentes. Seu inimigo não é o fluir do universo, mas o fluxo da fala homérica (**HAVELOCK,** 1996b, p. 258).

Havelock analisa passagens, que chegaram até nós, dos fragmentos de Xenófanes (580-460 a.C. aprox.), Heráclito (504-500 a.C. floresc.) e Parmênides (500-475 a.C. floresc.) , indicando os elementos constituintes desse hibridismo nos discursos de tais pensadores. Escolheu esses três dentre os mais antigos, pois os primeiros da tradição não compareceram pela ausência de materiais:

> [...] Existe, por certo, uma imponente bibliografia moderna a respeito da metafísica milésia, e não há dúvida de que se devem fazer certas concessões à existência dessa metafísica. Mas devo tornar claro para o propósito da presente discussão que não há testemunhos milésios [...] (**Ibid.,** p. 246).

Conforme inspiração a partir desse autor inglês, serão transcritas passagens dos escritos dos filósofos acima, seguidas de alguns comentários, cujo objetivo é apresentar os indícios que podem subsidiar os argumentos anteriores:

> **8. DIÓGENES, IX, 18.19.**
>
> Já sessenta e sete anos se passaram
>
> fazendo vagar meu pensamento pela terra da Hélada;
>
> de meu nascimento até então vinte e cinco a mais,
>
> se é que eu sei falar com verdade sobre isso
>
> (**PRÉ-SOCRÁTICOS,** 1973, p.70).

Os versos acima informam que Xenófanes era um poeta itinerante, deslocava-se de uma audiência à outra para recitar seus poemas, à maneira dos *rapsodos* tradicionais. Seu universo de atuação era pan-helênico. Refere-se ao conteúdo de seus versos como "meu pensamento", isto é, revela a consciência do valor das mensagens da sua obra, de sua autoria (não mais inspiração divina) e do trabalho realizado para divulgá-la. Demonstra prudência quanto ao tempo decorrido, pois parece não querer publicar informações equivocadas sobre este assunto.

> **2. ATENEU, X, 413 F.**
>
> Mas se alguém obtivesse a vitória, ou pela rapidez dos pés,
>
> ou no pentatlo[5], lá onde está o recinto de Zeus

[5] Na Grécia Antiga, é o conjunto de cinco modalidades de atletismo: corrida, salto, luta, lançamento de dardo e arremesso de disco.

perto das correntes do Pisa em Olímpia, ou na luta,
ou mesmo no penoso embate do pugilato,
ou na rude disputa a que chamam de pancrácio,
os cidadãos o veriam mais ilustre,
obteria nos jogos lugar de honra visível a todos,
receberia alimento vindo das reservas públicas
dado pela cidade e também dons que seriam seu tesouro.
Ainda que fosse com cavalos, tudo isso lhe caberia,
embora não fosse digno como eu, pois mais que a força física
de homens e de cavalos vale minha sabedoria.
Ora, muito sem razão é esse costume, nem justo
é preferir a força física à boa sabedoria
(**Ibid.,** pp.68-69).

Os versos acima elogiam a sabedoria, enquanto valor superior à força e à destreza nas lutas. No lugar do herói homérico, que busca a glória, ingressando nas batalhas, por meio das quais possa colocar em ação suas qualidades (força, coragem, destreza), ou do atleta modelar das olimpíadas que, no lugar das batalhas, participava das competições nas lutas e outros jogos, mas, da mesma forma que aquele, precisava ser dono das virtudes do herói. Agora, o ato heroico, para Xenófanes, é o de produzir e disseminar seus poemas por todo o mundo helênico, para que seu virtuosismo seja conhecido e também porque seu pensamento contém mensagens que devem ser ouvidas, pois são portadoras de sabedoria. Segundo Havelock, essa maneira de se dirigir ao público revela um processo de mudança do poeta transformado em pensador.

10. HERODIANO GRAMÁTICO, SOBRE AS LONGAS, P.296. 6.
Desde o início todos aprenderam seguindo Homero.
(...)
15. CLEMENTE DE ALEXANDRIA, TAPEÇARIAS, V, 110.
Mas se mãos tivessem os bois, os cavalos e os leões
e pudessem com as mãos desenhar e criar obras como os homens,
os cavalos semelhantes aos cavalos, os bois semelhantes aos bois,
desenhariam as formas dos deuses e os corpos fariam
tais quais eles próprios têm.
(...)
23. CLEMENTE DE ALEXANDRIA, TAPEÇARIA, V, 109.
Um único deus, entre deuses e homens o maior,
em nada no corpo semelhante aos mortais, nem no pensamento.

24. SEXTO EMPÍRICO, CONTRA OS MATEMÁTICOS, IX, 144.

Todo inteiro vê, todo inteiro pensa, todo inteiro ouve.

25. SIMPLÍCIO, FÍSICA, 23, 19.

Mas com esforço ele tudo agita com a força pensante da mente

(**Ibid.,** pp. 70-71).

Apesar de reconhecer a influência de Homero na sua formação, Xenófanes discorda dos deuses antropomórficos presentes nas epopeias. Propõe a imagem de um deus único e constituído de pensamento, cuja intervenção no mundo não se faz através de atos diretos, como se vê em Homero e Hesíodo, mas fora dos eventos do mundo. Em outras palavras, para Xenófanes, os deuses não mais atuam diretamente nos fenômenos naturais, isto é, não são mais concebidos como fenômenos ou elementos naturais com formas humanas, mas intervêm de algum ponto fora deles. Este lugar é o pensamento. Se na forma de expressão ainda não há uma mudança substancial em relação à tradição, haverá no conteúdo da mensagem do filósofo de Colofão.

Quanto a Heráclito de Éfeso, seu pensamento florescera, aproximadamente em 500 a. C. Seu estilo de escrita, tal qual o de Xenófanes, era oral, pois visava à memorização pela audiência e, provavelmente, o mesmo público que frequentava os recitais nas praças, teatros ou reuniões nas casas ilustres. No entanto, diferentemente deste, escreveu aforismos, maneira de se expressar, segundo Havelock, já familiar aos gregos. Talvez Heráclito pretendesse evitar os efeitos emocionais dos versos sobre seus ouvintes. Distinguia-se também do pensador de Colofão por não ser itinerante e nem se gabar dos próprios escritos, à maneira como os poetas daquela época passaram a proceder. Havia nesses recitais a disputa por prêmios; portanto, os poetas se autoexaltavam e exploravam emocionalmente suas audiências passivas. Esses eventos funcionavam como uma espécie de espetáculo em que as impressões se sobrepunham ao conteúdo declamado. Essa não era a intenção de Heráclito, que não queria atrair para si elogios nem se tornar uma celebridade local.

Esse tipo de crítica feita por Heráclito aos poetas, deve ter influenciado Platão com relação a eles, mas também com relação aos sofistas que, no lugar dos versos, se expressavam através da retórica. A seguir, leem-se alguns exemplos de fragmentos remanescentes desse pensador, Heráclito de Éfeso:

42. DIÓGENES LAÉRCIO, IX, I.

Homero merecia ser expulso dos certames e açoitado, e

Arquíloco igualmente (**Ibid.,** p. 89).

34. CLEMENTE DE ALEXANDRIA, TAPEÇARIAS, V, 116.
Ouvindo descompassados assemelham-se a surdos; o ditado
lhes concerne: presentes estão ausentes (**Ibid.,** p. 88).
87. PLUTARCO, DO QUE SE DEVE OUVIR, 7 P.41 A.
Um homem tolo gosta de se empolgar a cada palavra (**Ibid.,** p.93).
101ª. POLÍBIO, HISTÓRIAS, XII, 27.
Pois os olhos são testemunhas mais exatas que os ouvidos (**Ibid.,** p.95).
104. PROCLO, COMENTÁRIO AO ALCEBÍADES I, P. 525, 21.
Pois que a inteligência ou compreensão é a deles? Em cantores de rua
acreditam e por mestre tem a massa, não sabendo que "a maioria é
ruim, e poucos são bons" (**Ibid.,** p. 95).
107. SEXTO EMPÍRICO, CONTRA OS MATEMÁTICOS, VII, 126.
Más testemunhas para os homens são olhos e ouvidos, se almas
bárbaras eles têm (**Ibid.,** p. 95).

Os fragmentos a seguir dão uma mostra de que Heráclito se dirigia a um público ouvinte para ler seus discursos. Distingue-se dos poetas no fato de que a cena da leitura e o leitor são apenas meios do público ter acesso ao conteúdo da escrita. Supõe-se a intenção educativa do pensador de Éfeso para com os ouvintes e uma certa independência do escrito, com relação à sua imagem pública, pois o pensador não é autor do *logos*, mas apenas seu portador e disseminador. Para possuí-lo é preciso o trabalho da investigação, pois é necessário amar a sabedoria. A todos os seres humanos é dado conhecer-se e pensar com sensatez, o que antecipa o pressuposto do pensar socrático:

1. SEXTO EMPÍRICO, CONTRA OS MATEMÁTICOS, VII, 132.
Deste logos sendo sempre os homens se tornam descompassados quer
antes de ouvir quer tão logo tenham ouvido; pois, tornando-se todas
(as coisas) segundo esse logos, a inexperientes se assemelham
embora experimentando-se em palavras e ações tais quais eu discorro
segundo (a) natureza distinguindo cada (coisa) e explicando como se
comporta. Aos outros homens escapa quanto fazem despertos,
tal como esquecem quanto fazem dormindo (**Ibid.,** p.85).

50. HIPÓLITO, REFUTAÇÃO, IX, 9.
Não de mim, mas do logos tendo ouvido é sábio homologar tudo
é um (**Ibid.,** p. 90).

35. CLEMENTE DE ALEXANDRIA, TAPEÇARIAS, V, 141.
Pois é preciso que de muitas coisas sejam inquiridores os homens

amantes da sabedoria (**Ibid.,** p.89).

116. ESTOBEU, FLORILÉGIO, V. 6.
A todos os homens é compartilhado o conhecer-se a si mesmos e
pensar sensatamente (**Ibid.,** p. 96).

Parmênides, o último filósofo da tríade selecionada por Havelock, escreve na forma de versos e em primeira pessoa, como numa espécie de monólogo. Seu poema pressupõe a presença de um recitador e seus ouvintes. Narra a própria aventura, como se fosse ele um herói, à maneira de Odisseu ou Aquiles, cuja batalha a enfrentar era a busca pelo ser das coisas, por meio do caminho que conduz à verdade. Ele é conduzido à morada da deusa do Direito (Díke) por duas jovens dirigindo uma parelha, cujos cavalos eram muito velozes, tais quais os de Aquiles. Através do recurso da oralidade, a deusa lhe informa qual é a missão: fazer a escolha entre o caminho do ser e o do não-ser, apontando para as vantagens do primeiro, posto que somente ele conduz à verdade e ao conhecimento.

Apesar de mais jovem do que os dois antecessores, escreveu num ambiente cultural em que Homero e Hesíodo ainda eram fortes referências. Não descartou tais modelos, mas, com base neles, propôs, segundo Havelock, uma revisão das maneiras de conceber as coisas e de expressar essas novidades: a ontologia:

1. **SEXTO EMPÍRICO VII, 111 E SS.**
As éguas que me levam onde o coração pedisse
Conduziam-me, pois à via multifalante me impeliram
da deusa, que por todas as cidades leva o homem que sabe;
por esta eu era levado, por esta, muito sagazes, me levaram
as éguas o carro puxando, e as moças a viagem dirigiam (**Ibid.,** p. 147).

2. **PROCLO, COMENTÁRIO AO TIMEU, I, 345, 18.**
Pois bem, eu te direi, e tu recebe a palavra que ouviste,
os únicos caminhos de inquérito que são a pensar:
o primeiro, que é e portanto que não é não ser,
de Persuasão é caminho (pois à verdade acompanha);
o outro, que não é e portanto que é preciso não ser,
este então, eu te digo, é atalho de todo incrível;
pois nem conhecerias o que não é (pois não é exeqüível),
nem o dirias[...] (**Ibid.,** p. 148).

Nos trechos a seguir, fica evidente a influência de Parmênides sobre o Sócrates platônico, e a ambivalência de seu estilo: ao mesmo tempo em que Parmênides produz uma espécie de "epopeia epistemológica", persegue uma linguagem conceitual filosófica, que vai ficar mais explícita com Platão. E é a partir dessa linguagem que este proporá a formação da juventude sob nova perspectiva.

No primeiro fragmento, pode-se perceber a relação de fundo entre o ato de conhecer e ser, pois, entende-se esse pensar, não como um pensar genérico, mas o pensar filosófico, investigativo. Pensar é da essência do ser do homem, mas pensar percorrendo o caminho da verdade é um pensar superior.

No segundo fragmento, a deusa é mais imperativa com Parmênides, pois lhe ordena considerar a necessidade de *dizer* e *pensar* o ser das coisas. Note-se que ela pronuncia "dizer" e não "escrever". O dizer considerado uma necessidade, tanto quanto o pensar. Mais um indício de que o filósofo está se dirigindo a um público ainda influenciado e formado pela cultura oral. Deve, ainda, manter-se afastado do não-ser das coisas. A deusa ainda adverte o filósofo para o fato de que os mortais que nada sabem, entenda-se a maioria, estão mergulhados em pensamentos contraditórios, por isso a expressão "duplas cabeças". Provavelmente Parmênides estava se referindo ao público embasbacado com as apresentações dos *rapsodos* nos recitais, eventos esses cuja função, além de entreter, era a de formar a opinião pública com base na linguagem poética, a qual possui natureza ambígua.

A tarefa do "herói epistemológico", papel desempenhado por Parmênides, é vencer todos esses obstáculos que impedem a aquisição do verdadeiro conhecimento.

3. CLEMENTE DE ALEXANDRIA, TAPEÇARIAS, VI, 23.

[...] pois o mesmo é a pensar e portanto ser (**Ibid.,** p.148).

6. SIMPLÍCIO, FÍSICA, 117, 2.

Necessário é o dizer e pensar que (o) ente é; pois é ser,
e nada não é; isto eu te mando considerar.
Pois primeiro desta via de inquérito eu te afasto,
mas depois daquela outra, em que mortais que nada sabem
erram, duplas cabeças, pois o imediato em seus
peitos dirige errante pensamento; e são levados
como surdos e cegos, perplexas, indecisas massas,
para os quais ser e não ser é reputado o mesmo
e não o mesmo, e de tudo é reversível o caminho
(**Ibid.,** p. 148).

Xenófanes, Heráclito e Parmênides elaboraram seus respectivos pensamentos num ambiente de cultura oral, em que Homero e Hesíodo eram fortes referências. Mas, mesmo assim, puderam propor, cada um no seu estilo literário, uma nova maneira de pensar o mundo, mesmo que eles próprios tivessem sido formados pelos valores passados. Somente com Platão, quando o processo de transição do ambiente oral para o escrito já se havia consolidado, é que a linguagem propriamente filosófica teria florescido.

O desenvolvimento do pensamento filosófico é um longo processo que culmina na filosofia de Platão, porque somente com este filósofo um sistema de pensamento é configurado. Os filósofos que o antecederam teriam desempenhado a tarefa "de busca de uma linguagem fundamental". Dessa maneira, entende-se que não houve uma ruptura brusca entre cultura oral cedendo lugar à cultura letrada, mas a inauguração de um período de "tensão dinâmica" entre ambas, que fez gerar "formas literárias" híbridas, tais como o teatro, criado a partir de rituais religiosos, feito com elementos das narrativas mitológicas e dos diálogos cotidianos.

Parece que, diante disto, faltava à filosofia recém-criada uma inovação: a invenção da leitura silenciosa. Um feito grego, provavelmente do século V a.C. (antes mesmo da adoção dos espaços entre as palavras e da acentuação gráfica, o que veio ocorrer na época medieval), e que permitiu a criação da linguagem analítico-conceitual expressa posteriormente em sua forma típica: os tratados, a partir de Aristóteles.

O filólogo Jesper Svenbro[6] analisa o processo de evolução da leitura na Grécia Antiga, e em específico, trata da invenção da leitura silenciosa. Para ele, esta foi antecedida pela leitura em voz alta, sendo esta uma forma original de leitura. Segundo esse autor, é possível reconhecer três traços do verbo "ler" na Grécia Antiga. O primeiro é o *némein*, que significa "distribuir". Corresponde à atividade de ler em voz alta, isto é, distribuir ou propagar aos "ouvintes" o conteúdo do texto. O segundo, *epilégesthai*, refere-se à leitura em voz alta, mas quando o leitor lê para os outros e também para si mesmo. Nesta concebe-se a idéia de que, sem a voz do leitor, a escrita é letra morta, portanto, a escrita possui um caráter de incompletude. O terceiro, *akoúontes* ou *akroataí*, significa "ouvintes", os destinatários do escrito, a audiência ou os não-leitores, como havia mencionado E. Havelock.

Svenbro conclui, com base nesses argumentos, que a leitura é parte do texto porque o leitor empresta a sua voz ou é usado pelos escritos para se fazer chegar ao ouvinte. Seu conceito de texto é a soma da *série escrita* com a *trama vocal* que se unem no tempo de duração da leitura. Sendo assim, ler para ele é colocar a própria voz à disposição do escrito. O

[6] **SVENBRO,** 1998.

escritor atua no aparelho vocal do outro. Mas este, sendo um instrumento vocal não deve identificar-se demais com o papel para permanecer livre. Não seria digno a um cidadão numa assembléia da *ágora*, a praça pública, pois o papel de instrumento naquela sociedade é próprio do escravo.

Em seguida, com base em uma inscrição no túmulo de Glauco, a saber: *Eu sou o túmulo de Glauco*, Svenbro analisa a questão do "eu" e a "voz" na leitura. Para que a leitura da inscrição se efetive, o leitor deve ler da maneira como foi escrita e não "Ele diz que é o túmulo de Glauco". A voz que diz "eu" pertence ao escrito e o "eu" do leitor não tem voz nesse momento. Essa voz da inscrição é o que Svenbro denomina "metáfora da voz".

A hipótese da leitura silenciosa é mencionada a partir de um outro exemplo, também uma inscrição, desta vez numa estatueta arcaica: *A cada um que me pergunta, respondo a mesma coisa, isto é, que Andron filho de Antífanes, dedicou-me como dízimo.*

Diferentemente da anterior, esta inscrição, segundo Svenbro, parece dispensar a voz do leitor, quando sua própria voz é elevada, para designar a enunciação "eu respondo". A inscrição parece possuir, antes da leitura, uma "voz metafórica" que substitui a do leitor, como se o leitor estivesse liberado de fazer a leitura em voz alta.

Para justificar sua hipótese, o filólogo recorre ao contexto cultural da Grécia Clássica, no domínio do *nómos*, ou lei, pois nesta época, segundo o autor, a lei já havia sido internalizada nos cidadãos, assim como o autor havia indicado naquele tipo de inscrição de Andron a internalização da voz no leitor.

A título de ilustração, Svenbro cita uma passagem do diálogo *Críton*, de Platão, em que Sócrates, ao ser incitado pelos discípulos a fugir da prisão, o mestre diz já não ouvir os "ruídos" que lhe chegam de fora aos ouvidos, mas acreditava ouvir somente a voz interior (da consciência), que lhe dizia o que não se devia fazer.

Desta forma Svenbro sugere que a voz interior da consciência é a voz atuante na leitura silenciosa; leitura esta realizada individualmente e para si. O leitor agora deixa a função de intermediário e adquire mais liberdade e um *status* social reservado a poucos, mesmo dentre os homens livres.

Em resumo, pode-se dizer que, na leitura em voz alta, o texto está presente na forma física e sonora. O leitor é um instrumento, sua voz é um complemento do texto. O reconhecimento auditivo do texto é feito com a mediação da voz do leitor (da perspectiva do ouvinte). A voz do leitor é o prolongamento da escrita. O ouvinte não lê, mas escuta uma leitura.

Na leitura silenciosa, observa-se a ausência da voz. O leitor "escuta uma escrita" sem emprestar a sua voz ao texto. Há um reconhecimento visual e intelectual do texto, sem a intermediação de terceiros. Desta forma, parece-nos que a evolução da leitura está associada à elaboração do pensamento racional, pois a internalização da voz deve estar associada a uma tomada de consciência, o que permite uma objetivação do conteúdo de pensamento e, ao mesmo tempo o aparecimento dos primeiros indícios daquilo que será, a partir filosofia moderna, denominado *sujeito do conhecimento*.

Assim, não é diferente do que ocorre na introdução à filosofia em que os estudantes precisam desenvolver suas capacidades como leitores nos moldes da leitura silenciosa para constituírem-se enquanto sujeitos do conhecimento. Isto se dá na medida da prática de uma leitura investigativa em que reconheça seu objeto como objeto problemático e a si mesmo enquanto ser pensante.

Platão, escrita e formação do homem

No período clássico, a tradição representada pela poética e pelos valores dos tempos homéricos apresentava sinais de decadência, sua linguagem e princípios haviam perdido a força inicial: era insuficiente como modelo formador das novas gerações. Dois candidatos se apresentaram: a sofística e a filosofia. Teve início, então, uma batalha político-pedagógica, protagonizada por Protágoras e Górgias, do lado da sofística e Platão, do lado da filosofia. Este, em seus diálogos, na voz de Sócrates, iniciou seus ataques por meio da crítica à linguagem e ao modo de pensar de seus adversários. Platão direcionou seus esforços com o intuito de marcar as diferenças entre ambas as linguagens.

A partir do que Santos (2008, p.16ss.) denomina de questão de autenticidade e cronologia, seleciona os diálogos platônicos que funcionam como preparação para as teses de *A República*. Seu objetivo é investigar as distinções entre linguagem poética e linguagem filosófica. São eles: *Íon, Eutífron, Hípias Menor, Protágoras, Mênon e Crátilo.* Para os propósitos deste trabalho, a seguir serão analisados o *Íon* e o *Protágoras*, além das seguintes obras, aqui, acrescentadas: *A República*, *Críton*, *Fedro* e a *Sétima Carta*, cujo critério de escolha é o fato desses diálogos abordarem, respectivamente, os seguintes temas: *Íon* – trata da arte poética; *Protágoras* – traz a discussão sobre a sofística; *A República* – segundo os

interesses desta dissertação, merece destaque, a crítica platônica à poética e à sofística, e o papel de protagonista da filosofia na formação do cidadão para a república, a cidade perfeita; *Críton* – sobre a importância do respeito às leis da cidade pelo cidadão, e da inscrição daquelas na alma de cada um desses cidadãos; *Fedro* – é destacado deste diálogo a noção platônica de escrita e seu lugar nos estudos da filosofia; *Sétima Carta* – além da abordagem que Platão faz da escrita e do esforço que o estudo da filosofia exige, traz um esclarecimento a respeito da teoria do conhecimento, na perspectiva da teoria das idéias.

O conjunto dessas discussões é de interesse deste trabalho porque é com Platão que a tradição filosófica é delineada, e nela o papel subalterno da escrita fica evidente; papel este, questionado pela filosofia contemporânea, através de pensadores como Derrida, Foucault e Barthes, por exemplo, e que aqui comparecerão nos capítulos 4 e 5.

No *Ion*, diálogo que trata do tema da poética, esta é recusada pelo filósofo, através do personagem Sócrates, porque é constituída por uma linguagem intrinsecamente *polissêmica*; nela, as palavras carecem de *definição*, por isso os poetas, ao falarem sobre as mesmas coisas, dão aos seus respectivos discursos sentidos diversos, até mesmo contraditórios entre si. A linguagem poética não tem limites e por isso não pode ser controlada. Sua aquisição se faz pela memorização e assimilação da tradição por inspiração divina. Seu território, no entender de Platão, é o da opinião (*doxa*).

Tanto Íon, o *rapsodo* que se gaba do talento que possui para recitar e comentar os poemas de Homero, quanto este, o *aedo*, poeta criador, dominam apenas um certo discurso que carece de fundamentação em uma ciência (*techné*), pois está sob os efeitos do *entusiasmo e inspiração divina*. Na verdade, segundo Platão, não são autores legítimos de suas criações, mas meios pelos quais a Musa da poesia os fazem expressar-se. A poesia, neste caso, é um privilégio divino. Não é dom natural nem conhecimento adquirido com o esforço dos estudos. Está no plano das emoções e não do *logos:*

> Sócrates: [...] Assim, se você possuindo arte (aquilo que eu dizia agora há pouco), depois de me prometer uma demonstração sobre Homero, fica agora me enganando, você faz mal; mas se você não possui arte, e por uma porção divina, estando tomado por Homero e nada sabendo, diz muitas e belas coisas sobre o poeta (conforme eu disse a seu respeito), você não faz nada de mal. Escolha então como você prefere ser considerado por nós: homem malfeitor ou divino[...] Íon: Há muita diferença, Sócrates! Pois é muito mais belo ser considerado divino! Sócrates: Para nós então algo mais belo lhe pertence, Íon: ser divino e de Homero um louvador sem arte (**PLATÃO,** 2008, pp. 52-53).

Rousseau (1978, p.170), no século XVIII, na obra *Ensaio sobre a origem das línguas,* por razões diferentes de Platão, é mais favorável à língua falada do que à escrita. A fala está ancorada na expressão, nas nuances apresentadas pelo falante, de acordo com suas emoções, o que dá a essa forma de apresentação da língua, mais vivacidade, inclusive por estar acompanhada dos gestos, das expressões faciais e da variação de tonalidade. Estes recursos permitem o uso da língua em suas variantes de sentido, conforme as necessidades verificadas no contexto. Quanto à escrita, esta busca a exatidão, o sentido comum aos usuários e está despida daqueles recursos que acompanham a fala. Assim, o toque pessoal e as emoções são elementos positivos para Rousseau, pois estão mais próximos da natureza e da sua dinâmica. Para Platão, os aspectos emocionais são os que levam o ouvinte a deixar-se seduzir e isto deve ser rejeitado porque, neste caso, a forma se sobrepõe ao conteúdo, à mensagem, ao que nela deve haver de verdadeiro. Se a ênfase é dada à forma da mensagem, desconfia-se que o objetivo de quem a comunica não seja o saber e a verdade nela contido, mas o convencimento e à adesão, tendo e vista interesses escusos.

No diálogo platônico *Protágoras*, verifica-se a disputa entre a filosofia e a sofística pela formação (*paidéia*) dos jovens gregos. A vida na cidade (*pólis*) parece exigir um tipo de formação diferente daquela tradicional, por meio da poética. Hipócrates, jovem ateniense, ávido por uma formação, está disposto até a pagar altas somas em dinheiro a um sofista para obtê-la. Platão recusa a sofística como meio de formação, pois aquela linguagem dos sofistas, herança da poética, teria o caráter polissêmico, levando seu usuário à elaboração de discursos contraditórios, por não seguir quaisquer princípios de individuação semântica, isto é, de *definição* do sentido das palavras.

O problema discutido no *Protágoras* é se a virtude (*areté*) pode ser ensinada. O sofista que dá nome ao diálogo diz que sim, que é capaz de ensinar os homens a serem prudentes e capazes de governar, tanto o espaço particular, a sua casa, quanto o espaço público, a cidade (*pólis*). Seu interlocutor, Sócrates, recusa esta posição porque considera a virtude política intransmissível.

Em outra passagem, Protágoras afirma que a virtude é semelhante às partes do rosto. Sócrates recusa essa afirmação, pois a virtude não pode ser a soma de qualidades virtuosas. O que visa é a verdadeira virtude, que só pode ser compreendida em sua essência, o que nenhum sofista ousa alcançar. Ela se encontra na "ciência das medidas". É ela que permite a distinção entre o bem e o mal. O filósofo ateniense termina por conceder que seu ensinamento se dá por

meio de um ensinamento geral e não da maneira como Protágoras concebia: como uma arte. O diálogo termina em aporia:

> Sócrates: Afirmo-te – disse eu – que não tenho outro fim, ao fazer-te estas perguntas, senão examinar os problemas relativos à virtude e ao que é a virtude em si mesma. Estou convencido de que este ponto, uma vez esclarecido, lançaria uma viva luz sobre o objeto da longa discussão que acabamos de ter em conjunto: eu, pretendendo que a virtude não pode ser ensinada; tu, que ela o pode ser (**Idem,** s/d., p.84).

Platão talvez tenha sido motivado pelo contexto desagregador, por ele testemunhado: a Guerra do Peloponeso (431 a. C. e 415-413 a. C.), que havia acarretado a perda de prestígio do poder político e econômico da cidade de Atenas, local de nascimento desse pensador; a condenação à morte de seu mestre Sócrates, pelos cidadãos corruptos de Atenas, acusando-o de corromper a juventude e desrespeitar os deuses da cidade; a presença e influência dos sofistas, professores de oratória, formadores dos jovens cidadãos, com base em argumentos bem arquitetados, sem a exigência do vínculo entre convencimento, a verdade e a justiça, por isso, na compreensão de Platão, o perigo estava nos efeitos do discurso sofístico na alma dos ouvintes; a influência do poeta fundador, Homero, na educação das crianças, acusado na obra *A República* de distorcer a essência dos deuses gregos e de divulgar valores contrários aos interesses da cidade:

> [...] Assim, Glauco, lhe falei, quando ouvires os admiradores de Homero declarar que esse poeta foi o educador da Hélade e que é digno de ser estudado no que entende com problemas da educação e das relações humanas, e também que devemos viver de acordo com seus ensinamentos, precisarás acatá-los e beijá-los como a pessoas de muito merecimento, e concordar que Homero não só é o poeta máximo como o primeiro dos trágicos, porém não te esqueças de que em matéria de poesia só devemos admitir na cidade hino aos deuses e elogiosos de varões prestantíssimos. Porém, se aceitares as Musas açucaradas, ou seja na lírica ou seja na epopéia, o prazer e a dor passarão a governar tua cidade, em lugar da lei e do princípio racional que em todos os tempos foi considerado pela comunidade como o melhor (**PLATÃO,** 1988, 606e; 607a).

Platão chega a propor o estabelecimento de limites ou censura à produção dos poetas. A cidade deveria fiscalizar as produções, permitindo apenas as obras favoráveis aos valores aceitos oficialmente. Seu objetivo era evitar a má influência desses artistas sobre a população, promovendo algum vício que desviasse as pessoas dos bons costumes. Esperava que os poetas construíssem imagens modelares. Platão era inimigo da novidade pela novidade. O filósofo, mesmo discordando, sabia do poder de convencimento da poética. Extingui-la definitivamente seria impossível, restava, então, fazê-la trabalhar em favor dos propósitos da república, isto é, torná-la engajada, segundo fins a ela externos. Quais seriam esses fins? Segundo sua forma de

pensar, os fins pedagógico-políticos. Entende-se que a arte funcionaria como instrumento de convencimento, a partir das experiências estéticas favoráveis, por ela proporcionadas, a favor da estabilidade e harmonia da hierarquia social:

> XII – Mas, teremos de restringir nossa vigilância apenas aos poetas, para obrigá-los a só apresentar em suas composições modelos de bons-costumes, sem o que deverão abster-se de compor entre nós, ou precisaremos estender aos demais artistas essa fiscalização, para impedi-los de representar o vício, a intemperança, a baixeza, a indecência, tanto na pintura da vida como na das construções e em todos os trabalhos dos artesãos, ficando proibido de exercer sua atividade entre nós quem não puder obedecer a essas determinações? É de temer que venham a crescer os guardas no meio de imagens do vício, como num pasto nocivo, em que colham e ingiram pequenas, porém, reiteradas doses de veneno das mais variadas espécies, do que resulta causarem na alma, imperceptivelmente, dano irreparável. Não; só devemos procurar os artistas felizmente dotados e capazes de descobrir por toda a parte o rastro do belo e do gracioso, para que nossos jovens, à maneira dos moradores de lugares sadios, tirem vantagem de tudo e que apenas as impressões de coisas belas lhes possam atingir os olhos ou os ouvidos, tal como se dá com a brisa benéfica que sopra de uma região salubre, e os levem, desde a infância, insensivelmente, a amar e imitar os belos discursos e a se harmonizarem com eles (**Ibid.,** 401bc, pp. 138-139).

A noção platônica de virtude foi inspirada em Hesíodo, mesmo que o objetivo do filósofo tenha sido opor-se ao *aedo e rapsodo*, quando propôs uma concepção de virtude enquanto resultado do esforço moral do indivíduo pela busca da verdade:

> Homem excelente é quem por si mesmo tudo pensa,/ refletindo o que então até o fim seja melhor,/e é bom também quem ao bom conselheiro obedece;/ mas quem não pensa por si nem ouve o outro é atingido no ânimo; este, pois, é homem inútil (**HESÍODO,** 1991, vs. 293-297, p. 45).

Seu lugar de origem é a reflexão, jamais o hábito ou as experiências, porque destes são geradas apenas opiniões *(doxa)*. É importante lembrar ainda que esses poetas ganharam mais livre circulação e permanência com a invenção da escrita alfabética, o que levou Platão a criticar a intensificação do seu uso, acarretando na proliferação de discursos escritos sem qualidade e levando à distorção dos discursos orais, por ele considerados os mais autênticos e vivos.

Em uma passagem do diálogo *Fedro* (**Platão,** 1975, 259b-d, XLI, p. 72), Platão conta "o mito das cigarras", a fim de chamar a atenção do leitor para o fato de os homens, ao se distraírem, esquecerem-se de si mesmos, ou seja, da própria *alma*. O filósofo lembra que a espécie das cigarras era de humanos e que seu surgimento decorre de terem se rendido ao canto das Musas, deusas representantes da poesia e da música. As Musas provocavam nos homens tamanho embevecimento com seu canto maravilhoso que estes deixavam de se

alimentar, por simples esquecimento, morrendo a seguir, sem a consciência de tal fato. Posteriormente, foram transformados em cigarras, animais que, segundo Platão, vivem para o canto sem precisar de água e alimento.

Com essa alegoria, entende-se que Platão retoma a crítica endereçada a Íon, no diálogo homônimo, com relação à sua postura na recepção dos poemas de Homero e dá continuidade à tradição iniciada com Heráclito e Parmênides, recusando a atitude emocional do público nas audições dos recitais. Se, para Platão, o homem se define como *alma*, e as ideias nela estão inscritas, qualquer artifício que a neutralize lhe é prejudicial. O homem vê sua humanidade aniquilada porque fica impedido de refletir e questionar. Perde a consciência sobre as coisas. No final dessa mesma passagem, Platão confere ao *diálogo* o poder de antídoto contra tais males. Para não perder a consciência de si mesmo em pleno meio-dia, é preciso dialogar. O diálogo possibilita a mudança de perspectiva, impedindo o homem de fechar-se em si mesmo, nos seus obscuros desejos; desejos esses que visam atender apenas aos prazeres imediatos e superficiais, contrários aos interesses da cidade, estes, sim, prioritários.

Também no *Fedro* (**Ibid.,** 274c- 276ª pp. 92-94), Platão apresenta uma outra alegoria, desta vez para referir-se aos efeitos maléficos da escrita para a alma. Conta-se que, no Egito, Teute, uma espécie de divindade e inventor, apresentou ao rei Tamuz suas criações, dentre elas os números, o cálculo, a geometria e a escrita. Diante do rei, explicou seus benefícios e a possibilidade de serem ensinadas aos egípcios. Com relação à escrita, usou o seguinte argumento: *Aqui está, majestade, lhe disse Teute, uma disciplina capaz de deixar os egípcios mais sábios e com melhor memória. Está descoberto o remédio para o esquecimento e a ignorância* (**Ibid.,** p.92). Tamuz ouviu os argumentos sobre cada uma das primeiras. Fez observações contra e a favor, porém, quando se referiu à escrita, discordou do poder das qualidades daquele instrumento. Muito pelo contrário, considerou seus malefícios: a escrita levaria ao enfraquecimento da memória, não à sua expansão e aprimoramento. Acabou por recusar tal invento, preocupado com o futuro de seu reino.

Platão, nesse diálogo, além de concordar com o rei egípcio, considera o registro do pensamento uma forma de dar margens às leituras equivocadas, em que o pensamento do autor acaba servindo aos interesses particulares e escusos do seu leitor, uma vez que a autoridade e o controle sobre as interpretações estariam fora do alcance do criador do texto. Além desse problema, o discurso escrito seria limitado, porque fixa o pensamento em uma forma externa que não passa de aparência de conhecimento. É uma técnica que está a serviço da persuasão e que, ao invés de ampliar a memória, levaria à sua extinção. Segundo Platão,

outro defeito da escrita é que ela induz o leitor a dar mais importância à origem do texto, sua autoria e local em que foi produzido, do que ao conteúdo por ele expresso, provocando uma distância maior entre o leitor e as idéias.

A escrita é vista por Platão como um recurso, cuja função é a conservação, em substituição ao trabalho de memorizar um grande volume de informações; e não com o objetivo de composição e criação. Desta forma, não poderia admitir a relação que há entre a estruturação do texto na mente de quem escreve, isto é, as exigências das regras lógicas, a correspondência entre o trabalho de registro, a conceituação, a escolha das frases, seu encadeamento e coerência com o seu referencial.

No sistema de Platão, esse trabalho de composição não faz sentido porque o referencial (as essências) está contido nas ideias, estas situam-se no plano eterno e formatadas desde sempre, independentemente do contexto do sujeito. O processo do pensar na filosofia platônica ocorre por uma espécie de evocação das ideias impressas na alma do homem, a *reminiscência*, ou diretamente, pela *intuição.*

Para Platão, por exemplo, guardar interiormente as coisas importantes para a cidade é diferente de armazená-las num suporte externo. No primeiro caso, as memórias internalizadas são extensões de cada um. É também uma maneira de compartilhar um patrimônio comum. Na verdade, cada membro da cidade define-se ou possui sua razão de ser a partir desse compartilhamento. Ao fazer uso de um suporte artificial, isto faz com que cada indivíduo seja esvaziado desse conteúdo comum e dê margem à manifestação de características e atitudes mais individualistas, porque em cada um despertará uma maneira pessoal de interpretar os fatos, acarretando numa certa relativização à maneira dos sofistas. Assim, os costumes passam a correr perigo, pois os cidadãos ficariam cada vez mais distantes das essências ideais.

Na filosofia de Platão, há uma razão implícita para a desvalorização da escrita, além dos efeitos por ela produzidos, e que remete à sua natureza, isto é, por ser um suporte material, estaria no mesmo plano das artes pictóricas. Isto significa considerá-la um *simulacro:*

> [...] Sendo assim, firmemos desde logo este ponto: todos os poetas, a começar por Homero, não passam de imitadores de simulacros da virtude e de tudo o mais que constitui objeto de suas composições, sem nunca atingirem a verdade, o que também se dá com o pintor, a que já nos referimos, o qual, sem nada entender da arte de fazer sapatos, é capaz de pintar um sapateiro que lhe pareça bom e a quantos desconheçam essa profissão e só percebam as cores e o desenho (**PLATÃO,** 1988, 600e).

Por estar afastada três graus da realidade, da mesma forma que a pintura. É a cópia da cópia. Sendo a base ou primeiro plano, as ideias essenciais; o segundo plano, a fala; e o terceiro, a cópia da fala, que são os textos escritos.

Sendo assim, por que Platão não identifica *a sonoridade* da música ou do diálogo como suporte material tão imperfeito quanto a escrita e a pintura? Talvez, um dos motivos é a instantaneidade de sua duração e a presença do músico e do falante no momento da execução e da fala. Desta forma, não haveria possibilidade de manipulação por terceiros e a independência do som com relação a um suporte físico. Lembrando que inexistiam, na época de Platão, quaisquer possibilidades de gravação sonora, exceto a memória.

A sensação da audição, aliada a um conteúdo adequado, possibilita a educação, pois Platão exige a seleção das obras e dos artistas mais apropriados para a formação das crianças e dos jovens. Exclui a poesia imitativa, tidas como modelo as obras de Homero e Hesíodo, pelo fato destas gerarem os efeitos de excitação, desordem e ilusão da alma, pois esta ficaria exposta ao feio, o que levaria à deformação do caráter do discípulo.

Platão não se interessa pelas implicações da invenção da escrita para o aparecimento do *logos*. Para ele, a escrita não deve ter relações com este, pois ambos são de naturezas distintas. Enquanto a escrita se constitui de uma representação material e depende da experiência concreta para ser realizada, o *logos* tem natureza abstrata, está num plano eterno das ideias. A única espécie de escrita admitida por Platão é a escrita da alma, cujos temas essenciais são: *o justo, o belo e o bom*. Ela é a expressão interior de seu autor, confundindo-se com ele. Nenhuma escrita exterior concorre em grandeza ou se aproxima da essência da alma humana quanto essa:

> [...] os discursos escritos para serem estudados ou pronunciados com fins didáticos, e que são verdadeiramente escritos na alma, tendo como tema o justo, o belo e o bom, são os únicos eficientes, perfeitos e dignos de consideração e merecedores de serem denominados filhos legítimos de seu autor, em primeiro lugar , os que nele vivem como invenção de seu próprio espírito; ao depois, os filhos ou irmãos daqueles, nascidos noutras almas, em condições idênticas... Um homem assim, que não dá a mínima atenção às outras modalidades de discursos, é que poderia muito bem tornar-se, meu caro Fedro, o que eu e tu desejaríamos ser (**PLATÃO,** 1975, 278ab, p .97).

Numa passagem da *Sétima Carta* Platão afirma que a escrita não pode expressar pensamentos sérios. Nem mesmo as leis criadas pelos legisladores e submetidas ao registro escrito escapam a essa crítica. Para ele, todo homem de senso deve abster-se de escrever, pois somente alguém fora do juízo faria uso da escrita para fixar seus mais nobres pensamentos. O leitor de Platão passa a desconfiar do seu legado, constituído por mais de vinte diálogos

escritos e por tudo o que foi produzido a seu respeito e de toda a história da filosofia (Cf. **BRUNO,** 2008, p. 34-35).

> Eis a razão de todo homem de senso abster-se de escrever sobre esses temas sérios e de expô-los à inveja e à incompreensão do público. Daí, podermos tirar a seguinte conclusão: quando vemos alguma composição escrita, ou seja de um legislador, a respeito de leis, ou de outro indivíduo sobre assunto diferente, é certeza não ter o autor levado muito a sério o seu trabalho, ainda mesmo que se trate de um sujeito grave, por haver ficado retido o pensamento na porção mais nobre de sua alma. Mas, se, de fato, o confiou à escrita, como coisa da mais alta importância, então, é que os humanos, não os eternos do Olimpo, fizeram que ele o juízo perdesse (**PLATÃO,** 1975, 344cd, p. 159).

As conclusões são temerosas, mas, seria apenas uma ironia sua, por influência de Sócrates? Ou será que pretendeu uma autocontradição consciente? Para ele, a escrita não serve como instrumento didático, pois somente aqueles[7] que podem aprender por si mesmos o caminho da verdade, através da intuição, estariam aptos a compreender seus escritos, o que torna as produções escritas um trabalho sem importância instrutiva:

> [...] O que estou em condições de afirmar de quantos escreveram e ainda virão a escrever com a pretensão de conhecer as questões com que me ocupo, quer as tenham ouvido de mim mesmo ou de outras pessoas, quer as descobrissem por esforço próprio, é que, no meu modo de pensar, eles não entendem nada de nada de todas essas questões. De mim, pelo menos nunca houve nem haverá nenhum escrito sobre semelhante matéria. Não é possível encontrar a expressão adequada para problemas dessa natureza, como acontece com outros conhecimentos. Como conseqüência de um comércio prolongado e de uma existência dedicada à meditação de tais problemas é que a verdade brota na alma como a luz nascida de uma faísca instantânea, para depois crescer sozinha. Melhor do que ninguém, tenho consciência de que somente eu poderia expor minhas idéias, de viva voz ou por escrito, como também sou eu quem mais viria a sofrer, se a redação me saísse defeituosa. Se me parecesse necessário deixá-las ao alcance do povo, que poderia haver de mais belo na vida do que divulgar doutrinas tão salutares, e esclarecer os homens sobre a natureza das coisas? Porém, não acredito que de tais explicações advenha proveito para ninguém, com exceção de uns poucos que, com indicações sumárias, sejam capazes de descobrir sozinhos a verdade [...] (**PLATÃO,** 1975, 341cde, pp. 155-156).

No diálogo platônico denominado *Críton*, já referido no início deste capítulo, podemos verificar a seguinte cena: Sócrates, já detido e aguardando a execução da pena, rejeita a proposta de fuga feita pelo discípulo, cujo nome é o mesmo do diálogo, pois entende que seu ato abriria um precedente desastroso à cidade, levando à sua desagregação, uma vez que seria um ato de desrespeito às leis e um péssimo exemplo para um educador e cidadão, servindo para reforçar e dar razão aos argumentos de seus acusadores. Segundo Sócrates, as leis da cidade não devem ser desrespeitadas nem pelos atos, muito menos pela persuasão. Devem ser

---

[7] O próprio Platão, por exemplo, autoriza a si mesmo escrever, porém, sem admitir para sua produção efeitos didáticos.

obedecidas, porque há um princípio inviolável que é o de que nenhum interesse particular deve sobrepor-se aos interesses públicos. O mestre de Platão apoia-se na coerência entre discurso e ação e no fato de que esse discurso tem origem numa fala interior:

> [...] Parece-me, amigo, Críton, ouvir essas palavras como os iniciadores nos mistérios dos coribantes acreditavam ouvir as flautas, e o som dessas palavras fere com tanta violência meus ouvidos que torna para mim impossível ouvir outro discurso. Convence-te, então, de que tudo que dissesses em contrário seriam palavras vãs [...] (**Idem,** 2004, pp. 113-114).

O que remete à ideia de homologia:

> Aquilo que quer dizer coisa semelhante; de mesma estrutura; que contém a mesma "lógica". A homologia pode ser considerada, num primeiro momento, como uma comparação entre coisas complexas, entre estruturas, entre organismos, entre conjuntos. Nisso ela difere da analogia, que pode ser exercida entre coisas simples. Filosoficamente, cabe a Platão ter colocado pela primeira vez a questão da homologia, perguntando-se se é possível fazer corresponder palavras e coisas, e em que medida podemos considerar que um discurso diz o mesmo que a coisa à qual alude; ou, então, no caso de dois discursos em comparação, se um deles pode dizer o mesmo que o outro, etc. (**WATANABE,** 1995, nota 1, p. 33).

Entre cidade e cidadão, isto é, há uma correspondência entre o modo como a cidade é governada e o modo como cada cidadão dessa cidade conduz a sua própria alma ou se autogoverna. Por essa perspectiva as leis não são formalidades impressas no papel, mas inscrições na alma de cada cidadão. A obediência e o respeito às leis são expressos na forma de atitudes virtuosas e justas. Com isso Sócrates consegue ensinar a seus discípulos através do próprio exemplo.

Num outro diálogo fundamental, *A República,* Platão pensa numa sociedade ideal em que a propriedade particular inexiste, pois todos os bens duráveis pertencem a *polis*. As crianças são de responsabilidade de todos os cidadãos e as mulheres comuns a todos. Enfim, Platão pretende eliminar a família como célula da sociedade, para poder extinguir aqueles males. Sua cidade ideal é planificada e guarda uma analogia com o corpo humano: a cabeça representa o comando racional dos reis-filósofos; o peito, a força e determinação dos guardiões (soldados do exército); enquanto o baixo-ventre é o homem comum (o artesão, o comerciante e o escravo). Em Platão, as hierarquias sociais e políticas provêm das diferenças de natureza e de direitos entre os homens. A essência dos que estão aptos a governar é de ouro; sua sabedoria é *a ciência*. Prata é a essência dos guerreiros ou guardiões, sua sabedoria é *a coragem*. Enquanto as essências dos artesãos e trabalhadores são, respectivamente, o bronze e o ferro, a sabedoria correspondente a essa faixa social é *a temperança*. Não há mobilidade social nessa sociedade, e cada integrante, satisfeito com sua posição, deverá atingir o estado de felicidade porque ela não provém do interior de cada individualidade, mas

da harmonia coletiva, resultante da preservação dos bons costumes, longe das novidades que ameaçam o equilíbrio, como foi referido anteriormente, na passagem sobre a censura aos maus poetas.

Consequentemente, no entendimento de Platão, a prática da filosofia é para poucos, pois exige uma alma incorruptível e um modo de viver modelar, porque, segundo seu autor, uma verdadeira república deve ser governada por reis-filósofos ou filósofos-reis:

> A não ser, prossegui, que os filósofos cheguem a reinar nas cidades ou que os denominados reis e potentados se ponham a filosofar seriamente e em profundidade, vindo a unir-se, por conseguinte, o poder político e a filosofia, e que sejam afastados à força os indivíduos que se dedicam em separado a cada uma dessas atividades, não poderão cessar, meu caro Glauco, os males das cidades, nem, ainda, segundo penso, os do gênero humano (**PLATÃO,** 1988, 473d, p. 232).

A essência do filósofo é a de ser alguém que tem a satisfação e se realiza no ato de contemplar a verdade. É da sua natureza essa atividade e, por isso, cuida para que conduza sua vida virtuosamente, nos limites da justiça e da verdade. Sendo esta uma vida verdadeiramente autêntica. Desde criança essas qualidades da alma filosófica já podem ser detectadas:

> Quando quiseres, por conseguinte, determinar se uma alma é ou não filosófica, terás de examiná-la desde os mais tenros anos, para ver se é justa e meiga ou rude e insociável (**PLATÃO,** 1988, 486b, p. 246).

Ainda para Platão, somente o filósofo estaria preparado para o governo da cidade porque não almeja o poder e nem tem apego aos bens materiais. Seu governo cuidaria para que prevalecessem os interesses da comunidade sobre os interesses particulares. Por ser um *dialético*, o rei-filósofo representa a razão no comando, pois suas principais capacidades são as de "ver em conjunto" o todo e suas conexões e perceber a natureza do ser, isto é, conhecer a essência do ser das coisas; por isso, nele, o saber e a prática se apresentam de forma harmônica, coerente e justa:

> [...] Transcorrido esse tempo, continuei, os rapazes selecionados da classe dos vinte anos serão distinguidos com maiores honrarias do que os outros, e os conhecimentos que eles adquirirem sem ordem alguma quando meninos, serão agora apresentados numa sinopse homogênea, para que possam perceber a correlação existente entre os vários ramos do conhecimento e a natureza do ser. É o único método, observou, que fixa solidamente no espírito os conhecimentos. E o mais indicado, acrescentei, para revelar as naturezas dialéticas: quem for dotado dessa visão conjunta é dialético; os demais não o serão" (**Ibid.,** 537b-c, p. 310).

No mesmo diálogo, Platão faz uso da célebre alegoria da caverna, cuja história é uma excelente ilustração da sua concepção de *paidéia*. O mito da caverna assim pode ser resumido: Havia, em uma caverna, cativos desde a infância, homens acorrentados e presos de

tal forma que eram obrigados a ficar sentados, sem mexerem suas cabeças, olhando sempre para o fundo. Atrás deles, não muito distante, havia um muro da altura de um balcão, aproximadamente. Do outro lado desse muro, havia pessoas em condições diferentes, as quais se movimentavam de um lado a outro, segurando objetos e conversando entre si. Mais próxima à entrada, havia uma fogueira, que ardia constantemente e, conforme essas pessoas se movimentavam, suas sombras e a dos objetos que seguravam eram projetadas no fundo da caverna, direção para a qual os prisioneiros eram obrigados a olhar. Desta forma, estes consideravam as sombras ali projetadas como se fossem as próprias coisas, a verdadeira realidade.

Se alguém livre libertasse um dos prisioneiros, *contra a sua vontade*, e o obrigasse a olhar diretamente para a luz, isso ofuscaria a sua vista momentaneamente, o que deixaria o recém-liberto contrariado. Porém, gradualmente, voltando a enxergar diretamente as coisas, fá-lo-ia com maior nitidez. Agora, a missão deste é voltar à caverna e libertar seus antigos companheiros.

Algumas conclusões mais imediatas podem ser retiradas desse contexto: a ignorância é um mal que deve ser eliminado, porque ela torna o homem prisioneiro das aparências e das opiniões. O educador desempenha a função de libertador, mas a compreensão, pelo ignorante, do valor da educação, é *a posteriori*. A necessidade de saber é incompatível com a vontade inicial do educando. Em Platão, o ato de educar é o de fazer despertar a necessidade pelo saber, e isso só pode ocorrer quando o educando sai do estado de comodidade e muda a direção da sua vista.

Para Platão, a educação é possível porque todos os homens possuem a verdade dentro de si. Tanto o inteligível quanto o sensível possuem a verdade. Porém, o último possui em grau inferior. O conhecimento já está na alma, é inato; o que a educação promove é a direção, a orientação para onde se situam as ideias. Certamente, estas não se encontram nem na voz do *rapsodo* nem na do sofista:

> [...] a educação não é o que muitos indevidamente proclamam, quando se dizem capazes de enfiar na alma o conhecimento que nela não existe, como poderiam dotar de vista a olhos privados da visão. (...) a educação não será mais do que a arte de fazer essa conversão, de encontrar a maneira mais fácil e eficiente de consegui-la; não é a arte de conferir vista à alma, pois vista ela já possui; mas, por estar mal dirigida e olhar para o que não deve, a educação promove aquela mudança de direção (**Ibid.,** 518cd, pp. 285-286).

Na *Sétima Carta*, Platão revela ao leitor o que o motivou a elaborar um projeto político-pedagógico, em que a filosofia reina como instrumento imprescindível para a

eliminação dos seguintes males que assolavam a *pólis*, no caso, Atenas, sua cidade: a elaboração de leis ruins e o cultivo de costumes contrários aos interesses públicos. Fica implícito, aqui, o argumento de que tais vícios estão por trás da condenação de Sócrates.

No entendimento de Platão, o exercício do filosofar pelos governantes, levaria tais cidadãos à elaboração de leis mais justas, e os tornaria guardiões dos valores e dos costumes que levariam à refortificação da cidade. Sob essa perspectiva, é correto dizer que os interesses públicos devem estar acima e ser anteriores aos interesses particulares. A compreensão e o cumprimento dessa exigência só podem ser feitos por quem conhece a *justiça*.

Somente o filósofo, por meio da *dialética*, e por ter contemplado as *ideias*, através do processo de *reminiscência,* é capaz de estar à frente do governo da cidade. Mas, para isso, é preciso antes saber se autogovernar. Esta capacidade requer da *alma* a consciência de si[8]:

> Sendo assim, uma vez que o homem não é nem o corpo, nem o conjunto dos dois, só resta, quero crer, ou aceitar que o homem é nada, ou, no caso de ser alguma coisa, terá de ser forçosamente a alma (**PLATÃO,** 1975, 130c, p.240).

Ela é imortal, mas, uma vez unida ao corpo, se deforma e pode ser acometida pelos males mais danosos, que a levariam, certamente, à ruína. São eles: a injustiça, a intemperança, a covardia e a ignorância (**Idem,** 1988, 609bc, p. 402; 611b-d, p.405).

O autoconhecimento é anterior ao conhecimento das coisas. Na teoria de Platão, ele implica em duas dimensões distintas, mas que se complementam: uma política e a outra epistemológica. Na primeira, o autoconhecimento tem como objetivo auferir o grau de sintonia entre o cidadão, enquanto individualidade, e a cidade, isto é, serve para verificar o grau de harmonia entre o modo como o indivíduo conduz sua vida e a maneira como a cidade é governada. Os princípios e os valores da cidade devem existir na alma do cidadão e materializar-se em ações que estejam com eles de acordo.

A voz interior referida e exaltada por Sócrates ao final do diálogo *Críton* de Platão, ao recusar a fuga, são os princípios e fundamentos da organização social de Atenas. As leis estão inscritas em sua alma. É a voz interior constituída pela "leitura silenciosa". A consciência deste fato e a coerência de seus atos com esses princípios, faz de Sócrates um cidadão ético e apto a governar a cidade, porque a cidade existe dentro de si. É por isso que tem sentido cada

---

[8] Sobre a importância do autoconhecimento, Heráclito, em fragmento anteriormente citado, já havia intuído o que provavelmente inspirou Sócrates e Platão: **116. ESTOBEU, FLORILÉGIO, V. 6.** *A todos os homens é compartilhado o conhecer-se a si mesmos e pensar sensatamente.* **PRÉ-SOCRÁTICOS,** 1973, p. 96.

cidadão grego carregar ao lado do primeiro nome, o nome da cidade de origem. Por exemplo: Empédocles de Agrigento, Heráclito de Éfeso, Parmênides de Eléia etc.

Se na dimensão política temos Sócrates como exemplo, na segunda, a epistemológica, temos o tirano Dionísio como um contra-exemplo. Um comentário de Platão, na *Sétima Carta*, em que, ao pesquisar sobre as relações de Dionísio com os estudos da filosofia, o pensador grego verificou que aquele governante não praticava o que aprendia, porque apenas decorava expressões e teorias alheias, não buscando o que já estava inscrito em sua alma. Por isso seus discursos não pertenciam ao nível do conhecimento (*episteme*), mas apenas ao nível da opinião (*doxa*). Carecia, assim, esse governante, não apenas dos conhecimentos filosóficos, mas do autoconhecimento, de seus limites e vícios. Como poderia, desta forma, governar Siracusa com sabedoria? Supõe-se, que lhe faltava também a inscrição em sua alma das leis da cidade. Dionísio não corresponde ao modelo do rei-filósofo, pois revelava-se superficial, não conseguia perceber a correlação entre as diversas formas de conhecimento e desconhecia a natureza do ser. Na compreensão de Platão, aquele era um homem do senso comum à frente de uma cidade-estado, o que justificava a necessidade de um projeto de reforma política.

Mas, afinal, para Platão, quais seriam os atributos das coisas e o que a elas está implicado no ato de conhecer?

O objeto do conhecimento ou o ser de cada coisa possui três atributos: *o nome*, *a definição ou predicação* (numa linguagem aristotélica) e *a imagem*. Assim, um círculo, exemplo apresentado pelo filósofo na *Sétima Carta*, possui um nome: círculo; *uma definição*: "o que tem a mesma distância entre as extremidades e o centro"; *a imagem*: o seu desenho ou representação. Pergunta-se: a escrita não poderia situar-se no plano da imagem da ideia e não como mera cópia da fala, assim como o desenho do círculo é sua imagem e representação?

Não; porque a imagem do objeto é da mesma natureza dos conceitos, ou seja, é um dos seus atributos, está situada no plano da "representação". É um conteúdo interno do sujeito do conhecimento, por isso parte da constituição de sua alma. Da mesma forma como os traços denominados *numerais* representam os *números*, entidades abstratas, as figuras geométricas desenhadas também representam as entidades abstratas correspondentes. Neste caso, não há uma mediação entre os desenhos e as ideias, mas, sim, uma relação direta. Por isso o desenho desempenha o papel de "signo". Enquanto a escrita é um recurso material e corporal, imperfeito em relação à imagem. É cópia da voz ou da fala, sendo, esta, elemento intermediário entre as ideias e a escrita. Esta última se constitui e funciona por "duplicação"

distorcida do original. Sua natureza é distinta da essência da alma humana, porque em relação a ela, situa-se num plano externo.

Ainda há mais dois elementos importantes e em jogo no ato de conhecer: *o conhecimento*, que é o resultado da relação inequívoca entre a alma e a essência do ser da coisa. É a opinião verdadeira sobre o ser da coisa, expresso por meio do *logos*. O último elemento é a própria *coisa conhecida*, ou seja, *o existente*. O que a alma busca saber do ser é a sua essência. Os quatro primeiros elementos referidos (*nome, definição, imagem e conhecimento*) dão acesso somente aos conteúdos incertos e substituíveis, a saber: os substantivos, os verbos, e os adjetivos. Elementos esses constituintes do *logos*. Este, apesar de sua imperfeição é o meio mais adequado para a expressão da verdade. Ele se realiza na voz de quem dialoga.

Sobre este ponto, Trabattoni (2003, pp. 154-156), na interpretação feita sobre o diálogo *Fedro*, diz que em Platão há três níveis de saberes: a) um originário, que é *a intuição intelectual das idéias ou dos princípios*. Este é um saber não-discursivo; b) um saber secundário, filho do primeiro, é o saber do mestre e se refere a um saber pessoal, via auto-educação; e, por fim, um terceiro c) um saber terciário, filho do filho, é o saber do discípulo, corresponde a um saber construído através do auxílio do mestre, através do processo de *reminiscência*, que Trabattoni denomina de "educação assistida", porque não há em Platão o sentido de educação em que o mestre, ao ensinar, transfere seu saber ao discípulo. Seu discurso se constitui do *logos*, por meio do método *dialético*, ou seja, um diálogo em que ocorre a investigação, através do qual o mestre questiona, apresenta perguntas, tendo em vista a definição. Seu objetivo é fazer com que o discípulo, assim como ele, se aproprie do *logos*. A meta é atingida quando a alma do discípulo, livre das opiniões pré-concebidas e adquiridas com os hábitos, através do esforço de compreensão, rememora as essências das coisas ou as ideias puras que outrora contemplou. Contudo, o trabalho só estará completo e o discípulo formado, quando este expressar, não somente em discurso, mas também nas ações coerentes e justas, tudo o que "aprendeu" com o mestre, ou este, através de um trabalho autodidata, assim o expressar.

Na verdade, segundo Trabattoni, os saberes revelados pelo *logos* são imperfeitos, comparados à intuição intelectual, pois aquele é um instrumento intermediário, sujeito às imperfeições acarretadas pela encarnação da alma e cuja função é fazer as vezes de outra coisa, isto é, representá-las, se é correto este termo em Platão. Portanto, por ele, a alma não teria acesso direto às ideias ou realidades puras. Por isso, uma das características do *logos* é

favorecer a persuasão, mas não com o intuito de provocar a adesão emocional e o prazer psicossomático do ouvinte, ou, no caso do texto escrito, do leitor, tal qual a poesia e os discursos sofísticos, mas, através do consentimento do discípulo, manifesto no seu desejo de aprender, na sua busca pelo saber, levar a alma a recuperar a memória das realidades eternas. Este é o trabalho auto-formativo e formativo do filósofo.

Esta posição contrasta flagrantemente com a cena do filósofo-pedagogo do mito da caverna, cuja ação violenta de retirar o prisioneiro à força da escuridão não espera pelo consentimento do discípulo, pois impõe a este a necessidade de saber, que é *a posteriori*. Diante deste impasse, parece que admitir o elemento da persuasão como constituinte do *logos*, no ensino da filosofia, está de acordo com os princípios democráticos e de respeito ao educando, mesmo estando, inicialmente, equivocado em suas perspectivas. Trata-se de colocá-lo diante de outras, por ele desconhecidas e propor a comparação. Provocá-lo para possibilitar escolhas razoáveis.

CAPÍTULO 2

ESCRITA E FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DO HOMEM, SEGUNDO ROUSSEAU

Do estado de natureza ao estado civil degenerado

Da antiguidade grega até Rousseau, o fim da formação do homem situava-se em seu exterior. A educação era um meio para atender aos objetivos ou do estado civil, como se verificou na proposta platônica de educação, ou do estado espiritual da salvação, à maneira medieval de conceber a educação. A partir de Rousseau, a educação conhecerá uma finalidade alternativa àquelas: a formação do homem para si mesmo. Para esse filósofo, antes da preparação para algum ofício útil à sociedade, é preciso restituir a natureza humana ao indivíduo, para que o domínio de si lhe seja assegurado e, assim, consiga atingir o estado de liberdade e felicidade na vida civil.

Na obra de Rousseau há uma premissa filosófica que a perpassa, a saber: *o homem é naturalmente bom*. Então, é preciso que sua formação, enquanto indivíduo, não o afaste de sua natureza humana, para que, enquanto cidadão, esse homem possa participar do estado civil como autor da própria liberdade.

O estado civil ao qual Rousseau alude tem origem no *pacto social* firmado entre os indivíduos de um determinado lugar que se sentiam ameaçados em sua segurança. Dessa situação hipotética, Rousseau infere a emergência *do contrato social* de cada indivíduo consigo mesmo, cujas cláusulas se resumem nesta: alienação integral do associado com todos os seus direitos ao grupo social. Assim, cada integrante da comunidade transforma-se em cidadão livre, porque alienando-se totalmente em relação ao grupo, dá-se a todos, ao mesmo tempo não se dando a ninguém (**ROUSSEAU,** 1978, p.32).

Trata-se de uma submissão voluntária, igual para todos, em que ninguém busca vantagens pessoais sobre o outro. Essa forma de liberdade torna-se moral porque a obediência às leis criadas pelo grupo são leis que cada um prescreveu a si mesmo.

O *corpo político*, consequência do contrato social, refere-se ao que Rousseau denomina de *vontade geral.* Esta, sendo resultante da alienação de cada indivíduo, não é a

soma das vontades particulares, mas faz com que sua vontade particular esteja submetida àquela vontade geral. Segundo Rousseau, os princípios basilares desta organização social foram prejudicados quando ocorreu a criação da propriedade e do acúmulo de bens, tornando alguns membros em situação de privilégio em relação aos demais. Isto fez com que houvesse o aparecimento das paixões e dos vícios que fazem com que a vontade particular se sobreponha à vontade geral. A educação, para Rousseau, deve corrigir essas distorções.

Rousseau divide com Platão o princípio de que a reforma das instituições e dos costumes deve começar pela mudança na ação educativa: agir sobre a criança implica agir sobre a humanidade. Para isso, é preciso realizar uma "educação negativa", isto é, afastar a criança das influências sociais, pois é nelas que se encontram os males e os vícios a serem evitados. Sua concepção de educação está relacionada a uma filosofia crítica da cultura. Antes, porém, do estudo sobre o lugar da escrita e da filosofia no pensamento de Rousseau, propõe-se uma leitura sobre essa crítica.

A reflexão filosófica de Rousseau configura-se a partir da seguinte indagação formulada pela Academia de Dijon, por ocasião de um concurso lá promovido: "O restabelecimento das ciências e das artes contribuiu para aprimorar ou corromper os costumes?" Sua resposta é que as ciências e as artes serviram para corromper os costumes e está desenvolvida no *Discurso sobre as ciências e as artes* (1750). As teses dessa obra nortearão toda a filosofia desenvolvida posteriormente por esse filósofo.

Para Rousseau, a desigualdade entre os homens jamais poderia estar inscrita na natureza, porque o homem neste estado se encontra dominado apenas por paixões essenciais que garantem a sua sobrevivência, a saber: *desejo* (alimentação, fêmea, repouso) e *temor* (dor e fome). Vivendo assim, o homem não necessitava de nenhum tipo de vínculo com seus semelhantes. Todos os homens estavam reduzidos a esta condição, pois, do ponto de vista da natureza, o homem era uno e o que o diferenciava dos outros animais era a *perfectibilidade,* ou seja, a capacidade que ele possuía para desenvolver as faculdades da razão, suscetível de retrocesso num acidente (doenças e outros acidentes) e a velhice.

As faculdades da razão humana se encontravam no estado natural, "adormecidas", sendo assim, não se pode falar de conhecimento neste estágio da humanidade porque inexistia qualquer tipo de necessidade de um para outro homem: não havia a *linguagem* e o conhecimento era desnecessário, pois a natureza supria todas as necessidades vitais do homem. Não precisando um do outro, os homens se achavam dispersos na natureza e mergulhados em si mesmos. A *sensibilidade* humana permanecia limitada a cada indivíduo, e

nas suas ações não se detectava qualquer elemento que dissesse respeito à moral. O homem era *amoral* porque desconhecia os conceitos de bem e mal.

A *sensibilidade* em Rousseau é fonte de todas as paixões, mas o homem natural é afetado apenas pelas paixões essenciais. Uma das poucas paixões que encontramos neste homem é o *amor-de-si*, um instinto de conservação que faz com que cada homem, antes de qualquer coisa, prefira a si mesmo. Esta paixão é inata e primeira. O *amor-de-si* é satisfeito quando as necessidades que a ele se vinculam (alimentação, fêmea e repouso) estão atendidas. Outra paixão natural é o sentimento de *comiseração pelo outro* ou *piedade natural*. Se num dado momento o homem no estado de natureza encontrasse um semelhante sofrendo e que não representasse uma ameaça à sua sobrevivência, este homem logo despertaria naquele (o que vê sofrer) um sentimento de piedade. Isso ocorre porque aquele que vê sofrer o seu semelhante é tocado pela sensação de identificação. Esta identificação é anterior às operações lógicas da razão, portanto, intuitiva. É dessa forma que a *imaginação* transporta os homens para fora de si. Pode-se dizer que a *piedade natural* se deduz do *amor-de-si*. Um compensa o outro, isto é, o limite do *amor-de-si* é a piedade natural:

> Nós só sofremos na medida em que julgamos que ele sofre; não é em nós, é nele que sofremos. De modo que ninguém se torna sensível, senão quando sua imaginação se anima e começa a transportá-lo para fora de si [...] (**Ibid.,** p. 249).

Em oposição ao *amor-de-si*, o *amor-próprio*, fruto da vida civil, é um sentimento de egoísmo, em que o indivíduo coloca a si mesmo como objeto e finalidade. É uma paixão que nos leva a querer vantagens sobre o outro. Para Rousseau, ele é a fonte da honra e não faz parte da natureza humana; conduz, isto sim, à deformação desta.

A tese do estado de natureza levantada por Rousseau é hipotética. Para desenvolvê-la opta por se valer do raciocínio como método; não se prende a fatos históricos por residir, neste procedimento, o erro daqueles que se puseram a estudar os homens e sua socialização:

> Comecemos, pois, por afastar todos os fatos, pois, eles não se prendem à questão. Não se devem considerar as pesquisas, em que se pode entrar neste assunto, como verdades históricas, mas somente como raciocínios hipotéticos e condicionais, mais apropriados a esclarecer a natureza das coisas do que mostrar a verdadeira origem e semelhantes àqueles que, todos os dias, fazem nossos físicos sobre a formação do mundo. A religião nos ordena a crer que, tendo o próprio Deus tirado os homens do estado de natureza logo depois da criação, são eles desiguais porque assim o desejou; ela não nos proíbe, no entanto, de formar conjeturas extraídas unicamente da natureza do homem e dos seres que o circundam, acerca do que teria

> transformado o gênero humano se fora abandonado a si mesmo. Eis o que me perguntam e o que me proponho a examinar neste Discurso [...] (**Ibid.,** p. 236).

Rousseau, desta maneira, formula uma *antropologia negativa*, cujas características irão influir na sua concepção de educação, a ser analisada adiante. O filósofo despe do homem todos os atributos artificiais adquiridos na vida civil para poder identificá-lo tal qual saído das mãos da natureza. Esse homem é composto apenas pelos elementos naturais que o caracterizam, ou seja, as paixões puramente naturais e as suas condições físicas.

A desigualdade, existente entre os homens e investigada por Rousseau, é a desigualdade moral, social e política. Por dar este enfoque à questão, Rousseau desperta grande antipatia no seio das sociedades científicas, artísticas e religiosas do século XVIII. As diferenças observadas entre os homens tinham sua origem na vida em sociedade porque os homens civis adquirem, através dos hábitos e da educação, diversas maneiras de estar no mundo; muitas delas contraditórias entre si. Os comportamentos, os mais variados desses homens, são guiados por valores morais inventados pela *imaginação:*

> O mundo real tem seus limites; o mundo imaginário é infinito. Não podendo alargar um, restrinjamos o outro, pois é de sua diferença que nascem todas as penas que nos tornam realmente desgraçados [...] (**Idem,** 1992, p. 63).

Esses valores se expressam na forma de classificações hierarquizadas que servem justamente para distinguir um grupo de homens de outro. A sobreposição de um grupo em relação a outro traz embutido o direito à dominação, sempre da minoria sobre a maioria. Estas diferenças são vistas pelos homens civis como se fossem atributos naturais, daí serem detectadas até nas obras dos intelectuais que se propuseram a estudar a condição humana. Para Rousseau, estes valores que distinguem os homens são postiços e frutos deles próprios, não passando de preconceitos para justificar a ideia de que a vida em sociedade é melhor que a selvagem. Esta última, segundo as autoridades científicas da época, se caracterizava pela miséria porque não havia os inventos que tanto proporcionam conforto aos homens civilizados. Para eles, os homens selvagens se achavam desprotegidos no seio da natureza. Rousseau chama a atenção de todos para esta maneira de estudar a humanidade, propondo uma nova forma de focalizar o problema, e assim funda a antropologia.

Há no estado de natureza um corte, ou seja, uma divisão muito sutil que diz respeito à ampliação do contato de um homem com outro, a saber: o surgimento da linguagem:

> [...] A primeira linguagem do homem, a linguagem mais universal, a mais enérgica e a única de que se necessitou antes de precisar-se persuadir homens reunidos, é o **grito da natureza**. Como esse grito só era proferido por uma espécie de instinto nas ocasiões mais prementes, para implorar socorro nos grandes perigos ou alívio nas dores violentas, não era de muito uso no curso comum da vida, onde reinam sentimentos mais moderados [...] (**Idem,** 1978, p. 248).

A passagem acima citada é apenas uma das hipóteses que Rousseau lança para localizar com mais precisão a origem da linguagem. O *grito da natureza* funcionava como um código sem significado preciso. Era pronunciado inconscientemente. Os homens o faziam dirigindo-se ou não a um semelhante para lhe chamar a atenção nas horas de perigo ou de satisfação (alívio da dor). Talvez esta forma muito rústica e ainda sem definição de comunicar tenha germinado da piedade natural. Sendo esta a manifestação do sentimento de identificação de um para com outro homem, ou seja, aquele que sofre ou corre perigo desperta o sentimento de comiseração naquele que presencia a dor. Nesta passagem Rousseau sugere um fio condutor da *piedade natural* para o surgimento involuntário da linguagem e concomitantemente da sociedade. Saliente-se que essas novidades não estavam inscritas no estado natural.

Para Rousseau, o aparecimento da sociedade se confunde com o aparecimento da linguagem. Em consequência, o acúmulo de conhecimento, propiciado por esta, levou o homem ao desconhecimento de si. À medida que pode fazer progredir as Ciências e as Artes, o homem foi tornando-se um ser contraditório em relação a si mesmo. Agora, conhecer o homem e a sociedade, segundo Rousseau, exige a tarefa de "desmascaramento" de toda essa produção cultural e do procedimento humano, em meio às suas criações e tradições.

O homem no estado civil é um ser que se esconde por trás das aparências. É um ser que substituiu o *amor-de-si* pelo *amor-próprio*. O aparecimento do *amor-próprio* se dá no momento em que o homem se projeta para fora de si, através do olhar que lança sobre os seus semelhantes e que o induz a se comparar com eles. Se outros se apresentam em vantagem em relação a este, o mesmo logo sentirá nascer o sentimento de inveja; caso contrário, sentirá nascer o orgulho e a vaidade em relação aos demais. Os homens civis vivem, não segundo si mesmos, como no estado natural, mas conforme as opiniões dos outros. O desejo de quem se compara é o desejo de estar sempre colocado em primeiro lugar. Em consequência, deseja-se o desejo do outro. É nesse terreno que a *imaginação* trabalhará incessantemente, determinando o declínio da *sensibilidade*.

Segundo Rousseau, no estado civil inexiste igualdade entre os homens. As leis existem, não para serem freios das paixões e atenuarem as desigualdades, mas para confirmá-las. Não é de se estranhar que seja assim, porque os homens que elaboram estas leis são homens depravados. As leis são resultados das operações que a razão executa. As leis são outorgadas com a finalidade de ratificar as mais variadas paixões que a imaginação humana cria e que tornam os homens cada vez mais escravos uns dos outros.

É no uso da linguagem cada vez mais sofisticada que os homens persuadem uns aos outros para justificarem todo tipo de dominação existente. O homem civil não tem medida. As leis que poderiam desempenhar muito bem este papel de mediadoras das relações humanas, na prática acabam desempenhando papel inverso. O homem depravado é o homem civil das cidades, é o escravo das paixões que ele próprio produz e que se acha sempre envolvido pelo tédio e insatisfeito; não há nada que sacie os seus desejos.

Rousseau tem em mente uma concepção de natureza humana dinâmica, razão pela qual afirma ser a "perfectibilidade" constituinte da humanidade. Esta possui concomitantemente um caráter positivo e negativo. Positivo porque diz respeito à capacidade do homem aprimorar-se naturalmente. É em virtude dela que Rousseau deposita sua esperança de reforma da sociedade na educação; mas se trata de uma educação que respeita o tempo e as necessidades naturais. Negativo por estar relacionado à corrupção dos costumes, i.e., à decadência do homem, que é o homem civilizado europeu do séc. XVIII.

Num trecho do *Discurso sobre as ciências e as artes*, Rousseau afirma serem, estas, frutos da degenerescência e daquilo que há de pior no homem:

> [...] A astronomia nasceu da superstição; a eloquência, da ambição, do ódio, adulação, da mentira; a geometria, da avareza; a física, de uma curiosidade infantil; todas elas, e a própria moral, do orgulho humano. As ciências e as artes devem, portanto, seu nascimento a nossos vícios: teríamos menor dúvida quanto às suas vantagens, se devessem a nossas virtudes (**Ibid.,** p. 343).

Em estudo sobre Rousseau, escrito por Luís R. Salinas Fortes (**FORTES,** 1976) é feita análise do problema da contradição entre o discurso e a ação, visto por Rousseau como um grave problema do homem civilizado do seu século.

O homem instituído no seio da "República Letrada" é o homem dissimulado. Suas palavras não condizem com os seus atos. Este é um problema análogo ao do período vivido por Platão. Enquanto a Grécia Clássica percebe o impacto da aplicação da escrita alfabética às diversas atividades sociais, a Europa de Rousseau se vê diante da inflação ou proliferação de

livros e textos produzidos em uma escala inédita, possibilitada pela criação da imprensa no Renascimento, o que levará ao aparecimento de autores de qualidade discutível, contribuindo para a disseminação da mentira impressa. O século XVIII é herdeiro das conquistas renascentistas, mas também das consequências negativas daquele período, e Rousseau parece ter percebido este segundo aspecto. Os filósofos da Enciclopédia, tais como Diderot e Voltaire, depositavam sua confiança na razão e não ousavam um olhar crítico sobre a própria cultura, como se essa tivesse atingido uma certa perfeição e superioridade em relação às demais.

Segundo Rousseau, aquele estado de coisas é fruto da má-fé dos letrados, porém, por um motivo menos imediato e de fundamento: as letras são obstáculos que bloqueiam a visão natural das coisas. Colocadas lado a lado, *gesto*, *fala* e *escrita* situam-se numa relação gradativa. Sendo que os gestos seriam a expressão comunicativa mais próxima da natureza e, portanto, das verdades mais elementares. A fala situa-se, nessa relação, de forma intermediária, em que a expressão dos sentimentos ainda se faz presente. Por fim, a escrita, analisaremos mais detidamente abaixo.

Quanto à segunda questão proposta referente à crítica às artes e ao ato de escrever, utilizado pelo próprio Rousseau, pode-se dizer que se justifica pelas condições em que propôs sua filosofia: uma sociedade corrompida pelas artes e pelas ciências ou o mau uso do saber através dos próprios mecanismos que alimentavam essa situação: a escrita. É como se hoje resolvêssemos criticar a *indústria cultural* através de seus próprios mecanismos. Isto voltou a ocorrer entre a segunda metade da década de 60 e a primeira da década de 70 do século XX. O resultado foi a transformação do conteúdo da crítica para a renovação e fortalecimento desse mecanismo, objeto da crítica.

Segundo Fortes (1976, p. 57-59), Rousseau entende que a natureza, paradoxalmente, reclama e recusa uma *suplementação*. Há duas modalidades de suplementação: *por acréscimo (surplus)*: arte, *tecné*, imagem, representação, convenção. Uma segunda, *por substituição (supre)*: o signo. Ele é fruto da consciência livre, de que somente o homem é dotado. Sua produtora é a *imaginação* e esta desperta a piedade, sentimento natural e é a condição da "perfectibilidade", faculdade paradoxal de o ser humano se adaptar, de mudar. As paixões (a inveja, o egoísmo), a liberdade e a palavra são seus frutos. É das palavras que emergem duas espécies de razões: *uma sensitiva*, que combina várias sensações para formar as ideias simples. A segunda, *intelectual* (**Ibid.,** p.64), que combina ideias simples para formar ideias complexas. As ideias simples são a noção do objeto determinadas por suas relações. As ideias

complexas são pensamentos, isto é., relações ou combinações num nível mais abstrato e complexo. A imagem, que é anterior à palavra, é a pintura absoluta do objeto.

Por tudo isso, o texto escrito, apesar de ser fruto da visão múltipla e deturpada do real, procura reconstruir a unidade de visão por meio do *conceito*, em favor do inteligível, dizem os comentadores de Rousseau, gerando duas instâncias persuasivas do discurso: *uma prática*, a oralidade do homem comum; outra, *teórica,* que visa um público com formação erudita e que se dedica à pesquisa. É nesta segunda que se situam as razões principais da deturpação dos costumes, por estruturar-se sobre as bases de jargões e dos "delírios da razão raciocinante", por colocar a razão como centro, fazendo com que o homem distancie-se cada vez mais de si mesmo. Agora, por meios mais sofisticados.

A educação negativa

Rousseau coloca em questão a cultura, e isto o leva a propor uma reforma geral das instituições a partir de uma nova concepção de educação, por ele formulada. Para isso, terá de elaborar ou basear-se em novos princípios. O autor de *Emílio ou da Educação* (1762), promove, na área pedagógica, uma revolução comparável à de Copérnico, ao propor uma nova concepção de infância. A criança deve ser o centro do trabalho pedagógico porque ela não é um adulto em miniatura, como se proclamava. Deve ser vista como ela realmente é, pois percebe, pensa e sente o mundo de maneira distinta do adulto, porque este possui as faculdades da razão desenvolvidas, tem noção de si mesmo enquanto sujeito; enquanto a criança está mergulhada no mundo da própria experiência e ainda não é capaz de fazer sínteses e abstrações.

Em *Emílio ou da Educação* Rousseau propõe o desenvolvimento gradual do educando. Esse desenvolvimento é feito em etapas, cada uma com função e objetivos específicos. Essa modalidade de educação é denominada *educação negativa*, pois se baseia no respeito à natureza da criança e ao seu tempo de maturação. A educação positiva, diferentemente, é o ato de ensinar os princípios da virtude ou da verdade, sem levar em conta as especificidades da criança enquanto ser diferente do adulto. É tratá-la como adulto. Para Rousseau, tais

princípios devem ser ensinados, gradualmente, após os doze anos de idade, no início do período da adolescência, quando o indivíduo está psicológica e fisicamente maduro para tal aprendizado.

Sob o ponto de vista etimológico, *infância* provém do latim, *fari*, falar ou *fans*, dizer; sendo assim, *in-fans*, aquele que não fala. Na tradição filosófica, desde Platão, a infância é um período da vida humana em que não dispomos do *logos* e é através dele que devemos nos humanizar. Para Rousseau, é o sentimento que conduz à interioridade e não a razão; esta, ao contrário, conduz o homem para fora de si mesmo. No *Ensaio sobre a origem das línguas* (**ROUSSEAU,** 1978, 196), lembra que na Grécia, a partir do período clássico, com o desenvolvimento do *logos*, a melodia e o ritmo se dissociaram da palavra discursiva, tornando a música mais independente da palavra. Os gregos passaram a cultivar a arte de convencer, em detrimento da arte de comover. O estudo da filosofia e o desenvolvimento da gramática pagou o preço da exclusão dos elementos musicais e emocionais da língua, tendo esse empobrecimento se aprofundado com a hegemonia de Roma e da sua língua, o latim. O golpe final, segundo Rousseau, veio com as invasões bárbaras. A presença destes na Europa acabou por destruir o progresso do espírito com sua rusticidade e língua ausente de harmonia.

No primeiro capítulo deste trabalho, foi analisado o esforço de Platão para destituir a poética de um espaço na cidade. O argumento central da crítica platônica era o de que a poesia, com seu ritmo, inebria a alma, desviando seus ouvintes da consciência das essências das coisas; por isso impediria o acesso à verdade e à uma vida harmoniosa que a buscasse.

Rousseau desconfia da erudição e da cultura letrada, por isso propõe uma educação distante dos livros (**Idem,** 1992, p.200). Estes só servem para a sedimentação dos vícios. O Emílio deve ser apresentado aos livros após os doze anos, embora conceba uma única exceção: *Robson Crusoé*, de Daniel Defoe, pois este livro contém ensinamentos que fazem o educando reaproximar-se harmonicamente da natureza e porque essa obra apresenta situações análogas àqueles ideais, em que suas capacidades são desenvolvidas espontaneamente, livres das interferências dos elementos nocivos da cultura e das imposições dos adultos. Rousseau opõe-se à leitura de fábulas às crianças, pois seu princípio a esse respeito é o de que a experiência real da criança deve ser anterior à experiência com o livro.

Essa experiência real deve ser saboreada através de brincadeiras, jogos e movimentos, cujo corpo estará em ação, estimulando, assim, as forças necessárias para o desenvolvimento de sua inteligência. Antes de tornar-se homem pela razão, Emílio deve tornar-se homem pelo vigor do corpo. Tomando inicialmente lições da natureza será mais razoável e justo:

> [...] Quereis cultivar a inteligência de vosso aluno, então cultivai as forças que ela deve governar; tornai-o robusto e são para torná-lo bem comportado e razoável; que trabalhe, que haja, que corra e grite, que esteja sempre em movimento; que seja homem pelo vigor em breve ele o será pela razão (**Ibid.,** p. 111).

Rousseau, neste ponto, inspira-se claramente em Platão. O filósofo grego, na *República.* Pensa que, através da ginástica, a *alma*, com sua virtude particular, torna bom e virtuoso o corpo. Rousseau inverte a ordem da relação corpo/espírito, mas reafirma a influência de um sobre o outro na formação da criança.

> [...] A meu ver, não é o corpo, muito embora bem dotado, que com sua virtude particular deixa boa a alma, mas o inverso: a alma, pela virtude que lhe é própria é que a molda o corpo da melhor maneira possível [...] (Op. cit. 403d, p. 142).

Rousseau não aceitava o fato de crianças, em idade de brincar e estar em contato com a natureza, serem obrigadas a permanecer sentadas lendo livros em quartos que se pareciam com tipografias montados pelos pais. Esse cenário é análogo ao das crianças e jovens contemporâneos mergulhados em "video-games", computadores e TV, onde estas já recebem opiniões alheias, o que pode inibir a autonomia do pensar, tornando-os sedentários do ponto de vista físico e mental.

Antes da educação positiva, é necessário despertar na criança "o desejo de aprender". Rousseau apresenta o exemplo da criança que, antes de ser alfabetizada, recebe dos pais ou parentes bilhetes elaborados com uma escrita concisa, convidando-a para realizar um passeio ou ir a uma festa. Isso a instigará a querer saber do que se trata. Como conseqüência, o seu desejo de ler será estimulado, pois, para o filósofo, a necessidade da leitura não deve ser vista como imposição ou castigo pela criança, mas como atividade útil e prazerosa.

Para Rousseau, o uso do livro de fábulas na educação, geralmente visava o ensino da "virtude" ou da "verdade", através da memorização da "moral da história" ou dos exemplos dos personagens, uns representando o bem, outros o mal. Essa forma de educar, segundo Rousseau, é uma maneira postiça de fazer com que os alunos assimilem, pois esses conteúdos estão distantes de suas experiências reais. Seu desenvolvimento precisa acontecer de forma natural e autônoma, distante dos artifícios que impedem ou deturpam sua formação. Mas, quais elementos danosos estariam contidos nas fábulas?

Segundo Rousseau, as fábulas, além de serem contrárias às atividades práticas e de anteciparem a experiência afetiva, conteriam, respectivamente, uma moral contraditória que

desperta nas crianças a simpatia pelos vilões e a rejeição dos personagens corretos e vitimados:

> Na fábula aludida por Rousseau, sem dúvida, as crianças zombam do corvo e aplaudem a raposa. Na cigarra, as crianças costumam tomar partido da cigarra, que é a diversão, contra a formiga que é o trabalho...Assim, é aconselhável cuidadosa seleção das fábulas antes de as sujeitarmos às crianças. Devem reunir: um mínimo de condições que não permitam confusões interpretativas naquilo que pretendam ensinar; conceito claro e objetivo; sobriedade narrativa; linguagem depurada de toda terminologia vaga, abstrata, inacessível às crianças (**GÓIS,** 1984, p. 148).

Nesse contexto da obra de Rousseau, haveria lugar para a filosofia na formação do Emílio? Por que, apesar da crítica às artes, em especial ao uso feito ao ato de escrever, esse pensador faz uso do instrumento criticado, chegando até a compor uma novela: *A Nova Heloísa*?

Em resposta às questões acima, pode-se dizer que Rousseau discorda da filosofia praticada em sua época, pois ela teria sido fonte de preconceitos e de uma visão negativa da humanidade, isto é, do que diz respeito à natureza humana. Os filósofos, segundo ele, procuram ajustar a realidade aos seus respectivos sistemas de pensamento. Evitam ver as coisas como realmente são, por isso se distanciam do caminho da verdade. Não estão sozinhos em suas empreitadas: os historiadores também não tem opinião abonadora da humanidade e, ao invés de apenas narrarem fatos acontecidos, procuram julgá-los, retirando do aprendiz esse direito.

Rousseau deseja uma educação que adie o máximo possível o contato de Emílio, seu personagem aprendiz, com as paixões, costumes e produções culturais de sua época. Prefere que Emílio seja sapateiro a poeta, produtor de livros. Enquanto o primeiro produz um trabalho que é útil à sociedade, o outro tem por objetivo multiplicar os defeitos de caráter dessa mesma sociedade e a população pode passar muito bem e até melhor sem suas produções. Além do mais, o trabalho do artesão resulta em conhecimentos práticos e é através das experiências concretas que seu aprendiz será capaz de fazer julgamentos justos sobre os fatos, pois o julgar, para Rousseau, é sinônimo de raciocinar. A finalidade da educação de Emílio é a de formar um homem natural da cidade que saiba conviver com seus semelhantes. Não precisa estudar filosofia. Depreende-se, destas afirmações de Rousseau, que a filosofia praticada não contribuiria com a formação dos jovens. Pelo contrário, ser-lhes-ia prejudicial.

Os filósofos não estão sozinhos na rejeição feita por Rousseau. Os discursos dos historiadores também não são adequados para a instrução de Emílio, segundo os princípios

das leis naturais. No que se refere ao estudo do homem, ao invés de dar-lhe lições, pondo-lhe em contato com as produções filosóficas e historiográficas, Rousseau propõe ao seu discípulo realizar a experiência de observar os homens em suas ações e não das leituras daquelas obras em que os autores fazem distorções em suas descrições. Os livros de história apresentam os homens mais pelas qualidades negativas e atitudes reprováveis (guerras, revoluções, traições), do que pelos momentos de paz e prosperidade. Falta imparcialidade nos relatos. Desses autores, os piores são aqueles que, além desses erros, fazem julgamentos e os publicam na forma de textos.

No que diz respeito aos filósofos, Rousseau diz que seus conhecimentos sobre o homem estão deformados pelos preconceitos. Considera esses profissionais os mais preconceituosos. Um selvagem faria um juízo mais coerente do que esses intelectuais, cujas preocupações se caracterizam mais pelo cuidado com a edificação de seus sistemas, através dos quais procuram avidamente adaptar a realidade aos seus escritos e não o oposto. Por estas razões, essa forma de saber não desempenha nenhum papel na formação de Emílio, até a idade adulta. Rousseau ainda observa que é preciso aprender bem a ler os fatos, para poder ler nas máximas. Através deles é que podemos conhecer traços da bondade humana em sua natureza. A instrução dos jovens deve obedecer a regras particulares e não a generalizações, prática comum na filosofia elaborada à sua época: a produção de sistemas metafísicos. Rousseau admite somente as máximas convenientes à experiência:

> Não gostaria de pôr nas mãos de um jovem nem Políbio nem Salústio; Tácito é leitura dos velhos; os jovens não são feitos para entendê-lo; é preciso aprender a ver nas ações humanas os primeiros traços do coração do homem, antes de querer fazer sondagens em profundidade; é preciso saber ler muito bem nos fatos antes de ler nas máximas. A filosofia em máximas só convém à experiência. A juventude não deve nada generalizar: toda a sua instrução deve obedecer a regras particulares. (**ROUSSEAU,** 1992, p.270).

Rousseau desconfiava dos efeitos positivos da crítica à sociedade através das peças teatrais, chegando a polemizar com seu amigo, o filósofo Diderot. Enquanto este acreditava numa restauração por meio da reflexão provocada pelas encenações, Rousseau pensava que, ao invés das cenas incitarem a reflexão, através de um distanciamento, levavam apenas à identificação pelos efeitos emocionais despertados no espectador; por isso, não servindo de recurso didático à população, em sua maioria, ainda não-alfabetizada.

CAPÍTULO 3

ESCRITA E FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DO HOMEM SEGUNDO KANT

A educação segundo Kant

Neste capítulo serão abordadas algumas relações verificadas entre educação, ensino na filosofia e escrita, referentes ao pensamento do filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804), indicando alguns pontos de aproximação e distanciamento entre sua perspectiva sobre esses conceitos e a de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).

Kant (2002), em sua obra *Sobre a pedagogia,* publicada originalmente em *1786* e composta de aulas preparadas para o curso de pedagogia, no período 1776/77, 1783/84 e 1786/87, inicia com a afirmação de que o homem é o único ser que precisa do trabalho da educação, pois, diferentemente das demais criaturas, lhe falta o instinto e sua inclinação para a liberdade exige a lapidação de sua brutalidade natural.

Educação, no pensamento desse filósofo, significa *o cuidado da infância (conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação* (***Ibid.*,** p. 11). A disciplina implica na educação negativa, porque retira do homem suas inclinações naturais para a animalidade ou selvageria. Estas são contrárias às leis e às normas de convivência social. Há duas causas principais que acarretam na falta de disciplina: a primeira ocorre quando os educadores deixam as crianças à vontade, seguindo seus próprios desejos e inclinações; a segunda resulta da *afeição materna exagerada*, muito conhecida como "mimo".

Para Kant, a ausência de disciplina é um mal maior do que a falta de cultura, pois a primeira não pode ser corrigida se o indivíduo já estiver na fase adulta, pelo fato de os vícios e da selvageria já se encontrarem sedimentados; enquanto a segunda pode ser remediada através da instrução.

No que se refere à instrução, esta corresponde à modalidade de educação positiva. Através dela é que o homem recebe os conhecimentos produzidos na cultura, necessários à formação ("Bildung") da criança e do jovem adolescente. Fazem parte dela a educação física e a educação prática. A primeira refere-se aos cuidados com o corpo, alimentação, higiene e

saúde, denominado pelo filósofo de cuidados materiais. A educação prática é formada pelo ensino e desenvolvimento de três elementos fundamentais para a formação do homem ético e responsável: 1. *a habilidade*, que é a postura de conciliar o conhecimento adquirido com as ações praticadas; 2. *a prudência* é saber aplicar convenientemente a habilidade, ou seja, sondar o ambiente de forma a se proteger de situações desagradáveis, sob uma aparência de cautela para evitar exposições desnecessárias. Neste ponto, Kant se distancia de Rousseau, pois vê no ato de dissimular uma ferramenta para viver em sociedade, enquanto, para o segundo pensador, a dissimulação é um elemento da degeneração social; 3. *a moralidade* forma a capacidade do homem saber controlar suas paixões, aguardando o momento certo para a realização dos seus desejos e deles mostrar-se senhor e independente. Esta modalidade educacional deve ser ensinada às crianças desde tenra idade e está acima da disciplina, em termos de valor. Através dela a criança desenvolve o caráter, que é o hábito de agir segundo certas máximas. Desta forma, o educador tem o cuidado de despertar no infante o que esteja de acordo com sua natureza. Isso é possível com base nas máximas criadas na escola e que permitam a convivência com bons exemplos.

Kant considera como um dos maiores problemas da educação, a necessidade de conciliar o respeito às leis e normas sociais com o exercício da liberdade, desenvolvendo a consciência de seus limites, posto que, muitas vezes deve o ser humano administrar suas privações, reconhecendo que, além de sua liberdade, aquelas leis e normas protegem e garantem a liberdade dos demais. Isso significa saber autogovernar-se. O homem é a única espécie que precisa ser educada, pois sua condição é dupla: é fenômeno porque pertence ao mundo natural, por isso está submetido às leis naturais. Por esse viés, ele é um ser heterônomo. Enquanto ser dotado de razão e vontade livre, o homem é ou deveria ser na prática, sujeito autônomo, porque dá a si mesmo leis formais que excluem referências ou coerções externas. Sendo assim, é um ser autodeterminado e de ação, uma ação livre que deve ser governada pelas leis práticas com fins morais. O *imperativo categórico*[9] é uma lei prática desse tipo. No terreno dos fins empíricos, subjetivos ou particulares, comparecem as máximas, estas em posição inferior às leis e ao *imperativo categórico*.

A civilidade e o respeito às leis devem ser objetivos de toda educação. O trabalho educativo se depara um elemento das disposições naturais humanas: *o antagonismo* (**KANT,** 1986, pp. 13-14)**.** Ele é o motor fundamental que leva o homem à sociabilidade ou à

---

[9] *O imperativo categórico é portanto só um único, que é este:* ***Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne universal***. In: **Kant,** 1980, vol. II, p.129.

insociabilidade ou egoísmo; também motor do individualismo ou do espírito que tira o homem do comodismo e da preguiça e o impulsiona em busca do esclarecimento. É preciso o direcionamento dessas forças naturais para as práticas e realizações valorizadas pela sociedade e que a leve ao aperfeiçoamento. Isto implica na atitude autônoma, respeito às leis e às instituições por elas regidas.

Mas, para que a humanidade viva uma vida moral e feliz, será necessário que a razão administre o *antagonismo* latente da espécie por meio de *leis morais incondicionadas*, por um lado; e, por leis institucionais do Estado, por outro. É preciso que a humanidade racionalize e controle a disposição natural para o *antagonismo.* Outra maneira de fazê-lo é por meio da persuasão. A razão é a instância privilegiada na relação persuasiva. É melhor que os homens se combatam mutuamente no plano do discurso do que por meio da agressão física e da destruição. A razão deve vigiar a si mesma; o controle da razão por ela mesma é mais administrável e não coloca em risco o funcionamento das instituições que formam o Estado.

Quanto à educação, para Kant, é uma arte que se desdobra em *mecânica* (espontânea), que se desenvolve pela experiência, ou *raciocinada*, que provém do planejamento dos educadores, apoiada em princípios teóricos e práticos; por isso, propõe a abertura de escolas experimentais É necessário fundar escolas experimentais antes de poder criar escolas normais. A educação e a instrução não devem ser puramente mecânicas, mas devem apoiar-se em princípios. Entretanto, não devem fundar-se no raciocínio puro, mas, num certo sentido também no mecanicismo (**KANT,** 2002, p.28). Para ele, a segunda é a educação ideal, a qual deve desenvolver a natureza humana, sempre incompleta sem esse tipo de educação; enquanto, para Rousseau, essa mesma natureza é perfeita.

Esta forma de educação precisa ser aperfeiçoada por várias gerações seguidas, sendo que uma herdará da outra suas melhorias, deixando, para seus contemporâneos, a tarefa de continuidade e aprimoramento constante. Porém, Kant alerta para o risco de rompimento desse ciclo de melhoria: quando uma geração de educadores não é formada corretamente. Para evitar esse desfecho indesejável, o mesmo propõe que a pedagogia torne-se um estudo.

Embora Rousseau e Kant terem se sentido insatisfeitos com a situação da educação praticada em seu tempo, com relação a essa proposta, pode-se dizer que o filósofo alemão lança um olhar para o futuro ao tratar do tema da educação; ao passo que, para Rousseau, a referência de melhoria da formação humana, situava-se no passado, no que ele denomina de estado de natureza:

> [...] não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a idéia de humanidade e da sua inteira destinação. Esse princípio é da máxima importância. (**Ibid.,** p. 22)

Os objetivos da educação preconizada por Kant visavam ao disciplinamento do indivíduo e, ao mesmo tempo, torná-lo culto, isto é, instruí-lo para desenvolver algumas formas de habilidades úteis e necessárias para sua participação ativa na sociedade. Dentre elas, saber ler e escrever. A educação também deve contribuir na formação para a prudência, e permitir o exercício da *civilidade*. Por último, a vida em sociedade exige uma educação que cuide da vida moral, cujo objetivo é a preparação para a escolha de *boas finalidades* em sua ação.

A concepção kantiana de educação pressupõe, ainda, uma certa autonomia do aprendiz em relação ao objeto estudado. Por isso, o autodidatismo ocupa lugar privilegiado na ação educativa. Para tanto, o melhor modo de aprender, segundo Kant, é aprender fazendo por si mesmo. O mestre deve evitar inculcar os fundamentos do que deseja ensinar às crianças[10], exceto os princípios referentes aos deveres, pois elas devem, desde cedo, receber uma educação moral, para conhecer o bem e o mal.

Ao se questionar sobre o ponto inicial, de onde começaria o desenvolvimento da disposições naturais do homem, Kant descarta, sem citar Rousseau nesta passagem, a possibilidade desse início ocorrer a partir do estado rude de um primeiro homem. Para Kant, esse começo pode ser delimitado a partir da invenção da escrita. É nesse fato que se encontra a formação do mundo civilizado. Assim, a escrita indica um alto grau de desenvolvimento humano, pois implica num certo acúmulo de formação e humanização, no sentido de civilidade. Em Kant, a escrita é um item importante de distinção social entre sábios e ignorantes, pois é um instrumento através do qual temos acesso ao conhecimento. Por isso, somente os letrados estão autorizados a participar do debate público. A fala situa-se em grau inferior à escrita, enquanto meio para as discussões dos temas de interesse público porque é vulnerável às atitudes irracionais. Estas devem ser descartadas, pois levam a sociedade à desordem; são incompatíveis com o uso livre da razão:

---

[10] Kant chega a propor o uso do método socrático, *a maiêutica,* que corresponde à prática do mestre retirar do discípulo os conceitos investigados, por meio do uso de perguntas dirigidas a este: *No cultivo da razão é preciso praticar o método de Sócrates. Este, que se nomeava parteiro dos conhecimentos do seus ouvintes, nos seus diálogos, que Platão de algum modo nos conservou, nos dá exemplos de como se pode guiar até mesmo pessoas idosas para retirar muita coisa de sua própria razão* [...]. **Ibid.,** pp. 70-71.

> Ora, de onde começaríamos a desenvolver as disposições naturais dos homens? Deveremos começar pelo estado rude ou pelo estado já culto? Não é fácil conceder um desenvolvimento, partindo do estado rude (daí também a dificuldade de formar uma idéia do primeiro homem); e vemos que, sempre que se partiu desse estado, o homem sempre recaiu na rudeza e novamente se levantou a partir daí. Até nos povos bastantes civilizados reencontramos ausência de limites para a rudeza, o que é atestado pelos antigos monumentos escritos que nos foram legados – e que grau de cultura a escrita já não supõe?-, de tal modo que se poderia propor a invenção da escrita como o começo do mundo com respeito à civilização (**Ibid.,** 20-22).

Quanto ao uso da escrita, na educação das crianças, em particular, do cultivo da imaginação, Kant não recomenda o uso das fábulas; em seu lugar indica a confecção de mapas, desenhos de animais e plantas. As crianças também devem ser preservadas da leitura de romances, devido a três razões, a saber: elas os utilizam como entretenimento; os romances desencadeiam um processo de debilitação da memória e estimulam a fantasia sem reflexão.

Em oposição a esse processo, Kant indica, como cultivo da memória, quatro atividades: 1) a retenção dos nomes que se encontram nas narrações; 2) a leitura silenciosa (de cabeça) e a escrita; 3) estudo das línguas e 4) produção de ilustrações tais como mapas e desenhos de animais e plantas.

Quanto ao cultivo da razão, o filósofo alemão propõe a prática do método socrático, a maiêutica, cujo objetivo é a busca da definição do sentido dos conceitos. Kant restringe o exercício da razão junto às crianças porque considera que elas não precisam conhecer os fundamentos das coisas, mas, sim, os princípios de tudo e buscar os conhecimentos de forma autêntica.

Autonomia, escrita e ensino na filosofia

Na obra *Crítica da Razão Pura,* Kant percorre o caminho que vai dos sentidos aos princípios dados pela razão, passando pelos conceitos. Na *Crítica da Razão Prática,* faz o caminho inverso, pois, para ele, a razão dá as leis nas quais se alicerça a moralidade, na forma de máximas, que são princípios práticos subjetivos, i.e., imperativos categóricos que visam a ação do homem por dever. Ação esta consciente de suas razões de ser e que não priorize os

fins, mas seus porquês justificados em si mesmas: *Age de modo tal que a máxima da tua vontade possa valer sempre ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal.*

Para Kant, essa lei gera o sentimento de respeito à conduta moral. Inversamente, para Rousseau, o sentimento de respeito e a piedade são naturais e não racionais; por isso, anteriores à lei moral. Portanto, para Kant, o homem *não é bom nem mau por natureza, porque não é um ser moral por natureza. Torna-se moral apenas quando eleva a sua razão até aos conceitos do dever e da lei* (**Ibid.,** p.95). A obediência à lei moral depende da *boa vontade*, que é a vontade de agir por dever. Isso ocorre quando o indivíduo visa a razão de ser da lei moral e não vantagens ou objetivos exteriores a ela.

O problema, para esse filósofo, é que nem todos os integrantes da sociedade praticam a boa vontade, haja vista os indivíduos que não fazem uso de sua liberdade para expor publicamente suas idéias, ou por preguiça ou por covardia. Tais indivíduos são imorais, visto que não cumprem sua finalidade de seres livres e racionais. Talvez lhes falte a disciplina que deveria ser cultivada com a educação. Uso público da razão é a liberdade de expressão praticada através da escrita. Dá-se na relação persuasiva, a qual ocorre apenas entre iguais, no mundo das letras. Somente os indivíduos instruídos e disciplinados podem fazê-lo. O seu oposto, uso particular da razão, é a obediência do funcionário no interior das instituições, pois, aqui, a relação é entre desiguais, uma vez que entre os indivíduos há hierarquia Hannah Arendt, na obra *Entre o passado e o futuro*, analisa as relações entre *autoridade, coerção* e *persuasão*. As duas primeiras são tipos de relações entre desiguais, enquanto a última é um tipo de relação entre iguais. Na relação de autoridade, há a mediação da hierarquia; na coerção, o uso da força, enquanto que na persuasão, verifica-se a mediação da argumentação ou da razão comum entre os indivíduos envolvidos (**ARENDT,** Cf. Op. cit., p. 129). Neste caso, a liberdade é mais restrita. Kant propõe mudança sem revolução, sendo seu interesse preservar as instituições de sua época. É simpático ao governo de Frederico II, rei da Prússia. Na prática isso significa uma imposição de limites à "revolução copernicana" por ele mesmo promovida.

Se a espinha dorsal da sociedade e do Estado é a hierarquia e esta supõe a relação entre desiguais por meio da autoridade e se é preciso preservar as instituições, protegendo-as da revolução e da barbárie, então Kant viu-se na necessidade de inaugurar um espaço público, uma espécie de "ágora" em que os eruditos pudessem expor os seus pensamentos, dar sugestões e publicar projetos de mudanças sem romper com a ordem pública, pois o progresso do esclarecimento depende da saúde das instituições. Sem elas não há garantia do uso público

da razão. O pensar em conjunto é uma atividade imprescindível para a realização do projeto político-filosófico de Kant. É uma forma de combater o "egoísmo lógico" e o irracionalismo.

Assim, Kant dá crédito aos letrados porque é favorável à cultura. É através dela que o homem dá leis à liberdade e produz a sua humanidade. As letras são instrumentos de preservação da cultura e permitem o debate dos problemas universais do homem e da sociedade em geral.

Kant é um iluminista, um representante do período maduro deste movimento. Seu lema era: *sapere aude* (atreva-te a saber). Sua concepção de educação está articulada com essa proposta de disseminação da racionalidade. Tem em mente o homem universal. Mas é preciso enfatizar que o exercício livre da razão está condicionado ao mundo das letras. O domínio das habilidades do letrado é o exercício ou a aplicação de sua liberdade, mas isso somente é possível por intermédio da educação.

Quanto ao papel da filosofia na formação do homem iluminista kantiano, em conformidade com sua proposta de autonomia de pensamento, o filósofo alemão faz um alerta ao professor: evitar ensinar com base nas aptidões que percebe em si mesmo ou crê possuir o aluno e também evitar ensinar pensamentos, pois seu papel é o de orientador. Não se ensina filosofia, mas a prática do filosofar. A filosofia não existe, enquanto um corpo acabado de saber. Neste sentido, o aluno deve ser estimulado a desenvolver um discernimento próprio sobre os fatos e as coisas. A tarefa do estudo da filosofia, sob esta perspectiva, seria o desenvolvimento da aptidão intelectual dos jovens.

Kant não faz menção específica ao papel da escrita no ensino da filosofia aos jovens, mas alerta para a necessidade de dar importância ao *método* pelo qual se faz uso da razão, mais do que para as proposições deles resultantes . Esta advertência é dirigida, em especial, àqueles que pretendem pensar por si mesmos ou exercitar o ato de filosofar. A escrita, por exemplo, poderia ser concebida como parte de algum método que se pratica no ensino da filosofia. Aprender a filosofar é aprender a fazer uso correto da razão.

Se a influência de Platão sobre Kant, no que se refere ao aprendizado do filosofar através do método *a maiêutica* não fosse evidente, propõe-se neste trabalho, que o filósofo alemão poderia conceber a autonomia do uso da razão como resultante de um trabalho de formação e domínio das regras do pensar correto, através da prática da escrita, na elaboração do pensamento em filosofia.

Ocorre que, no pensamento desse filósofo, a escrita ocupa um espaço que poderia ser considerado uma abertura para a sua concepção como atividade ligada à estruturação e elaboração do pensamento. É que em Kant a escrita desempenha papel de distinção social,

que indica um grau elevado de civilidade. Mas o que seria próprio dela para torná-la esse elemento distintivo? Ela é a prova, um instrumento de civilidade, portanto, garantia do respeito às leis e domínio das formalidades para ocupar postos importantes no seio de uma sociedade que preza e protege o valor dos documentos escritos. Em que a palavra não é garantia suficiente. Ela corresponde ao acúmulo de anos de estudos. É prova de que os letrados têm suas capacidades de reflexão mais desenvolvidas e treinadas, o que implica na relação entre escrita e razão, reforçando a tese inicial da relação não acidental entre a invenção da escrita e o aparecimento da filosofia, proposta no primeiro capítulo desta dissertação. Porém, a escrita em Kant ainda aparece como uma atividade de registro da fala. É sinal de distinção, mas instrumento auxiliar na atividade intelectual.

Há, para Kant, dois conceitos diferentes de filosofia: *o escolástico e o mundano ou cósmico.* Entende-se o primeiro como aquele presente nas instituições de ensino e à atividade do filosofar. A filosofia, neste sentido, é o sistema dos conhecimentos filosóficos, feitos de conceitos; sendo estes nada mais que a *história do uso da razão*. Neste, o que conta, é *o arquétipo para julgar todas as tentativas de filosofar [...], é uma simples idéia de uma ciência possível que não é dada em parte alguma* (**KANT,** 1980, P. 407).

Este filosofar visa apenas a *habilidade* que, para Kant é a capacidade condizente com os fins que se pretende alcançar. O praticante dessa atividade intelectual não é propriamente um filósofo, mas um *artista da razão* ou, como denomina Sócrates, um *filódoxo*[11]. O ensino na filosofia está implicado com essa concepção, pois o exercício do filosofar não passa de tentativas para a busca do sentido. Tem por fim o possível, o inacabado, porque seu valor está situado no processo e não na finalização do edifício do conhecimento. É a abertura para o ingresso de novas perspectivas, o trabalho incansável daqueles que se sentem incomodados com a insuficiência do instituído.

No segundo sentido, o conceito *mundano* ou *cósmico* de filosofia, para Kant, significa uma ciência que busca compreender os fins últimos da razão e que visa a *utilidade*. O filósofo que a pratica representa o legislador da razão humana. Kant confessa que jamais teve conhecimento de algum, pois, se alguém se autodenominasse filósofo, seria uma abominável atitude de arrogância e pretensão. Sua presença é verificada apenas num plano ideal. É neste sentido que a filosofia busca a *totalidade*, isto é, o abarcamento de todas as demais ciências, que representam outros usos e fins da ciência, os quais devem subordinar-se a um único fim supremo, mas que na época de Kant não havia se consolidado.

---

[11] No sentido literal: amigo da opinião.

CAPÍTULO 4

ESCRITA E FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DO JOVEM CONTEMPORÂNEO

A filosofia e a deslegitimação das metanarrativas

A filosofia, segundo Lyotard (1993a), até aproximadamente o final do século XIX, tinha assegurado o papel de *metadiscurso*, cujo objetivo era fundamentar e ajustar hierarquicamente os demais campos do saber. Porém, após as duas Grandes Guerras, ocorridas na primeira metade do século XX, essa condição sofreu mudanças.

O filósofo interpreta essas mudanças e denomina as sociedades desenvolvidas de *pós-modernas.* Discute a questão do *saber* nelas produzido; segundo ele, a crise destas sociedades tem origem com a crise das *metanarrativas* da filosofia, enquanto legitimadora dos relatos científicos, das instituições e práticas sociais. *Metanarrativas*, na terminologia de Lyotard, refere-se aos sistemas filosóficos que buscavam reconhecer como autênticos o saber, no plano político-filosófico. Da perspectiva de Lyotard, é a pretensão da razão especulativa em querer subordinar as ciências particulares. Em Kant, esse papel era desempenhado pela filosofia no sentido *mundano* ou *cósmico*, cujo objetivo é compreender os fins últimos da razão e abarcar a *totalidade*. As escolas filosóficas que delineavam as metanarrativas são: *o iluminismo*, que procurava a legitimação do saber através de um projeto de emancipação do homem; *o idealismo*, cuja legitimação se baseava na edificação de um saber desinteressado e especulativo; *o cristianismo*, que buscava a salvação dos homens por meio dos ensinamentos dos *evangelhos*; *o marxismo*, que defendia a emancipação do proletariado através da revolução e da apropriação dos meios de produção, com toda a tecnologia disponível. Essas narrativas tornaram-se narrativas num plano menos abrangente, como poderá ser verificado mais adiante neste capítulo.

As ciências, além de descreverem as regularidades úteis referentes aos fenômenos observados, aventuraram-se em buscar a verdade em suas investigações, inspiradas no movimento do Iluminismo, tendo por base o consenso de uma comunidade racional. Consequentemente, ganharam certa autonomia, pois aquelas *metanarrativas* haviam se tornado insuficientes perante a demanda científica e suas produções tecnológicas, levando também ao questionamento da validade das instituições que regiam o vínculo social, uma vez

que também eram fundamentadas por estas *metanarrativas* da filosofia. Segundo Lyotard, a demanda exigida nas sociedades *pós-modernas* é o *desempenho* e a *eficiência*, uma vez que, de um lado, as *metanarrativas* perderam a razão de ser e, de outro, a constante inovação tecnológica em grande escala colocou por terra a tradição e seus valores.

A expansão do campo científico e a multiplicação das várias ciências arruinaram a hierarquia antes estabelecida pela filosofia. As fronteiras entre os saberes sofreram alterações, expandindo-se para diversas especializações, tornando inviável, para um indivíduo, dominar todos os conhecimentos acadêmicos produzidos atualmente. Consequentemente, algumas disciplinas desapareceram, outras se intercalaram, novas ciências e linguagens foram criadas.

Com base na leitura feita por Lyotard do contexto *pós-moderno*, a partir da noção de *jogos de linguagem* de Wittgenstein (1989 §7, p. 12), a filosofia deste último pensador pode ser vista como atividade terapêutica (lingüística), permitindo ao seu praticante evitar posturas dogmáticas e desenvolver uma perspectiva "caleidoscópica" da realidade. Desta atividade surge uma nova concepção de linguagem, vista como múltiplos jogos de linguagem que mantêm entre si semelhanças de família. Sabemos, ainda, que Wittgenstein considera o discurso filosófico como dotado de regras próprias, não sendo um "vale-tudo", pois se baseia em critérios que possibilitam o entendimento e a comunicação entre os seus praticantes, com intuito de desfazer confusões da linguagem, presentes no modo de pensar e filosofar clássico. Acreditamos que, a partir dessa perspectiva, o ensino da filosofia pode formar pessoas criativas, responsáveis e éticas, atributos necessários no contexto em que vivemos, marcado pela diversidade e complexidade.

Ainda para Wittgenstein, a significação das palavras depende do uso que uma determinada comunidade convencionou. Assim, não faz sentido, como em Platão, buscar um significado único de palavras como *justiça*, *o belo*, *o bem*, pois depende do contexto do uso das palavras para sabermos o seu significado. Por isso a racionalidade não pode ser fundamentada no sujeito, ou em algo anterior às convenções. Ela nasce da relação entre os praticantes da linguagem. Sua origem e manifestação é o uso convencionado. Não há um *a priori* como fundamento do significado linguístico. Gualandi sintetiza as teses essenciais das *Investigações Filosóficas* em dois grupos:

> [...] as destruens e as construens: as primeiras afirmam que a linguagem não possui uma essência, uma estrutura lógica, sintática e semântica, determinando a priori todos os seus usos dotados de sentido. Enquanto as segundas dizem que a linguagem deve ser concebida como uma multiplicidade dispersa de práticas – jogos de linguagem -, cujas regras, o objetivo e o sentido são determinados pelo seu uso

> intersubjetivo, até pelas pragmáticas sociais, singulares, autônomas e, às vezes, incomensuráveis (**GUALANDI,** 2007, p. 70).

Sendo assim, Wittgenstein considera dogmáticas a maneira clássica e a moderna de filosofar, propondo que o filósofo faça o trabalho de terapia da linguagem para afastar esse vício intelectual de totalização.

Essa nova concepção de linguagem traz consequências, tanto para a tentativa teórica de abarcar num único discurso, numa *metalinguagem*, a multiplicidade dispersa dos jogos de linguagem particulares, quanto para a noção clássica de *verdade*, pois, se o sentido de uma palavra é dado pelo seu uso e não pelo objeto por ela denotado, uma referência, a verdade deixa de ser uma função universal da linguagem, porque, desta forma, está submetida às regras de um jogo particular e sob uma *forma de vida*.

Nesta nossa forma de vida temos uma sociedade informatizada, os mecanismos de mercado foram aperfeiçoados, tornando-o onipresente e fazendo com que até mesmo os produtos das pesquisas científicas perdessem seu *valor de uso,* dando lugar ao *valor monetário* (lucro), lei que rege a sociedade atual. Na verdade, o que está em questão é manter sob controle os grupos sociais menos favorecidos e dissolver os grandes discursos de emancipação. Os modelos de educação fundamentados por esses discursos não realizaram todas as suas promessas, resultando na crise da instituição escolar, principalmente a pública, que depende de recursos do Estado.

Na instituição escolar, a disciplina filosofia podia funcionar como a porta–voz privilegiada dos discursos emancipadores; agora, vê-se diante da falta de legitimação dos discursos que defendem *a democracia, a liberdade, o verdadeiro* e *o justo*, provenientes dos grandes sistemas filosóficos abrigados nas Universidades. Estes também entraram em crise. Diante desse contexto, pergunta-se: poderíamos abrir mão dessas noções, quando pensamos na educação escolar dos mais jovens? No sentido moderno, em que a totalidade é perseguida, sim; mas, se for levado em conta o fato da formação das crianças e dos jovens não poder prescindir desses valores, cujos respectivos sentidos são instituídos no contexto de uso e das necessidades do grupo, sua ausência ou confusão acarretaria na dissolução social.

Diante dessa crise de legitimidade das metanarrativas, Lyotard, em debate com a solução de Habermas, denominada *teoria da ação comunicativa*, pensa em uma saída, mas sem cair novamente nas armadilhas do *consenso*, proposta pelo filósofo alemão.

Habermas pensa essa crise, propondo definir os limites exatos entre o jogo de linguagem das ciências da natureza, que se baseia na eficácia e na *performatividade*, fruto da

razão instrumental e o jogo da moral e da política, que, por sua vez, se baseia nos princípios hermenêuticos da *compreensão* e da *interpretação;* trabalho este, desenvolvido pela *razão reflexiva* ou *especulativa*. Seu objetivo é chegar ao consenso, extraindo regras de ação a partir das estruturas da linguagem. Isto é feito evitando o uso parasitário da linguagem, que seria o uso da comunicação para a manipulação, em que ao interlocutor não são reveladas as verdadeiras intenções, como ocorre nos períodos eleitorais: candidato manipulando eleitores. A *teoria da ação comunicativa* de Habermas visa o uso da linguagem para o entendimento. A "verdade" e a "justiça" são seus princípios reguladores. Na verdade, o que propõe é a "reforma" dos princípios que fundamentavam as metanarrativas das Luzes.

De sua perspectiva, Lyotard critica o fato de Habermas não respeitar suficientemente as diferenças entre os jogos de linguagem e por transformar a própria teoria política num metarrelato. Desta forma, além do paradoxo em universalizar o particular, não permite que as diferenças entre os jogos sirvam como elementos inovadores que favoreçam a imaginação criativa.

Ao invés de definir os limites exatos entre os jogos de linguagem, Lyotard busca um princípio de analogia entre eles, algo que permita passar de um jogo a outro, evitando soluções universalizantes e os critérios de eficiência e performatividade. Procura desvincular o pensamento da política da convenção e reaproxima a questão da justiça da questão da "verdade" científica. Seu objetivo é chegar à legitimação pela "parologia", por comparação com o jogo de linguagem da ciência contemporânea.

Lyotard destaca algumas características do jogo de linguagem da ciência contemporânea: a capacidade de "abertura" e acolhimento da "diferença" e da "novidade". Segundo ele, quando uma nova teoria proposta se contrapõe ao *paradigma* da ciência vigente, aos seus métodos e princípios, por exemplo, ocorre uma discussão sobre as *metarregras* que balizam o jogo de linguagem instituído, para que seus princípios sejam redefinidos.

Na obra *Le Différend*, Lyotard cunha a noção de *diferendo*, cujo sentido é este: um conflito, entre no mínimo duas partes, em que a solução não poderia ser encaminhada de maneira imparcial, por não haver qualquer juízo aplicável às argumentações conflitantes. Para o autor, *frase* é a unidade mínima da linguagem atrelada às instâncias do destinador, do destinatário, da referência e do sentido, sendo que este não é determinado pelo *uso,* mas pelo acontecer imprevisível e contingente. A frase é esse acontecer. Na situação de um diferendo entre dois jogos de linguagem, por faltar uma instância decisória superior e imparcial, é preciso o exercício da *escuta*, isto é, focar na maneira como as frases de um discurso vão se encadeando e de como ali, o sentido vai se formando, até que o conflito se dissolva ou adquira

uma configuração em que as energias conflitantes estejam mais enfraquecidas. Para que isso ocorra, seria necessária uma disposição para perceber o outro, numa atitude de alteridade em que as minhas convicções, provenientes de determinados jogos de linguagem, dos quais derivo a minha perspectiva, não prejudiquem a compreensão do sentido das convicções daquele com o qual estou em debate. Essa exigência implica numa atitude ética e em uma disposição para o entendimento. Foi exatamente esta postura que faltou aos nazistas, que em seu lugar cultivaram a intolerância e o ódio pelo diferente. Este acontecimento histórico inspirou Lyotard, porque o filósofo temia sua repetição na posteridade.

A escrita como forma de resistência

Em carta enviada a David Rogozinski (**LYOTARD,** 1993b, pp. 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 se ver 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*[12]. A finalidade da burocracia estatal era a de controlar os fatos do dia, inibir o poder criativo da língua e, consequentemente, 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.

---

[12] Língua com o mínimo de palavras e expressões.

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 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. Lyotard inspira um otimismo criador e isto pode ser visto como um convite aos homens de boa vontade a se comprometerem com a superação de uma condição de letargia moral e estética de um mundo que se autoconsome, numa postura autodestrutiva e de semiconsciência.

Este tema faz lembrar a capa do disco *Leftoverture*[13], ilustrada por Peter Lloyd, do grupo norte-americano barroco de rock progressivo, denominado *Kansas*, de 1976, em que Deus, apresentado 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

---

[13] **Vide anexo.**

faz remeter ao movimento da *contracultura*, sinônimo de criatividade e contestação à *indústria cultural* e ao sistema capitalista, em geral. 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 outra 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.

CAPÍTULO 5

FILOSOFIA E A BUSCA DE UMA ESCRITA DE SI

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 vita 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 arrebatar-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. Tornou-se, à época de Sêneca e Plutarco, uma ferramenta

importante entre as pessoas do meio literário, em que eram registradas as memórias de textos lidos, das conversas nas quais emergiam ideias dignas de notas ou mesmo de pensamentos circunstanciais surgidos durante as atividades corriqueiras, mas que mereciam ser guardados e consultados posteriormente. Esse tipo de material acabava servindo como fonte ou se tornando os primeiros registros dos quais eram elaborados tratados mais consistentes.

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. Esse "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:

> Por mais pessoais que sejam, estes hypomnemata não devem porém ser entendidos como diários íntimos, ou como aqueles relatos de experiências espirituais (tentações, lutas, fracassos e vitórias) que poderão ser encontrados na literatura cristã ulterior. Não constituem uma "narrativa de si mesmo"; não tem por objetivo trazer à luz do dia *as arcana conscientiae* cuja confissão – oral ou escrita – possui valor de purificação. O movimento que visam efetuar é inverso desse: 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 necessário que a alma do leitor seja por ela demarcada. Trata-se de transformar as fontes dispersas numa unidade de identidade, isto é, na identidade e compreensão do autor dos *hypomnemata*. Neste sentido, enquanto a leitura implica numa abertura para o outro, pois esta comparece como fonte de inspiração. Desta forma, a escrita desempenha uma função *etopoiética*, porque ela contribui para a constituição do sujeito da ação racional. Por isso, ambas as atividades 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.,** pp. 138-139).

Considerando o contexto de desagregação do espaço público, com o Imperador Nero no poder em Roma, os *hypomnemata* serviam como recurso do voltar-se a si mesmo, para o cuidado de si e a busca do equilíbrio. Bastar-se a si próprio e disto tirar proveito, já que do coletivo nada se espera. Esse movimento não significa um fechamento em si mesmo, impermeável às influências exteriores, pois os dados recolhidos das leituras de diversas fontes, apesar de selecionados, constituem uma contribuição de fora que era submetida a uma reelaboração.

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 infindáveis 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.

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*, as epístolas que também eram comuns 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, referida no primeiro capítulo desta dissertação, 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.

Sêneca considera que não é qualquer pessoa que pode desempenhar o papel de destinatário, somente aqueles que desejam ser aconselhados e estão abertos para a mudança, ou seja, tornarem-se melhores. Dessa forma, a escrita desempenha função *etopoiética*. Através dela a verdade se transforma em *ethos*. Esse conceito Foucault importa de Plutarco, para referir-se a essa relação escritor-leitor, tanto na produção dos *hypomnemata* quanto das *epístolas*.

A escrita filosófica como uma 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., pp. 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 aqueles elementos essenciais do filosofar mencionados no início desta dissertação: *a problematização*, *a conceituação* e *a argumentação*, não uma escrita distraída, superficial e por pura inspiração ou entretenimento.

Assim, a escrita na filosofia, desde Platão, não é valorizada como parte do processo de elaboração e encadeamento dos argumentos que se pretende exprimir. Vem da concepção platônica de que a escrita da alma e a escrita alfabética são de naturezas distintas. A segunda desempenharia apenas o papel de materialização do texto, antes apreendido pela mente, através da intuição ou do diálogo.

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, 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. Uma contribuição da disciplina filosofia para a formação do jovem contemporâneo brasileiro poderia advir do ensino que dá ênfase à prática da escrita reflexiva, isto é, pressupondo que hoje se faz necessária a expressão do pensamento filosófico a partir da escrita.

Por um lado, ela aparece como produtora de sentido, sendo que as atividades de pensar e escrever coincidem. 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. Por outro lado, a escrita aqui também é vista como resultado da crítica. Esta é necessária porque amplia a compreensão do que ainda não compreendemos. Ela é o espaço da *crise* – em que se inscrevem as diferenças e se forja o novo – e não do julgamento do que é certo ou errado. Enfim, a escrita é o espaço *polifônico*, de vozes autônomas em que um texto remete a outros.

A escrita produtiva e criativa é viabilizada com a atividade de *leitura de quem intenciona a escrita*[14]. Os alunos devem ser formados para o trabalho intelectual por meio da

[14] 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 desta faculdade, *A crítica pós-estruturalista e a*

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 dantes 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 Grécia Antiga, no período arcaico, em que os ouvintes recebiam passionalmente os recitais dos rapsodos, cuja análise, nesta dissertação, se encontra no primeiro capítulo e se aproxima dos modos de leitura contemporâneos, cuja análise é feita mais adiante, neste capítulo (p. 82), através da análise do artigo de Armando Petrucci (1999). 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* (**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

---

emergência de uma crítica científica de si: os desafios de Barthes, Deleuze, Derrida e Foucault, no primeiro semestre de 2006.

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"[15], cujo desafio é manter a vivacidade e a dinâmica do pensamento, através do exercício solidário e democrático. Diferentemente do que pretendia Platão, esta escrita não se constitui idealmente, mas 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. A idéia é a de que *um autor canibaliza o outro*, resultando, assim, em produtos "impuros" ou "mestiços". O ponto de partida para a elaboração de um novo texto e de um novo discurso deve ser as nossas preocupações e necessidades.

Essa concepção de considerar os textos e os autores pelo viés da horizontalidade provém da crítica de Foucault aos procedimentos de controle do discurso. Tanto os *externos* (*a palavra interdita, a distinção da loucura e a vontade de verdade*), quanto os *internos* (*a classificação, o ordenamento e a distribuição*), nos apresentam uma maneira diferente de concebê-los, sem critérios de hierarquizações, em que todos têm a mesma validade e importância, abrindo a possibilidade do leitor frequentá-los com intuito de produzir o seu texto, sem os traumas decorrentes dos procedimentos de controle do discurso, procurando enfrentá-los, mesmo consciente de que *o princípio de uma diferenciação* encontra-se em atividade o tempo todo, na relação texto/leitor e talvez seja proveniente da vontade de verdade e dos procedimentos de controle internos; mesmo assim seria desejável sua neutralização, o quanto for possível. Parece-nos que a consciência desses mecanismos, o que procura explicitar Foucault, servisse como resistência a esses controles, liberando o escritor para uma produção criativa:

> [...] "Não há, de um lado, a categoria dada uma vez por todas, dos discursos fundamentais ou criadores; e, de outro, a massa daqueles que repetem, glosam e comentam. Muitos textos maiores confundem-se e desaparecem, e, por vezes, comentários vêm tomar o primeiro lugar. Mas embora os seus pontos de aplicação possam mudar, a função permanece; e o princípio de uma diferenciação encontra-se sem cessar reposto em jogo. O desaparecimento radical desse desnivelamento não pode nunca ser senão um jogo, utopia ou angústia [...] (**FOUCAULT,** 1997, p. 19).

---

[15] 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.

Pode-se ancorar a idéia dos procedimentos de controle acima referidos ao que Roland Barthes denomina *discurso de poder*, i.e., um discurso que faz brotar no ouvinte a culpa. Segundo o autor, o combate a esta modalidade de discurso não é tão fácil porque está disseminada nas relações sociais, por meio da língua que compõe a linguagem e presente no interior das instituições:

> A linguagem é uma legislação, e a língua é o seu código. Não nos apercebemos do poder que existe na língua porque nos esquecemos que qualquer língua é uma classificação e que qualquer classificação é opressora: ordo quer dizer simultaneamente repartição e cominação. Jakobson demonstrou que um idioma se define menos por aquilo que permite dizer do que por aquilo que obriga a dizer (**BARTHES,** 1977, p. 15).

A língua é uma classificação, por isso oprime, porque opera por exclusão. Ela exclui o que se encontra entre os opostos, o neutro ou o misto, e coage, não por impedimento, mas por obrigar a dizer, i.e., ela demarca um território, o território da verdade e do instituído, ou serve de instrumento para a moldagem das instituições que compõem o Estado, a exemplo do que ocorre com a obrigatoriedade da elaboração dos relatórios por parte dos professores sobre os procedimentos dos seus trabalhos. Ao fazê-lo é o próprio Estado que se forja, com suas regras e seus valores. Por outro lado, fica excluído desses limites tudo o que poderia ser proferido, diferentemente, ou seja, os discursos prováveis ou todas as possibilidades proibidas porque trazem em seu bojo todas as formas subversíveis às estruturas vigentes.

À primeira vista, parece que há uma contradição entre o que diz Foucault sobre os procedimentos de controle, de um lado, e Barthes, sobre a coerção da língua, que nos obriga a dizer. Entendemos que essa contradição é aparente porque ambos referem-se à nossa falta de autonomia na produção dos nossos discursos, dentro dos parâmetros em que a civilização ocidental foi edificada. O que esses autores pretendem romper é com as categorias estruturais desse paradigma, por exemplo, com a ideia de *razão*, *sujeito*, *objeto*, *leitura*, *escrita*, *signo,* etc., no sentido moderno, de forma a viabilizar uma forma de pensar menos restritiva e que não esteja atrelada à metafísica tradicional. Para realizar essa tarefa, ao invés de construir outro repertório com novos conceitos, realizam o trabalho de ressignificação destes.

Armando Petrucci (1999), no artigo “Ler por ler: um futuro para a leitura”, chama a atenção para a questão da condição da leitura no mundo contemporâneo. Inicia o texto discorrendo sobre o controle da leitura realizado no século XX, no mundo ocidental capitalista, tanto nos países denominados desenvolvidos economicamente, quanto nas ex-

colônias em que foram realizadas campanhas nacionais com o objetivo de melhorar a capacidade de leitura, mas o mesmo não ocorreu com a capacidade de escrever. Houve intervenções pedagógicas nas escolas, com a imposição de novas metodologias de aprendizagem e a expansão e criação de bibliotecas para possibilitar a efetivação da "ideologia democrática da leitura pública". Segundo o autor, a indústria editorial, em concordância com essa política, interessava-se pela criação de um público de leitores, mas não de "escreventes".

Foucault (1997, p.10 e ss.) afirma que esse procedimento de controle, seleção e organização do discurso está presente 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. Em Kant também verificamos essa preocupação com o controle do discurso. Somente os sábios e eruditos estariam autorizados a participar do debate público porque eles, formados nos limites dos discursos autorizados, não colocariam em risco o funcionamento das instituições e nem ameaçariam o poder.

Foucault destaca também os procedimentos internos de controle e delimitação 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, pp. 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 a escolha de uma lista de obras aprovadas pelo MEC (Ministério da Educação), cujo formato e conteúdos estão de acordo com a política educacional preconizada pelo Estado; 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.

Petrucci faz ainda uma observação a respeito da leitura nos Estados Unidos nas últimas décadas, mas que podem ser aplicadas no caso do Brasil. Para ele, da mesma forma que o sistema educacional daquele país está dividido entre o grupo das escolas de elite, os *colleges* e as escolas que realizam um ensino de massa. Nos primeiros são formados os "leitores firmes", freqüentadores das obras que compõem o "*cânone* fixo" e que serão os formadores de opinião e continuadores do sistema instituído. Na outra esfera desprivilegiada estariam os jovens formados pelas escolas de ensino tecnicista, são os consumidores de *rock*, e da baixa literatura ou literatura popular. Se o primeiro grupo usa as novas tecnologias a título complementar, como um suporte e freqüentam bons cinemas, teatros, concertos de música erudita ou *jazz*, exposições de artes e viagens que aperfeiçoam suas perspectivas de mundo, ou seja, têm acesso a todas as formas que compõem o circuito cultural de elite, os de baixa renda ficam restritos ao acesso à tecnologia, mas com conteúdo de qualidade duvidosa. Um exemplo são os aparelhos de TV feitos de tela de plasma e receptores de imagens em HDTV, mas cujo funcionamento nas residências populares estão restritos aos canais abertos.

Em outra passagem, Petrucci discorre sobre as características da leitura nos últimos anos. Para ele, o *cânone* corre perigo com a tendência do público em geral para uma "leitura

desordenada", isto é, "ler o que cair à mão". Corresponde exatamente o que Foucault recorda da concepção de Sêneca sobre os *hypomenata*: a *stultitia*, a leitura sem critérios que acarreta na dispersão de quem a pratica, que visa a novidade por si mesma. Para Petrucci, essa postura é fruto dos procedimentos da indústria editorial, que hoje, orienta seus lançamentos segundo as tendências de mercado. Deste modo, o livro acaba por assumir um caráter de mercadoria. Os "leitores firmes", atualmente compõem uma parcela cada vez mais reduzida da sociedade, a qual não é interessante a essa indústria. Da mesma forma como ocorre no campo da música, o que interessa é o que vende e, para isso, procura-se atender ao gosto médio. Nem todos que podem pagar possuem uma formação que permite a compreensão e a assimilação das obras mais elaboradas.

Outro fator é que, a partir dos anos 90, começou a surgir outro tipo de público, um público de pessoas que por razões ideológicas estão contestando o *cânone* estabelecido, segundo critérios "eurocêntricos". São os imigrantes na Europa, os negros, os latino-americanos que desejam ver incluídos na lista de grandes obras e autores, aqueles com os quais se identificam, que tratam de temas, questões que os afligem e que merecem estar ali incluídos pela qualidade de suas obras.

Rousseau, no *Ensaio sobre a origem das línguas*, havia observado, de forma inédita e contra o etnocentrismo europeu que, o estudo do homem e da origem das coisas exige uma combinação do olhar em torno de si com um olhar mais abrangente, que permita a observação das diferenças. Tardiamente, o mundo contemporâneo tem dado mais importância a esse critério de estudos, valorizando a diversidade e o respeito às diferenças:

> [...] O grande defeito dos europeus consiste em sempre filosofarem sobre as origens das coisas baseando-se no que se passa à sua volta. Nunca deixam de nos apontar os primeiros homens, habitando uma terra ingrata e rude, morrendo de frio e de fome, impelidos a conseguirem um abrigo e roupas; vêem em todos os lugares somente a neve e os gelos da Europa, sem se lembrarem de que a espécie humana, como todas as outras, nasceu nas regiões quentes, e que em dois terços do globo pouco se conhece o inverno. Quando se quer estudar os homens, é preciso olhar em torno de si, mas para estudar o homem, importa que a vista alcance mais longe; impõe-se começar observando as diferenças, para descobrir as propriedades (**ROUSSEAU,** 1978, p. 174).

Uma outra observação de Petrucci que vale a pena salientar é a postura da leitura que também está sofrendo transformações, o que afeta também a forma de recepção do *cânone*. Antes havia regras tradicionais instituídas para a leitura das obras consagradas:

> Segundo tais regras, deve-se ler sentado em posição ereta com os braços apoiados na mesa, com o livro diante de si, e assim por diante; deve-se ler com a máxima concentração, sem mover-se, sem fazer barulho, sem incomodar os outros, sem

> ocupar demasiado espaço; deve-se ler de maneira ordenada, obedecendo ao texto em suas subdivisões; folhear o livro com cuidado, sem dobrá-lo, sem amassá-lo, maltratá-lo ou danificá-lo. Com base em tais princípios, foram projetadas as salas de leitura das *public libraries* anglo-saxônicas, lugar sagrado para a leitura "de todos", que, por conseguinte, se mostram praticamente idênticas às salas de leitura tradicionais das bibliotecas de estudo, de trabalho, de pesquisa (**PETRUCCI,** 1999, p. 221).

Os modos de leitura acima descritos, hoje, convivem com novas maneiras de relacionamento com os livros e outras publicações escritas, denominadas pelo autor de "potencialmente subversivas", toleradas, mas vistas como secundárias pelos guardiões dos *cânones*. São a postura de ler sentado no sofá, deitado no chão, sobre o tapete da sala ou quando o leitor dobra o livro ou revista e o pega sem cerimônia, como qualquer objeto. Corresponde também ao modo de ler saltando partes ou capítulos, retornando às passagens situadas no centro ou no início do texto. Ou ainda, ao procedimento de ler extraindo apenas frases ou passagens consideradas interessantes. Esta postura menos formal de leitura vem sendo reforçada pelo uso do computador como material de trabalho e estudo. Essa máquina possibilita o recorte de partes, a montagem de textos, sons e imagens como em nenhuma outra época fora possível. Essas possibilidades implicam em novas formas de leitura e também de escrita, diferentes daquelas tradicionais. Isto faz lembrar mais uma vez a tese do pesquisador canadense Marshall Mcluhan, de que "o meio é a mensagem". Certamente que essas mudanças afetam o modo de ler e escrever textos filosóficos, implicando na necessidade de um ensino da disciplina filosofia no Ensino Médio diferente daquela praticada na academia. Ainda mais se for levado em conta que os mais jovens são aquelas pessoas mais abertas para essas novas maneiras de freqüentar os textos escritos. O desafio maior do professor de filosofia é o de conciliar essa novidade sem descaracterizar a atividade do filosofar, sem que desapareça seus três elementos essenciais: a problematização, a conceituação e a argumentação.

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.

O que queremos dizer é que, 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.

A legitimação da filosofia enquanto disciplina é consequência da descoberta de seu valor, pois esta, como foi dito acima, está condicionada à sua prática. O trabalho escolar com a filosofia deve visar à formação para a *atividade propriamente intelectual de caráter teórico*.

Kant, na *Lógica* (1992, p. 41), já havia dito, ainda sob uma perspectiva moderna, que, no seu conceito escolástico, a filosofia é *o sistema de conhecimentos racionais a partir de conceitos* e a *ciência dos fins últimos da razão.* E é este conceito que lhe confere um *valor absoluto*. Concebia que seu valor tem caráter intrínseco e é a fonte de onde provém o valor das outras formas de conhecimento.

Seguindo as pegadas kantianas, mas abandonando a idéia de que a filosofia legitima os demais conhecimentos, Deleuze e Guattari (1992) propõem a filosofia como uma atividade construtivista, cuja finalidade exclusiva é a de criar *conceitos* a partir de um *plano de imanência* por ela também traçado. Esses filósofos consideram esse plano de imanência um território pré-filosófico, mas situado no interior da filosofia. Ela é *devir* e coexistência desses

planos; não sucessão. Por isso ela não é história. Mas foi necessário, para o seu surgimento, um encontro entre o meio grego e o plano de imanência. O elemento do meio grego destacado neste trabalho é a invenção da escrita, determinante para o aparecimento da filosofia e que provocou profundas mudanças na cultura grega, anteriormente já referido. É por esses planos de imanência que os conceitos são criados na filosofia. Não há conceito simples. Todo conceito é múltiplo e remete a um problema. É um ato de pensamento que opera em velocidade infinita. Um conceito possui um *devir* que trabalha com relações de conceitos pertencentes ao mesmo plano. Essas relações são ordenações das *variações*, segundo aproximações de vizinhança. Os conceitos não têm referência porque são autorreferenciais, põem-se a si mesmos e põem seu objeto ao mesmo tempo em que são criados. Esse caráter construtivista da filosofia une o relativo e o absoluto. O filósofo, seu operador, desempenha o papel de personagem conceitual, isto é, ele é o amigo do conceito, a condição de possibilidade do pensamento, *uma categoria viva, um vivido transcendental*.

Deleuze e Guattari (**Ibid.,** p. 37) demarcam nitidamente a geografia da filosofia, da ciência e da arte. Se a filosofia cria *conceitos* das frases por ela produzidas, a ciência tira *prospectos*, isto é, proposições que não se confundem com juízos e os elementos da proposição: a função proposicional, suas variáveis e seu valor de verdade, por exemplo. Enquanto a arte produz *perceptos* ou *afectos*, distintos das percepções e dos sentimentos. A arte seria uma forma de condensação de afectos e perceptos, independentes do seu criador e do seu observador: *são **seres** que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido (...). O artista cria blocos de perceptos e de afectos, mas a única lei da criação é que o composto deve ficar de pé sozinho* (**Ibid.,** 213-214).

Essa abertura para a criação no fazer filosófico, segundo as concepções de Deleuze e Guattari, unida à atividade da escrita, permite vislumbrar a possibilidade de um repertório filosófico inicial dos estudantes. A escrita pode ser vista como um instrumental artesanal, de caráter ao mesmo tempo externo e interno, pois, no exato instante em que se realiza na materialidade das impressões no papel, lousa ou na tela, ela se constitui e constitui internamente seu operador, aquele que elabora o pensamento. Não se espera do aprendiz a originalidade de pensamento, ao nível do filósofo profissional, mas que seu repertório seja formulado também pelo ato de escrever, não somente no plano oral, em que os conceitos da filosofia compareçam.

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. Sem esse tripé não se pode pensar a filosofia como uma disciplina que é específica e, ao mesmo tempo, educativa e necessária no contexto cultural brasileiro, em que essa formação conceitual, problematizadora e argumentativa faz uma falta enorme (**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: na leitura, no diálogo e, acrescentaríamos, na escrita, sendo que é neste último passo que acreditamos culminar esse trabalho intelectual, uma vez que é através da escrita que o aluno se defronta consigo mesmo, construindo sua autonomia de pensamento.

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.

Essas dimensões, da linguagem e da ética, fazem parte da filosofia como *jogos de linguagem* aparentados entre si, pois se considerarmos a filosofia como uma atividade intelectual feita de linguagem e de regras próprias, por exemplo, *problematizar, argumentar e conceituar*, é uma atividade comunitária, depende do crivo de outras perspectivas intelectuais e é elaborada a partir de outras perspectivas anteriores, refazendo raciocínios dos filósofos profissionais e autores de outras áreas do saber, tomando-os como ponto de apoio e instrumentos para novos raciocínios. O ponto de partida dessa formação deve ser a experiência problematizada.

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 por escrito, isto é, transformar o pensado em escrita, como resultado e produto desse trabalho de reflexão, uma vez que são momentos de um processo.

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 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.

CONCLUSÃO

No primeiro capítulo verificamos o impacto que a invenção da escrita causou na cultura da Grécia do período arcaico. A oralidade e a memorização eram os recursos principais, utilizados para conservar e fazer a manutenção das tradições. Os instrumentos principais para esse fim era a poesia, constituída do recurso da repetição das palavras-chaves, não permitia o esquecimento das mensagens contidas nos versos.

Havelock adota a perspectiva, a qual foi aceita neste trabalho, de que as produções escritas desse período e do seguinte, o clássico, não correspondiam a um núcleo comum, ao contrário, conviveram numa relação de tensão criativa e havia diferenças de sintaxe e composição entre os autores gregos.

O fato é que a escrita irá "contaminar" até mesmo a cultura oral, levando à mudança inclusive na sua sintaxe. Inicialmente, a escrita serviu como instrumento para memorização e armazenamento da cultura falada. Os primeiros escritos eram registros de parábolas, histórias mitológicas e lembretes. Esses documentos embrionários permitiram o aparecimento da postura de reconsideração do que estava escrito e a sua melhoria e autocrítica. Esse processo culminou na escrita das epopéias de Homero, *a Ilíada e a Odisséia*, símbolos eminentes da memória coletiva grega. Estas, se no início eram declamados trechos em voz alta, passaram a ser lidas para um público ouvinte, na praça ou nas reuniões promovidas pelos homens livres, um verdadeiro espetáculo para a época, pois produziam efeitos de embevecimento nas pessoas presentes.

Foi contra esse cenário que os filósofos pré-socráticos Xenófanes, Heráclito e Parmênides se voltaram. Para combaterem essa postura do público, tiveram que enfrentar um obstáculo linguístico: produziram suas respectivas reflexões através de uma linguagem híbrida, devido à escassez de ouvintes. Ao mesmo tempo em que perseguiam uma forma investigativa de pensar *o cosmos*, fizeram-no por meio da linguagem versificada, mas com temas novos. Ao invés de temáticas sobre ocorrências e conquistas passadas, os pensadores criaram textos que continham proposições investigativas.

Platão produziu uma filosofia que fechou aquele ciclo de transição entre a cultura oral, a invenção da escrita e sua disseminação. Esse filósofo identificou elementos prejudiciais nessa nova tecnologia. Ela guardava em si o perigo do desaparecimento da memória e do distanciamento do homem em relação à verdadeira realidade: o mundo das idéias eternas, no qual estavam as essências absorvidas pela alma. A escrita, por ser um suporte material,

situava-se, tanto quanto as obras pictóricas, três graus de distância da realidade. Através dela, o autor do discurso poderia perder o controle do que foi pronunciado. Os leitores poderiam interpretar ou manipular o texto de forma indesejada pelo autor. Ela seria também causa da situação de corrupção vivida na sua época.

Platão aceita apenas a escrita "virtual" da alma, propondo a criação de uma sociedade planejada e extremamente hierarquizada, que deve ser governada pela razão. Os guardiões devem cuidar da segurança e os artesãos e demais trabalhadores braçais, inclusive escravos, devem cuidar da manutenção material. Para tanto, propunha que o governo fosse encabeçado por reis-filósofos e que esses fossem preparados com ensino da filosofia. Deveriam ser verdadeiros dialéticos. Estes seriam homens que sabem ver com os olhos da razão e fazer as relações necessárias entre as idéias.

Mas seria preciso também afastar a população das produções poéticas de Homero e Hesíodo. Elas representam os suportes da tradição que Platão deseja combater. Platão não está sozinho como educador. Enfrenta também as investidas dos Sofistas sobre a educação dos jovens. Tanto quanto os poetas, os sofistas, professores de oratória, estão comprometidos com a produção de discursos contraditórios e ambíguos, que visam o convencimento e não a reflexão para a busca da verdade. O ensino da filosofia deve ser com base no diálogo, cujo sentido etimológico é *entre o logos*. O diálogo ou método dialético permite a busca pela definição. Através dela chega-se ao conceito.

Kant, na obra *Lógica,* distinguindo o *conhecimento universal in abstrato* do *conhecimento in concreto*, afirma que o primeiro é conhecimento especulativo da filosofia, constituído de conceitos e de regras, enquanto o segundo é o conhecimento comum, compreendido como aquele feito por imagens. São, por exemplo, as narrativas míticas. Os gregos teriam sido o primeiro povo a buscar os conhecimentos racionais, abandonando o pensamento por imagens:

> Dentre todos os povos, pois, os gregos foram os primeiros a tentar cultivar os conhecimentos racionais, não tomando as imagens por fio condutor, mas in abstrato; ao invés disso, era sempre in concreto, através de imagens, que os outros povos procuravam tornar compreensíveis os conceitos.(**KANT,** 1992, p. 44).

No segundo capítulo, foi abordado um período de intenso debate em torno da cultura, do conhecimento e da política. Rousseau, o pensador aqui analisado, faz crítica à cultura europeia em nome de uma natureza humana boa, perfeita e que, naquele momento, estava degenerada. Os livros e produções literárias acumuladas contribuíam para o afastamento do homem de sua natureza originária. Propõe uma mudança radical na educação.

A criança deveria ser educada a partir do seu modo próprio de ser e não da perspectiva adulta. Pretende, por meio desta nova educação da criança, produzir a mudança na sociedade. Ao advertir para uma educação sem livros, Rousseau não está criticando a escrita em seus fundamentos, como faz Platão. Mas o uso que os escritores da sua época fazem da escrita é que não faria bem para a formação. Aquelas produções só fazem documentar, oficializar e conferir um ar de importância aos valores indesejáveis.

A filosofia praticada em sua época seria prejudicial. A metafísica buscava as grandes sínteses. As crianças e jovens deveriam, primeiramente, ser formadas pela experiência, pela constatação ou testemunha dos fatos e das coisas e não expostas diante de opiniões alheias. Opiniões errôneas, cheias de preconceitos e distorções feitas segundo os interesses de seus autores.

No terceiro capítulo, abordamos a concepção de Kant sobre a educação e a filosofia. Nas pegadas de Rousseau, Kant defende uma educação que respeite o tempo de aprendizado da criança e a liberdade e autenticidade de pensamento. Porém, diferentemente do filósofo suíço, Kant não considera a natureza humana boa nem má, pois a moralidade do homem é fruto da educação ou da sua formação que corresponde ao trabalho da disciplina e da instrução. Pela primeira, o homem é lapidado de sua tendência natural para a selvageria, enquanto, através da segunda, recebe os valores e conhecimentos da cultura. A liberdade, para Kant, deve estar submetida às leis sociais, as quais são feitas pelo próprio homem, que tem sua liberdade nelas fundada.

Kant concebe a prática da autonomia do pensar por meio da escrita a um grupo muito restrito de cidadãos: os eruditos. Somente estes podem fazer o uso público da razão escrevendo. Não atribui papel à escrita no ato de ensinar a filosofar, mas considera esta atividade um exercício fundamental para o pensar bem e coerente.

No quarto capítulo, foi investigado o período de transição do século XIX para o XX. O problema abordado foi o da crise da legitimação das *metanarrativas*, perspectiva desenvolvida pelo filósofo Lyotard, partindo da noção de *jogos de linguagem*, elaborada por Wittgenstein. A concepção idealista da filosofia como fundamentadora e organizadora do conhecimento produzido pelas ciências particulares deixa de fazer sentido. Os discursos nela produzidos tornam-se insuficientes e sem efeitos práticos. Sobre esse papel universalizante perde sua razão de ser. Kant denomina esse modo de fazer filosofia, de filosofia do mundo ou cósmica. Esta visaria a utilidade e teria como projeto a totalização do conhecimento, ou seja, todas a ciências particulares dela dependeriam para fundamentar-se.

Kant denomina de filosofia *escolástica* a tentativa de busca do saber e nunca um saber pronto e acabado. Lyotard talvez admita essa modalidade de filosofar como uma forma de busca de soluções para os conflitos ou estado de tensão – *os diferendos* – entre certos jogos de linguagem.

Lyotard concebe a escrita literária como uma forma de resistência à "linguagem básica", produzida pela mídia ou pelos discursos oficiais do poder. Essa escrita apresenta uma força que resulta da criatividade e de seu caráter que não se deixa domesticar.

A escrita é uma das atividades essenciais do filosofar e possui caráter formador que precisa ser valorizado. Esta prática estimula a uma leitura interior que promove uma reflexão mais consistente.

O tempo e o modo de elaboração dos textos produzidos na escrita filosófica servem como resistência ao descartável e aos discursos dominantes, pois a finalidade é produzir sentido e autoidentidade, elevando, assim, a qualidade destas produções. Será neste movimento que a proposta no nível da formação média pode ser um contraponto às várias modalidades de produções disponíveis caracterizadas pela velocidade e superficialidade.

A escrita filosófica é uma das maneiras apresentadas no Ensino Médio, pela qual podemos afetar os alunos de forma positiva, posto que este exercício nas aulas de filosofia pode contribuir para a legitimação prática da filosofia, enquanto disciplina formativa. O objetivo é fazer coincidir "a voz interior" ou " escrita da alma", como para Platão, com as expressões impressas no papel. Ela é uma forma de reestruturação do pensamento através da articulação dos conceitos, motivada pela problematização do contexto vivido.

Bibliografia

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. trad. da 1ª ed. coord. e revista por Alfredo Bosi; revisão de trad. dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. trad. Mauro W. Barbosa da Almeida. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1988.

BARTHES, Roland. *Lição*. trad. Mafalda Leite. Lisboa, Portugal: Edições 70, s/d.

BRUNO, Mário. *Escrita, literatura e filosofia: Derrida, Barthes, Foucault e Deleuze.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CHÂTELET, François; **DUHAMEL,** Olivier; **PISIER-KOUCHNER,** Evelyne. *História das idéias políticas*. trad. Carlos Nelson Coutinho. 2.ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1990.

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.

DELACAMPAGNE, Christian. *História da Filosofia no século XX.* trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.

DELEUZE, Gilles; **GUATARRI**, Felix. *O que é a filosofia?* trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munõz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DERRIDA, Jacques. *A farmácia de Platão.* trad. Rogério da Costa. 3.ed.rev. São Paulo: Iluminuras, 2005.

_____. *Posições.* trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DROZ Geneviève. *Os mitos platônicos.* trad. Maria Auxiliadora Ribeiro Keneipp. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

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.

FORTES, Luís Roberto Salinas. "Com a ajuda do discurso". In: *Rousseau: da teoria à prática*. São Paulo: Ática, 1976.

_____. *Rousseau: o bom selvagem.* 2.ed. São Paulo: Discurso Editorial, 2007.

FOUCAULT, Michel. "A escrita de si". In: *Michel Foucault - o que é um autor?* (coletânea de ensaios) trad. Antônio Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. 2.ed. Lisboa, Portugal: Vega – Passagens, 1992.

_____. *A ordem do discurso.* trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. Lisboa/Portugal: Relógio D'Água, 1997.

GÓIS, Lúcia Pimentel. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Pioneira, 1984.

GUALANDI, Alberto. *Lyotard.* trad. Anamaria Skinner. col. Figuras do Saber, 19. São Paulo: Estação Liberdade, 2007.

HAVELOCK, Eric. *A musa aprende a escrever: reflexões sobre a oralidade e a literacia da Antiguidade ao presente.* trad. Maria Leonor Santa Bárbara. Lisboa/Portugal: Gradiva, 1996a.

_____. *A revolução da escrita na Grécia Antiga e suas consequências culturais.* trad. Ordep José Serra; col. Biblioteca Básica. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996b.

_____. *Prefácio a Platão.* trad. Enid Abreu Dobránzsky. Campinas: Papirus, 1996c.

HESÍODO. *Os trabalhos e os dias – primeira parte.* introd., trad. e comentários Mary de Camargo Neves Lafer. São Paulo: Iluminuras, 1991.

HOMERO. *Ilíada*. trad. Octávio Mendes Cajado, Clássicos Garnier. São Paulo: Difel, 1961.

HUBERT, René. *História da pedagogia.* Trad. Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna; col. Atualidades Pedagógicas, vol. 66. São Paulo: Nacional, 1967.

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura.* trad. Valério Rohden e Hudo Baldur Moosburger; col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980. V. I.

_____. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. trad. Paulo Quintela; col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980. V. II.

_____. *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita – edição bilíngüe*. trad. Rodrigo Naves e Ricardo R. Terra; col. Elogio da Filosofia. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. *Lógica*. trad. Guido Antônio de Almeida; col. Biblioteca Tempo Universitário; série Estudos Alemães. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992. Vol. 93.

_____. *O conflito das faculdades*. trad. Artur Morão; col. Textos Filosóficos. Lisboa, Portugal: Edições 70.

_____. *Sobre a pedagogia*. trad. Francisco Cock Fontanella. 3.ed. Piracicaba: Unimep, 2002.

_____. *Textos seletos – edição bilíngue*. trad. Raimundo Vier. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

LYOTARD, J-F. *Moralidades pós-modernas.* trad. Marina Appenzeller; rev. téc. Roberto Leal Ferreira, Col. Travessia do Século. Campinas: Papirus, 1996.

_____. *O pós – moderno*. trad. Ricardo Correia Barbosa. 4.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993a.

_____. O *pós – moderno explicado às crianças*. trad. Tereza Coelho. 2.ed. Lisboa/Portugal: Publicações Dom Quixote, 1993b.

McLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. trad. Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 1969.

MATOS, Olgária C. F. . *Filosofia a polifonia da razão: filosofia e educação*. col. Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 1997.

MORENO, Arley R. *Wittgenstein: os labirintos da linguagem: ensaio introdutório*. Col. Logos. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Universidade de Campinas, 2000.

_____. *Escritos sobre a* Educação. trad., apres., notas Noeli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC; São Paulo: Loyola, 2003.

PASCAL, Georges. *O pensamento de Kant*. intr. e trad. Raimundo Vier. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

PETRUCCI, Armando. "Ler por ler: um futuro para a leitura", In: **CHARTIER,** Roger e **CAVALLO,** Guglielmo, (orgs), *História da leitura no mundo ocidental 2.* trad. Fulvia M. L. Moretto (italiano), Guacira Marcondes Machado (francês) e José Antônio de Macedo Soares (inglês); col. Múltiplas Escritas. São Paulo: Ática, 1999.

PLATÃO. *A República*. trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 1988.

_____. *Críton*. col. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

_____. *Diálogos vol. V: Fedro – Cartas - O Primeiro Alcibíades*. trad. Carlos Alberto Nunes; col. Amazônica/Série Farias Brito. Belém do Pará: Universidade Federal do Pará, 1975.

_____. *Protágoras*. trad. A. Lobo Vilela. 2.ed. Lisboa/Portugal: Editorial Inquérito, s/d.

_____. *Sobre a inspiração poética (Íon)*. trad. André Malta; col. L&PM Pocket, vol. 620. Porto Alegre: L&PM, 2008.

PRÉ-SOCRÁTICOS. *Fragmentos*. org. José Cavalcante de Souza; col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; Discurso sobre as ciências e as artes; Ensaio sobre a origem das línguas*. trad. Lourdes Santos Machado; col. Os Pensadores. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. *Emílio ou da Educação*. trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Bertrand Brasil, 1992.

SANTOS, Fausto dos. *Platão e a Linguagem Poética: o prenúncio de uma distinção*. col. Debates. Chapecó: Argos, 2008.

SVENBRO, Eric. "A Grécia arcaica e clássica: a invenção da leitura silenciosa", In: **CHARTIER,** Roger e **CAVALLO,** Guglielmo, (orgs), *História da leitura no mundo ocidental 1*. trad. Fulvia M. L. Moretto (italiano), Guacira Marcondes Machado (francês) e José Antônio de Macedo Soares (inglês); col. Múltiplas Escritas. São Paulo: Ática, 1998.

TRABATTONI, Franco. *Oralidade e escrita em Platão*. trad. Roberto Bolzani Filho, Fernando Eduardo de Barros Rey Puente. São Paulo: Discurso Editorial; Ilhéus: Editus, 2003.

WATANABE, Lygia Araújo. *Platão, por mitos e hipóteses: Um convite à leitura dos Diálogos*. col. Logos. São Paulo: Moderna, 1995.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. trad. José Carlos Bruni; col. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

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.

REVISTA *Discutindo Filosofia*, Ano1, nº1. São Paulo: Escala Educacional, s/d.

ANEXO

Leftoverture