LENDO E SENDO LIDO PELA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO DE LEITURA HUMANIZADORA

Everton Marcos Grison⁹

Resumo

O presente artigo propõe uma concepção de leitura de textos filosóficos, a partir da experiência docente com Filosofia no Ensino Médio, além da execução de pesquisa de mestrado em Filosofia, que abordou o ensino de Filosofia e a leitura de textos de Filosofia no Ensino Médio. A pesquisa se estrutura a partir de uma concepção de educação influenciada pelas reflexões filosóficas de Theodor Adorno, especialmente seus escritos que abordam o tema da educação e da experiência filosófica. A partir disso, o ensino de filosofia é compreendido como momento de realização de experiências reflexivas, entre as quais se encontra a atividade de leitura de textos. O momento do ensino de filosofia compreendido como elaboração de experiências reflexivas conecta-se diretamente com a construção de experiências formativas humanizadoras, isto é, que valorizam o potencial humano e oportunizam o contato entre os estudantes e os autores da filosofia, numa relação de contato, aproximação, incômodo, questionamento e aprendizagem, que promove experiências de humanização, ou seja, de valorização dos distintos potenciais humanos, a partir da leitura de excertos de textos.

Palavras-chave: Ensino. Filosofia. Leitura.

9 Bacharel e Licenciado em Filosofia (UFPR), Especialista em Educação das Relações Étnico-raciais (UFPR), e em Ensino de Filosofia para o Ensino Médio (UNICENTRO), Mestre em Filosofia (UFPR). Professor de Filosofia do Ensino Médio na Escola Seb Dom Bosco e no Colégio Estadual Ivo Leão, em Curitiba, PR. Coordenador do projeto de Cineclubes G-Filo (NESEF/G-FILO/UFPR), no Colégio Estadual Ivo Leão. E-mail: evertongrison@gmail.com

Abstract

This article proposes a conception of reading philosophical texts, from the teaching experience with Philosophy in High School, in addition to the execution of a Master's research in Philosophy, which addressed the teaching of Philosophy and the reading of Philosophy texts in High School. The research is structured based on a conception of education influenced by Theodor Adorno's philosophical reflections, especially his writings that address the theme of education and philosophical experience. From this, the teaching of philosophy is understood as a moment of reflective experiences, among which is the activity of reading texts. The moment of teaching philosophy understood as elaboration of reflective experiences is directly connected with the construction of humanizing formative experiences, that is, that value human potential and provide contact between students and the authors of philosophy, in a contact relationship, approximation, discomfort, questioning and learning, which promotes humanization experiences, that is, the valorization of different human potentials, based on the reading of excerpts from texts.

Keywords: Teaching, Philosophy, Reading.

A leitura é uma atividade de imensurável contribuição para a elaboração de propostas educativas que estejam conectadas com a confecção de experiências, isto é, no amplo desenvolvimento de espaços de aprendizagem, que tomem a educação como uma atividade de experiência, como refletiu Theodor Adorno em sua coletânea de textos sobre a educação. Essa concepção de experiência elencada por Adorno contribui no desdobramento da visão da sala de aula e da própria escola, lugares em que a filosofia acontece diariamente em todo o mundo, sem excluir que ela está presente na universidade com igual ou maior profundidade, além de acontecer em outros espaços.

A filosofia não está reduzida, única e exclusivamente ao ambiente escolar, entretanto, é nesse lugar perpassado de significados e marcado por uma diversidade considerável de questões e problemas, que ela se faz presente. É na escola, onde ainda há fagulhas de vivacidade, na preservação das características de resistência e persistência no âmbito educacional, que a leitura de filosofia também se faz presente.

O lugar de encontro entre escola, indivíduos e a filosofia não é necessariamente pacífico e amistoso. Não se trata de um encontro cativo, de imediata escuta, relacionamento recíproco, no qual se ouve e se é ouvido, fala-se e os outros falam. Trata-se de um campo de convergência e divergência, com muita resistência em ler e ser lido, por vezes, forjado no interior de situações de violência, desprezo, cansaço, ignorância, falta de perspectiva, desvalorização e medo.

O medo, aquele acontecimento que congela pessoas, impedindo o desenvolvimento reflexivo de cada indivíduo, a atitude que se cala e

faz calar. Em muitas situações, a filosofia lê e é lida em meio à falência dos cargos, dos sujeitos e das amarras que compõem a escola. Por vezes, ocorre um distanciamento da própria criatividade, da provocação pelo inesperado, por aquilo que transforma o espaço em um ateliê, ou seja, onde o professor de filosofia possa

[...] preparar-se para tornar possível aos seus alunos a prática filosófica, isto é, permitir que suas aulas sejam uma espécie de *atelier* no qual os alunos possam experimentar maneiras de discutir conceitos, desmontar teorias e experimentar caminhos de construção. Não importa aqui se o resultado que vão conseguir é original. O importante é que estarão, de fato, produzindo um tipo de pensamento que se possa chamar de filosófico. (CAMPANER, 2012, p. 39).

É um momento de produção criativa, no qual perseveram concepções distanciadas do cientificismo e que ressaltam o caráter artístico de pertencimento. Sendo assim, a aula poderia ser concebida como um momento de arte, ou seja, uma ocorrência que se dá por intermédio de uma mística autoral, fator percebido na atuação do artista que produz seus objetos na prática do ateliê.

Mesmo assim, esta concepção parece não ser suficiente para o significado efetivo que se busca com a aula de filosofia. Pensá-la como ateliê abre espaço para uma série de questões e reflexões. Pelo que se entende, são mais produtivas para a filosofia que uma concepção cientificista. Entretanto, a totalidade do momento parece ser conseguida por intermédio da noção adorniana de experiência.

Tal concepção abrange um caráter científico, isto é, está próxima de um acontecimento com objetivos e direcionamentos determinados, figurados por intermédio dos testes, em sentido pragmático, que são realizados com os mais diversificados materiais. Também é um ateliê, um momento de criação, de apropriação e desenvolvimento coletivo e individual. A experiência do todo ou a experiência de um, contribui para o desenvolvimento dos demais. Ela é a efetivação da formação, ou seja, é por meio da educação como experiência que ela se estrutura.

Pensar a formação, a partir desta noção de experiência, exige uma definição sobre os momentos específicos que a constitui. Em verdade, trata-se de abordar, de forma direta, o papel estabelecido pelos atributos considerados cânones nesse processo formativo. Pelo que se busca defender nesse estudo, a leitura e o contato com textos de filosofia, representam uma fase e um tempo basilares na estruturação do acontecimento filosófico na escola.

Em busca de uma definição de leitura humanizadora

Vê-se como imprescindível que por alguns determinados instantes, a leitura de excertos de textos de filosofia se faça presente. Pensar um ensino que não coloque diante dos jovens o texto do filósofo(a)

carece de especificidade e exclui um acontecimento entendido como fundamental, no sentido da busca de uma efetiva experiência com a filosofia. Sem sombra de dúvidas, é possível ensinar filosofia sem recorrer aos textos. Entretanto, tal ensino pode se inserir no patamar puramente da figura de quem transmite, ou seja, o professor como ser ativo, e da figura que recebe, o aluno, visto como ser passivo.

Essa dicotomia da transmissão e da passividade exige um passo adiante, pois as urgências da atualidade e os problemas que impactam diretamente a vida dos alunos parecem não corroborar com esta forma de percepção pedagógica. Com isso, não se quer dizer que o professor jamais deve praticar a transmissão de conhecimentos. O determinante está na dosagem, na mensuração que isso abrange no interior das práticas de ensino.

Ao professor, então, “[...] não consiste [necessariamente] em ser produtor de um discurso filosófico [...] ele também pode sê-lo [...], mas em produzir um discurso pedagógico pelo qual a tradição filosófica possa converter-se em saber ensinável” (RODRIGO, 2009, p. 82). E esse discurso de cunho pedagógico carrega uma originalidade que faz toda a diferença no contato dos alunos com a filosofia. Em verdade, pelo que se observa, é essa originalidade que cativa os alunos em grande número, fomentando o interesse no que a filosofia lhes apresenta.

Tal originalidade coloca o professor para atuar na modalidade de reformulador do conhecimento de referência – a filosofia – transformando-a em discurso compreensível no ambiente escolar. O professor age e cria a partir de uma maneira própria de reformular o conhecimento filosófico enquanto atitude docente. (Cf: RODRIGO, 2009, p. 83). É exatamente nesse ponto que os cursos de licenciatura em filosofia falham muito, contornando questões principais: como eu me percebo como professor? Qual professor eu desejo ser? Eu gostaria de ter aula comigo mesmo?

Pelo visto, cabe ao docente o esforço para não ser uma peça funcional de “correia de transmissão” do discurso didático produzido por outros¹⁰. A didática só existe efetivamente, se decorrer da produção do ser docente, ou seja, na elaboração do descobrir-se professor e do ser professor. Como é ressaltado por Rodrigo: “Ao eximir-se da responsabilidade de ser o autor de seu discurso didático, ele próprio contribui significativamente para o rebaixamento e o menosprezo da função docente”. (RODRIGO, 2009, p. 83).

Tal dosagem se faz necessária para que a experiência intelectual, isto é, a faculdade de pensar as coisas, de apreender os seus sentidos na busca de significações ocorra por intermédio dos textos e de sua leitura

10 Cabe apontar que muitos professores se tornam reféns das programações estabelecidas pelos outros e desta forma, em muitas situações, a prática pedagógica se transforma em aceleração para dar conta dos conteúdos que figuram no material didático. Isso não representa que se deve deixar de lado os conteúdos e a programação estabelecida. A questão mais fundamental é quem faz esta programação, com quais intenções e almejando quais objetivos? Esses questionamentos jamais podem estar alijados da reflexão docente, pois do contrário, é bem provável que se atue, de modo automático e mecanizado, a docência dos outros.

(Cf: SEVERINO, 2009, p. 16-18). A experiência docente demonstra que é por intermédio da linguagem que tomamos contato com a experiência filosófica acumulada e, por meio disso, compartilham-se esses saberes com os demais.

Isso parece conectar-se com a ideia de que o discurso didático não é o fim último da educação. Ele é a ponte que media o ponto inicial, muitas vezes do senso comum, para o contato com o raciocínio complexo. O ponto final da educação é o próprio conhecimento, na sua diversidade de expectativas: pensar a partir daquilo que se ensina e se aprende. Essa concepção, pelo que se percebe, figura como um fundamento na presença do texto nos ambientes de ensino de filosofia, seja no Ensino Médio ou na universidade.

Ao se ler um excerto de texto de filosofia, o autor se faz presente no desenvolvimento de suas ideias. A linguagem textual proporciona este contato, esta tarefa de encontro entre gerações e momentos históricos e sociais distintos. O aluno que sofre os efeitos do contato primevo ou já pavimentado para com o texto bem como o e o autor que apresenta sua voz e ideias, contribuem para se pensar o presente e as questões que lhe são características.

Sendo assim, a figura do texto contribui no contato de subjetividades, ou seja, como uma conexão comunicativa entre sujeitos distintos, dito de outra maneira, em uma comunicação de diferenciados. Como observa Severino: “É a linguagem que garante um mínimo de objetividade e de exterioridade ao pensamento [...] sem ela, ficaria entrincheirado no íntimo de nossa subjetividade, o que inviabilizaria toda a comunicação” (SEVERINO, 2009, p. 26).

Essa atividade formativa que leva em conta a linguagem, este ponto de contato entre seres, entende a educação como uma preparação para o exercício próprio da nossa existência. Tratam-se de práticas que definem concretamente a atuação de cada um na realidade como um todo, no desenvolvimento de uma prática de trabalho, como um exercício da política e da cultura propriamente simbólica. São formas que possuem privilégios e que permeiam nossas relações diárias nos mais variados ambientes e tipos de presenças.

A filosofia, concebida dessa forma, aproxima-se de uma concepção de atividade como processo de linguagem, como problema próprio de atuação. Talvez, exatamente nesse ponto, esteja o aspecto pouco claro sobre a atuação da filosofia no Ensino Médio. Muito se questiona sobre a real contribuição da sua presença no Ensino Médio. Pelo que parece, vê-la como um acontecimento de linguagem mobiliza uma série de problemas, mas, por outro lado, define concretamente seu papel no interior dessa etapa de formação; a filosofia atua a partir da linguagem, fortalecendo sua formação e o desenvolvimento de sua pluralidade.

Sem concordar com a concepção tecnicista, que exige das formas de conhecimento uma aplicação prática mecânica e estanque, a filosofia se assume como um problema de linguagem ao se fazer presente no mundo estranho da escola e da própria universidade. Relembrando

suas origens, ela não foi concebida para estar restrita a uma cátedra ou cadeira de ensino. Pensando seu surgimento na Grécia, especificamente, ele acontece a partir das necessidades que se apresentavam aos gregos. Isso parece significar que havia no seu entorno o cruzamento de informações e linguagens, como aponta Campaner;

Esses objetos criados pelo homem abordam a questão da representação, pois se representar significa, etimologicamente, apresentar novamente as imagens do mundo, transportá-las para o livro, a tela, o som e por meio deles, essas representações se apresentam a nós como coisas cujas características são distintas daquelas que representam, sejam reais ou fictícias. Tais objetos são imagens de tinta, pedra, papel, tecido, com cor e forma, distintos do real por três motivos: eles são uma codificação linguística, pertencem a uma das formas artísticas e são produtos da intenção de um autor. (CAMPANER, 2012, p. 55)

Tais representações, em geral, parecem demandar um apuro mais direto sobre o que aquilo poderia comunicar. Não há representação neutra. Todas elas são mobilizadas por questões, pois o que é exprimido por uma obra exige que quem observa vá ao encontro com seu sentido. Desta maneira, certo terreno é definido e a partir disso, passa a exigir uma determinada postura daquele que observa. (cf: CAMPANER, 2012, p. 64). Os artefatos se fazem presentes com o intuito de comunicar algo, além de portarem uma intencionalidade autoral, por vezes mascarada. Portanto, ocorre uma necessidade de leitura.

Pelo que se percebe, algo acontece que exige o evento da leitura. Desta maneira, o texto, visto como “[...] um meio de comunicação entre subjetividades” (SEVERINO, p. 67), se faz presente como fundamento no contato entre diferentes sujeitos. Ele permeia a realidade e se impõe enquanto esfera útil e necessária no raciocínio. Sua presença se aproxima de uma espécie de desafio, que pode provocar em quem lhe observa, o estímulo da decodificação da mensagem trazida.

Formas de leitura: redentora, campanhas de leitura e leitura por prazer

Ao se pensar a discussão sobre a leitura é fundamental definir que tipo de leitura se realiza ou se espera que se realize no interior das escolas. A compreensão disseminada por projetos governamentais e de entendimento da sociedade, de que a leitura possui um papel salvacionista e edificante, é questionável.

A leitura vista como salvacionista é classificada por Luiz Percival Leme Bitto, no livro: “Ao revés do avesso: leitura e formação” (2015), a partir de três modelos: leitura como redenção, segundo, as campanhas de leitura, e pôr fim a leitura como prazer. No modelo redentor, a leitura seria a responsável por salvar as pessoas de um estado de alienação, conduzindo para uma transformação da sociedade. Ela muniria os

sujeitos de uma proteção contra as manipulações que se inscrevem no interior das diversas esferas do mundo.

O segundo modelo questionado é o das campanhas de leitura, pois tais eventos seguem mobilizações estabelecidas quase como atividades religiosas, apresentando um lado beneficente, com a promessa de “melhoria da condição dos sujeitos”, imersos em um mundo de trevas pela falta de leitura. Entretanto, essa melhoria insere-se no campo da promessa e do possível, mas que é muito difícil de ser realmente mensurada. Como aponta Britto: “A leitura não é tábua de salvação de ninguém nem necessariamente nos faz melhores ou mais solidários nem é o leitor um sujeito desarraigado de sua condição de classe ou um ser carente que encontra na leitura a redenção individual” (BRITTO, 2015, p. 77).

O terceiro modelo criticado é o que concebe a leitura como prazer, como se fosse uma atividade de prazer imensurável, e aqueles que não estão inseridos nessa lógica “não sabem o que estão perdendo”. Essa concepção classifica em grupos os sujeitos e, dessa maneira, há uma necessidade de mostrar a quem desconhece o quanto isso pode ser benéfico. É quase um programa assistencialista que se esforça em retirar os sujeitos de condições de completa degradação.

Essa forma de ver a leitura define que ler é bom, ou seja, não se trata apenas de uma concepção de leitura como atributo utilitário, mas de leitura como fator edificante, a verdadeira superação do Eu atual (ignorante), pelo Eu pós-leitura (sábio) (Cf: BRITTO, 2012, p. 17). É uma espécie de ritual de passagem, uma ascese espiritual de alguns seres mais iluminados que a maioria. Quem lê se torna melhor, mais inteligente e, portanto, mais preparado.

Se for possível levantar uma crítica à concepção que atribui este poder mágico à leitura, como a redentora dos problemas humanos e a responsável por dotar o ser humano das competências necessárias para edificar um mundo melhor, cabe fixar um significado de aspecto imediato sobre a concepção de leitura. E na esteira de Brito ela se inscreve da seguinte maneira: “[...] leitura é leitura de texto [...] compreende duas acepções: decifrar e compreender [...] o texto escrito aparece como o elemento base do ato de ler [...] as significações possíveis estão no plano da linguagem verbal codificada pela escrita” (BRITTO, 2012, pp. 20-21).

Em suas elaborações, Britto demonstra uma inquietude muito perspicaz e uma ânsia de atribuir objetividade ao tema da leitura, pois percebe que as concepções disseminadas que moralizam a leitura, classificando-a como salvacionista podem não ser tão benéficas quanto parecem. Suas reflexões apontam que, a leitura vista apenas como decodificadora seria melhor desenvolvida por uma máquina do que por pessoas, pois está em jogo a decifração de códigos, feitos de forma sequencial e por escala.

A leitura, portanto, pode ser vista para além de uma decodificação e sem cair no corriqueiro aspecto de lhe atribuir poderes mágicos. É comum estabelecer uma variação significativa para o termo leitura,

ao se dizer acerca da leitura esotérica, leitura do jogo, leitura de filme, leitura de mundo e tantas outras aplicações desse termo. Entretanto, se torna fundamental estabelecer que entender qualquer gesto interpretante de fatos do mundo como ato leitor, dilui a especificidade da atividade intelectual, a qual é medida por intermédio da escrita. Pois, “se tudo for leitura, ler não será nada” (BRITTO, 2012, p. 32). Com isso, pelo que se entende, o autor busca delimitar um grau de especificidade para a leitura. Sendo assim, o ato de ler torna-se uma forma de posicionamento articulado e de caráter específico.

[...] em razão de sua materialidade, o texto escrito oferece condições muito particulares de metacognição: a pessoa pode verificar o que leu, chegar a correção de termos, estabelecer relações explícitas entre partes do texto, enfim controlar o processo intelectual, o tempo em que esse se realiza e seus resultados. (BRITTO, 2012, p. 28).

O texto mobiliza conhecimentos específicos naquele que lê, vistos como fundamentais no desenvolvimento próprio de uma idealização de formação e na compreensão individualizada do desdobramento das competências. Com o texto escrito, o leitor pode retornar ao lido, rever termos, ampliar concepções, pensar fatos, conectar ideias, interpretar passagens, compreender conceitos e, assim, formar-se enquanto ser racional. Torna-se muito complexo pensar a formação sem entender a leitura como essa esfera de delimitação. Nesse sentido, há uma própria ampliação de cada um no ato da leitura.

Nesse sentido é preciso entender que a crítica de Britto não significa um desencorajamento da atividade leitora. Pelo contrário, representa uma insistência na promoção da leitura, mas diferenciando-se pelo fato de lidar de modo mais pragmático com este aspecto da formação, como aponta o autor:

[...] colocam-se novos temas para aqueles que desejam uma sociedade solidária e justa: a tarefa que temos agora, além da insistência no valor da leitura, está na democratização do acesso aos bens culturais que se expressam pela leitura. E isso exige a formação de um leitor capaz de, encontrando a autoria do texto que se dá a ler, evitar as armadilhas ideológicas nele contidas e posicionar-se criticamente diante do outro, tomando a palavra e tornando-a sua, produzindo sua contra palavra. (BRITTO, 2015, p. 76)

Pelo que se percebe, este aspecto de criticidade, possível de ser alcançado por meio de um incentivo da leitura e de uma concepção leitora, que ultrapasse a concepção salvacionista, sugere situações positivas e de caráter humanizador, ampliando a subjetividade e a capacidade de ação do sujeito na sociedade. Sendo assim, é fundamental que esteja atrelada ao conhecimento, não sendo vista como apenas puro entretenimento.

A leitura é o meio de introduzir o sujeito a um determinado “modo de cultura”, de hábitos, práticas e formas de cultura mais densas. Ler somente o que gera prazer, ou o que está submetido a quesitos de gosto é fazer o que interessa ao mercado editorial e financeiro, e, portanto, perde-se o caráter de desenvolvimento da autonomia do sujeito e da educação como resistência (Adorno).

Trata-se, portanto, da elaboração de leitores críticos, isto é

[...] aquele que, na leitura, se afirma e se reconhece como parte do processo de produção de sentido. Ele não toma impunemente a palavra alheia e a reproduz, mas sim, mesmo quando concorda com o autor do texto, dirige a ele – texto, autor – sua contra palavra, assumindo conscientemente para si o que foi enunciado por outro. Caso contrário, ele se desfaz como sujeito, se aliena da vida e do conhecimento. (BRITTO, 2015, p. 81)

A constituição de leitores críticos, ou seja, aqueles que não realizam uma leitura mecânica, que não se envolve e não questiona o texto ou autor, se faz no interior de um ambiente democrático, que mune os sujeitos do instrumento possível da contra palavra. Eis nesse aspecto um campo profícuo de investimento de esforços no ensino e pesquisa de filosofia, no sentido de compreender como que a filosofia contribui para o reforço desse recurso no interior do Ensino Médio. Pelo que parece, este espaço pode representar um momento positivo na elaboração clarificada do papel da filosofia nessa fase formativa, além de apresentar uma contribuição objetiva dentre as suas possibilidades.

A literatura, a filosofia e as produções científicas são elaborações intelectuais humanas mais orgânicas e sofisticadas. Existe um auto referenciamento e maior grau de exigência de metacognição. Portanto, lê-se pouco desse tipo de texto e leitura, mas de modo um tanto paradoxal, muito se lê; lê-se de forma não intelectual sem saber e sem perceber. (Cf: BRITTO, 2012, p. 41).

Ocorre que é preciso desmistificar o argumento um tanto falacioso de que não se lê na atualidade, que o Brasil é um desastre completo no quesito de contato com a produção textual, seja na sua produção ou leitura. Inegavelmente, os resultados estão aquém do que se espera a partir das avaliações realizadas ao longo dos anos por diversos tipos de instituições, para medir o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação. Deixando de lado todo o questionamento, que merece ser levantado em relação aos modelos avaliativos aos quais os alunos são expostos, a leitura se apresenta no cotidiano das pessoas. Ela é mais recortada, curta e fragmentária, mas continua ocupando lugar central nas interações sociais.

Conclusão

O cotidiano da vida moderna e capitalista exigiu um sistema de mediação nas diversas interações diárias de ordenação escrita, de modo

que os indivíduos possuam um conhecimento mínimo, mesmo que puramente operacional, para travar relacionamentos entendendo-se e padronizando as próprias vidas. A leitura em muitas situações ocupa um espaço de instrumento necessário, de padrão de comportamento e interação, assumindo uma mecanização das atividades, como se percebe na fala de Brito: “[...] os usos da escrita em atividades diárias correspondem à situação em que esta atua como comando direto de um processamento mecânico, irrefletido” (BRITTO, 2012, p. 41).

Essa falta de reflexão na execução mecanizada da leitura corrobora um dificultador para disseminação de uma leitura mais honesta e ética, sobre seus desdobramentos, necessidades e contribuições. Com essa forma de cultura os sujeitos pouco se formam. Mais se deformam e aprofundam sua condição de expropriados. A leitura fácil parece não estimular tanto a indagação e pouco provoca a imaginação, mantendo a pessoa diretamente conectada a um campo de submissão, com a falsa ilusão de crescimento, fixada pela quantidade de páginas lidas e não pelo esforço de tê-las lido. Por vezes, a quantidade impõe-se diante da qualidade, não importando tanto o acúmulo e o domínio de algo, mas a soma dos algoritmos.

Entretanto, na esteira de Brito é preciso cautela sobre esta crítica, pois seu poder pode facilmente cair no equívoco de que a leitura seria a redenção dos males, e em condução direta levaria ao conhecimento. Em verdade, trata-se do processo inverso e, portanto, não é a leitura que conduz os sujeitos ao conhecimento, mas a socialização das reflexões que insere cada um na promoção da leitura.

Assim, a leitura pode ser entendida como prática social circunstanciada, favorecendo o aparecimento de possibilidades de intervenção na sociedade. Entretanto, cabe apontar que este pertencimento é tenso e acontece em uma sociedade desigual. Portanto, parece fazer sentido a experiência da leitura como fator humanizador, reconhecendo o apontamento da vivência de conflitos.

É por intermédio da leitura, do domínio dos caracteres, da organização do texto, do ritmo da escrita, que se elabora um procedimento de resistência. A leitura humaniza as pessoas, pois é um desdobramento do conhecimento e, portanto, fornece qualificações estruturais de um amplo processo de raciocínio. É este aspecto que contribui imensuravelmente para com o ensino de filosofia no Ensino Médio, visto que neste âmbito ela é um resultado do conhecimento filosófico estudado. Ela insere o discente em um âmbito cultural que dificilmente ele teria contato se estivesse fora do meio escolar, especialmente quando se reflete a partir de realidades de periferia e com escassez de recursos.

O procedimento de desenvolvimento de uma leitura humanizadora e rebelde resiste às intermitências da realidade mais geral, posicionando-se de forma crítica frente aos ditames e imposições exteriores que se apresentam nas diferentes esferas da realidade. A leitura contribui na definição dos contornos da formação dos sujeitos, para que percebam suas potencialidades e mantenham-se enquanto seres reflexivos,

munidos de instrumentos e condições para realizarem análises sobre os acontecimentos e a composição própria da realidade em que estão inseridos. Nesse ponto, a leitura de excertos de textos de filosofia contribui para que os instrumentos sejam permeados pelos conceitos e pela linguagem filosófica, fornecendo condições diferenciadas de percepção e atuação frente às situações que exigem posicionamento.

Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Wolfgang Leo Maar. 6ª reimpr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas: Mercado das letras, 2012.

_____. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CAMPANER, Sônia. **Filosofia: ensinar e aprender**. São Paulo: Livraria Saraiva, 2013.

RODRIGO, Maria Lídia. **O Filósofo e o professor de filosofia: práticas em comparação**. In: TRENTIN, Rene; GOTO, Roberto (oras.). *A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos*. São Paulo: Loyola, 2009, pp. 79-93.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Como ler um texto de filosofia**. São Paulo: Paulus, 2014. Versão ebook.

Recebido: fevereiro de 2020

Aprovado: abril de 2020