

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO “STRICTU SENSU” EM EDUCAÇÃO –
PPGE

ADAILTON PEREIRA DE MELO

**PLURIDISCURSIVIDADE E PLURIESTILISMO: TEXTO EM SEU USO
FILOSÓFICO-PEDAGÓGICO NOS DIÁLOGOS FILOSÓFICOS NA ESCOLA
(SALA DE AULA DE FILOSOFIA)**

MACEIÓ – AL
2024

ADAILTON PEREIRA DE MELO

**PLURIDISCURSIVIDADE E PLURIELISMO: TEXTO EM SEU USO
FILOSÓFICO-PEDAGÓGICO NOS DIÁLOGOS FILOSÓFICOS NA ESCOLA
(SALA DE AULA DE FILOSOFIA)**

Tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para Defesa do Doutorado em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Junot Cornélio Matos

MACEIÓ-AL
2022

**Catlogação na fonte Universidade
Federal de Alagoas Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária: Helena Cristina Pimentel do Vale CRB4/661

M528p Melo, Adailton Pereira de.
Pluridiscursividade e pluriestilismo : texto em seu uso filosófico-pedagógico nos diálogos filosóficos na escola (sala de aula de filosofia) / Adailton Pereira de Melo. – 2024.
131 f. : il.

Orientador: Junot Cornélio Matos.
Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 123-131.

1. Filosofia e ensino. 2. Dialogismo. 3. Pluridiscursividade. 4. Pluriestilismo.
5. Textos. I. Título.

CDU: 37:101



Universidade Federal de Alagoas Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

PLURIDISCURSIVIDADE E PLURIELILISMO: TEXTO EM SEU USO FILOSÓFICO-
PEDAGÓGICO NOS DIÁLOGOS FILOSÓFICOS NA ESCOLA (SALA DE AULA DE
FILOSOFIA)

ADAILTON PEREIRA DE MELO

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 23 de fevereiro de 2024.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 JUNOT CORNELIO MATOS
Data: 26/05/2024 21:48:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos, Universidade Federal de Alagoas Orientador

Documento assinado digitalmente
 MARIA DOLORES FORTES ALVES
Data: 26/05/2024 18:09:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Dolores Fortes Alves, Universidade Federal de Alagoas Avaliadora Interna

Documento assinado digitalmente
 WALTER MATIAS LIMA
Data: 28/05/2024 13:42:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Walter Matias Lima, Universidade Federal de Alagoas Avaliador Interno

Documento assinado digitalmente
 MARIA JOSE DE MATOS LUNA
Data: 22/05/2024 21:25:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria José de Matos Luna, Universidade Federal de Pernambuco Avaliadora Externa à Instituição

Documento assinado digitalmente
 KARL HEINZ EFKEN
Data: 26/05/2024 11:04:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Karl Heinz Efken, Universidade Católica de Pernambuco Avaliador Externo à Instituição

Dedicatória

Dedico a minha amada Lenine Querino com quem venho partilhando as experiências de vida e o conhecimento. Aos meus pais Bia e Firmo (*in memoriam*) e aos meus pais adotivo Eronildes e Querino pela paciência e cumplicidade no querer ser no mundo.

AGRADECIMENTOS

Ao meu padrinho, amigo, companheiro e orientador Junot Cornélio Matos que acreditou na possibilidade de se avançar em busca de aprender a aprender no chão da escola.

Especialmente aos meus professores do Prof-Filo que, em nossa primeira turma (2017-2019) deixaram a marca registrada do esmero, carinho e solicitude na aprendizagem escolar e no ensino de Filosofia, bem como aos companheiros de caminhada com os quais aprendemos a dialogar em meio a diversidade.

Aos amigos que se fazem presentes nos dias atuais com incentivo, apoio logístico, amizade e carinho: prof Sérgio Ramos, Rosemiro e família, famoso Nefi, Nivson, Fernando e família, meu amigo “cara de pau” e famoso doutor da lei Márcio Melo.

Aos coordenadores e professores do PPGE da Universidade Federal de Alagoas pela acolhida generosa, mas sem perder a seriedade e o rigor científico de nossas pesquisas. Um obrigado afetuoso.

Ao mestre Walter Matias, com carinho meu muito obrigado por acreditar no potencial de todos os orientandos do Programa.

A todos meus companheiros de trabalho do Polo UAB (Universidade Aberta do Brasil) que pacientemente me privilegiaram com espaços livres para a produção individual e de modo especial a minha coordenadora Marci Reinaldo, cujo apoio foi determinante.

Agradeço a todos que forma direta ou indiretamente contribuíram com a pesquisa.

Epígrafe

“A leitura não é uma atividade óbvia. Rompe o fio milenar da oralidade e suas formas de comunidade”.

Marina Garcés (Escola de Aprendizizes)

RESUMO

O trabalho promove uma reflexão sobre o texto em sua natureza filosófica, nas suas dimensões pluridiscursivas e pluriestilísticas, para o trabalho filosófico e pedagógico em sala de aula. A experiência como professor de filosofia inspirou a questionar porque as dificuldades dos estudantes em se apropriarem dos textos filosóficos e acharem a disciplina enfadonha e refletir sobre o papel do professor como motivador do filosofar, muito mais que um simples comentador e intérprete. Motivo que levou à percepção que muitas vezes o lidar com o texto do livro didático ou da história da filosofia concentrava-se mais em uma dogmática do que em uma proposta dialógica, considerando o que ensina Merleau-Ponty (2018), em *Fenomenologia da Percepção*, ao afirmar que nada existe que não possa ser questionado, inquirido, posto em dúvida, investigado, porque a filosofia está em nós e sempre filosofamos, como afirma Heidegger (2009) em sua obra *Introdução à filosofia*. Considerando que o estudante é convidado para o filosofar, haja vista sua natureza histórica, social e cultural, temos como objetivos específicos: (1) refletir sobre o advento do texto escrito, evolução e paradigmas dialógicos que surgem com a leitura em seus limites e desenvolvimento do letramento; (2) discutir o texto a partir de sua natureza linguística e filosófica, apreendendo como um fenômeno social e dialógico; (3) conceituar pluridiscursividade e pluriestilismo do texto na perspectiva dos gêneros do discurso e do enunciado; (4) esboçar as possibilidades dialógicas de trabalho com o texto em sala de aula a partir do dialogismo Batista (2016), Scliar (2020), Benito-Vessels (2007), Marcuschi (1993), Orlandi (2008), Pizanni (1998), Thomas (2005), Walther-Bense (2010), Evelett (2019), Benveniste (2014) entre outros; filosofia, ensino de filosofia e filosofia da linguagem: Merleau-Ponty (1974, 2014), Flóres (2002), Bakhtin (2015, 2017, 2018, 2019), Deleuze (2017) Ponzio e Petrilli (2007), Kohan (2011), Arpini, Licata e Kohan (2002) e outros. Na circunstância do século XXI, em que o sistema educacional se encontra pautado pela escrita e pela leitura (decodificação da escrita), que se desenvolve a partir de práticas de letramento que se inicia na tenra idade, período em que os processos comunicativos com a ajuda das novas tecnologias de informação e comunicação se manifestam como lugares de diálogos, de encontros e de trocas de saberes, o texto escrito é a experiência fundante da aprendizagem em sala de aula.

Palavras-chave: Dialogismo. Ensino. Filosofia. Pluriestilismo. Pluridiscursividade. Texto.

ABSTRACT

The work promotes a reflection on the text in its philosophical nature, in its pluridiscursive and pluristylistic dimensions, for the philosophical and pedagogical work in the classroom. The experience as a philosophy teacher inspired us to question why the students' difficulties in appropriating philosophical texts and finding the discipline boring and to reflect on the role of the teacher as a motivator of philosophizing, much more than a simple commentator and interpreter. reason that led to the: (1) reflect on the advent of the written text, evolution and dialogic paradigms that arise with reading in its limits and development of literacy; (2) discuss the text from its linguistic and philosophical nature, apprehending it as a social and dialogical phenomenon; (3) conceptualize pluridiscursivity and pluristyllistics of the text from the perspective of discourse and utterance genres; (4) outline the dialogical possibilities of working with the text in the classroom from dialogism and and its philosophical nature. The construction path of the thesis navigates the studies of stylistics, linguistics, reading, language, orality, textuality and concepts with examples Batista (2016), Scliar (2020), Benito-Vessels (2007), Marcuschi (1993), Orlandi (2008), Pizanni (1998), Thomas (2005), Walther-Bense (2010), Evelett (2019), Benveniste (2014) among others; Philosophy, Teaching Philosophy and Philosophy of Language: Merleau-Ponty (1974, 2014), Flóres (2002), Bakhtin (2015, 2017, 2018, 2019), Deleuze (2017) Ponzio e Petrilli (2007), Kohan (2011), Arpini, Licata e Kohan (2002) among others. In the circumstance of the twenty-first century, in which the educational system is guided by writing and reading (decoding of writing), which develops from literacy practices that begin at an early age, a period in which communicative processes with the help of new information and communication technologies manifest themselves as places of dialogue, Of encounters and exchanges of knowledge, the written text is the foundational experience of learning in the classroom.

Keywords: Dialogism. Teaching. Philosophy. Pluristyling. Pluridiscursiveness. Text.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 DO TEXTO ORAL PARA O ESCRITO- A REVOLUÇÃO DA COMUNICAÇÃO	21
2.1 A TECNOLOGIA DO SER TEXTO.....	36
2.2.O DIALOGISMO IMPÕE-SE PELA LEITURA.....	49
3 O TEXTO EM SUA NATUREZA LINGUÍSTICA E FILOSÓFICA.....	66
3.1 A FENOMENOLOGIA DO SER TEXTO.....	75
3.2 O TEXTO COMO ENUNCIADO FILOSÓFICO.....	80
4 ENTRE O SER PLURIDISCURSIVO E PLURIESTILÍSTICO.....	83
4.1 PLURIDISCURSIVIDADE OU PLURIESTILISMO.....	86
4.2 UMA PARADA PARA O PLURIESTILISMO/ GÊNEROS TEXTUAIS.....	93
5 DIALOGISMO COM O TEXTO FILOSÓFICOEM SALA DE AULA.....	98
5.1 O TEXTO FILOSÓFICO E O CURRÍCULO.....	106
5.2 O TEXTO EM SUA DIMENSÃO FILOSÓFICA.....	112
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	123

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da experiência como professor da disciplina Filosofia no Ensino Médio, algumas questões sempre ficaram latentes e motivou a busca de respostas, se não suficientemente satisfatórias, capazes de incentivar o reconhecimento de que o ato de ensinar, no caso Filosofia, implica em uma intervenção filosófica sobre seus conteúdos, sobre suas formas de aprendizagem e ensino. Dentre as formas ou metodologias de aprendizagem em sala de aula foi e é perceptível a necessidade do texto escrito (e sua leitura e apropriação) como elemento fundante da própria dinâmica da aprendizagem

Ao se falar do texto comungamos da perspectiva bakhtiana que o mesmo deve ser entendido e assim o será no presente trabalho como discurso, ou ainda melhor, como enunciado, haja vista que essa definição se aproxima de um circuito mais amplo da produção de sentidos (Bakhtin, 2010), o que faz com que o texto seja o objeto de análise em sua dimensão pluridiscursiva (ou pluriênuncial) e sua dimensão pluriestilística. Considerando, nesses aspectos que o discurso ou enunciado enquanto texto ocorre de maneira ampla e aberta a outros gêneros discursivos, assim como um mesmo autor possui em sua escrita a pluralidade de estilos que podem ir de um diálogo a uma argumentação, de aforismos a sátira.

O objetivo geral consiste em promover uma reflexão sobre o texto em sua natureza filosófica, nas suas dimensões pluridiscursivas e pluriestilísticas, para o trabalho filosófico e pedagógico em sala de aula, do qual desprende os objetivos específicos: refletir sobre o advento do texto escrito, evolução e paradigmas dialógicas que surgem com a leitura em seus limites e desenvolvimento do letramento; discutir o texto a partir de sua natureza linguística e filosófica, apreendendo como um fenômeno social e dialógico; conceituar pluridiscursividade e pluriestilismo do texto na perspectiva dos gêneros do discurso e do enunciado; esboçar as possibilidades dialógicas de trabalho com o texto em sala de aula a partir do dialogismo e da sua natureza filosófica.

O percurso de construção da tese navega nos estudos da estilística, linguística, leitura, linguagem, oralidade, textualidade e conceitos tendo como exemplos Batista (2016), Skliar (2020), Benito-Vessels (2007), Marcuschi (1993), Orlandi (2008), Pizanni (1998), Thomas (2005), Walther-Bense (2010), Evelett (2019), Benveniste (2014) entre outros; filosofia, ensino de filosofia e filosofia da linguagem: Merleau-

Ponty (1974, 2014), Flóres (2002), Bakhtin (2015, 2017, 2018, 2019), Deleuze (2017) Ponzio e Petrilli (2007), Kohan (2011), Arpini, Licata e Kohan (2002) e outros.

Estar no “chão da escola”, espaço de contradições e de experiências impares no ensino e aprendizagem de Filosofia no Ensino Médio, utilizando ou não o livro didático ou mesmo seguindo a estrutura curricular emanadas das Secretarias de Educação (no caso de Pernambuco e Alagoas que são os espaços do trabalho em sala de aula), tornou possível perceber uma lacuna no processo de reflexão ofertada aos estudantes, ou seja, fazer com que os discentes do Ensino Médio pudessem estabelecer uma relação dialógica com as ideias dos próprios filósofos sem que haja uma intervenção hermenêutica direta e dogmática por parte do professor, mas um momento de estudo e reflexão de forma direta com o próprio texto a ser dialogado¹. Não que o professor seja dispensado, mas que tenha uma atuação de direcionar o processo dialogante texto – contexto – estudantes.

Em nossa experiência, os momentos de reflexão, mesmo que mínimos por ser apenas uma hora aula por semana foram suficientes para perceber certo vazio didático que somente poderia ser preenchido no momento em que o estudante iniciasse um processo de confrontação com o texto ou fragmento de texto dos pensadores que marcaram sua presença como filósofos (as) ao largo da história. Como afirma Kohan (2008, p.33) deve ser um momento de trabalho de inspiração socrática em que “a questão seja fazer com que os outros participem”² não pode ocorrer o filosofar em um monólogo.

Compreendemos que uma das questões cruciais com o trabalho de leitura do texto filosófico em sala é a preocupação com o que Galeffi (2001, p.36) questiona ao afirmar que se “a filosofia que se vai ministrar na escola não pode cumprir a sua função reflexiva e epistemológica, no máximo o que vai ocorrer é o ensino de História da Filosofia”. Isso não significa que não se possa reivindicar no trabalho em sala de aula uma abertura a momentos contextuais em que se localiza determinado texto filosófico, uma vez que, como afirma Mondolfo (1969) cada história particular representa uma maneira especial de focalizar o desenvolvimento do pensamento humano, substrato

¹ Tive a oportunidade de publicar o livro “O texto filosófico em sala de aula”, vol 5, da coleção Filosofia no Chão da Escola, resultante da minha dissertação de mestrado no Mestrado Profissional de Filosofia/ Núcleo UFPE, no qual o desafio é o organizar o trabalho pedagógico com o ensino de Filosofia ancorado no texto filosófico.

² “La cuestión es, entonces, que vivir la filosofía exige hacer partícipe de ella a otros”.

de um pensamento particular cuja reconstrução histórica conduz ao entendimento do objeto das ideias filosóficas deste ou daquele autor.

Sem o contato direto com texto filosófico o estudante torna-se apenas um “ouvinte” dos comentários ou da hermenêutica proveniente da cosmovisão oferecida pelo docente em sala de aula. O que não significa que o professor deva excluir-se de uma contextualização tempo-espacial ou de instigação para despertar a curiosidade dos discentes, assim como é o mediador e fomentador dessa relação dialógica com o texto.

Gomez (2014) ao falar de *Livros e Leituras na Espanha do Século de Ouro*, afirma que os textos adquirem seu pleno sentido no momento em que são lidos, isto é, quando o leitor se apropria deles e acrescenta-lhes determinado sentido. O contato com o texto pelos estudantes nas aulas de Filosofia, no ensino Médio, implica em dois movimentos simultâneos, embora independentes, que se entrecruzam na construção do itinerário formativo da disciplina. O primeiro, a compreensão da linguagem, especificamente do que é o texto e ainda mais, o texto filosófico. Nesse sentido parte-se da premissa de que o texto filosófico não pode ser reduzido apenas a uma obra de uma autor/filósofo, mas dada a natureza pluridiscursiva³ é possível detectar a presença da filosofia em textos não verbais (imagens, ícones) e os verbais definidos como de natureza literária (a prosa e a poesia também fazem parte do estilo de filósofos).

Melo (2019) afirma que um dos desafios presentes no desenvolvimento de ensino e aprendizagem em sala de aula é fazer brotar nos estudantes o prazer pela leitura, não somente de textos filosóficos, mas de literatura em geral. No Ensino Médio, de forma especial, o desenvolvimento do hábito da leitura está aquém de ser reconhecido uma prática social, o que torna-se uma das preocupações referentes ao processo de aprendizagem e ensino de Filosofia, o que significa construir métodos eficazes que sejam capazes de inspirar e criar motivação nos estudantes para que façam, com prazer, a experiência de leitura e, de modo particular, da leitura do texto filosófico.

Sabe-se que a importância da leitura é fundamental e se expressa em suas origens na formação das bibliotecas privadas das elites tradicionais no seio das

³ Pluridiscursivo, **pluridiscursividade**. De uma maneira geral porém, e é este o sentido em que Bakhtin usa normalmente o termo, quando ele quer **significar** o conjunto de linguagens que compõe o discurso.

famílias, chegando ao *modus operandis*⁴ do que se experimenta na realidade educacional, especificamente nas relações de leitura que se estabelecem em sala de aula, haja vista ser uma vivência socializada, dialógica, através da qual remete à apreensão daquilo que historicamente se deve à consciência. Afinal, “sem o outro, a escrita está despojada de alteridade. E despojada de alteridade não existe escritura⁵” (Skliar, 2020, p.54)

Melo (2019) acentua que a experiência comum faz com que se conheçam os fenômenos das transformações que operam na realidade, de forma que se possa parecer para qualquer sujeito uma manifestação da possibilidade de mudanças graduais e perenes do modo de ver o mundo dos livros e da leitura, do texto e de sua possibilidade dialógica. É importante salientar que o exercício de leitura do texto em sua dimensão filosófica estimula o estudante para interagir com as possibilidades de mudanças do seu modo de ser e de ver o próprio universo ao seu redor, ao mesmo tempo em que conduz a outro tipo de questionamento, considerando que para o filósofo as questões devem ser apresentadas e formuladas de modo incidente e pertinente, tanto como estabelece como regra o convidar à procura de uma discussão e reflexão dialogada, no espírito do aprender a aprender (Adler; Doren, 2010).

Rogue (2014) analisando a questão do processo de educação que se diz filosófica em sala de aula, particularmente no Ensino Médio, acredita que o desenvolvimento das leitura e o exercício dialógico de compreensão e interpretação do texto filosófico, mesmo que restrito ao nível dos manuais de Filosofia adotados pela escola, sempre teve prioridade, muito embora não tenha alcançado sua verdadeira eficácia de fazer com que os estudantes promovam um diálogo com o texto. De certa forma, há de se considerar que o ato de ler o texto em sua integralidade ou mesmo parcialmente (por exemplo, um fragmento objetivo)⁶, conforme propõe Marcushi (2012, p.26) deixa entrever “critérios mais amplos que os puramente linguísticos”, haja vista que se considera o objeto em análise uma unidade comunicativa e não uma mera unidade linguística. A leitura pode ser feita levando-se em consideração seu nível de importância e sua expressividade, bem como sua intencionalidade, temas

⁴ Modo de operação

⁵ “Sin el otro, la escritura está despojada de alteridade. Y despojada de alteridade no hay escritura”.

⁶ Veja-se, por exemplo, a tradição normalista brasileira que propõe o estudo da História da Filosofia em textos filosóficos, como por exemplo Jolivet, Abbagnano, Vergez, entre outros.

definidos preliminarmente no planejamento curricular do professor (Baker; Bonjour, 2010).

Por outro lado, considerando os aspectos essenciais na história do texto filosófico em todo o movimento e desenvolvimento da filosofia desde as filosofias africanas, orientais e por fim ocidental de origem grega não se pode olvidar os aspectos essenciais de uma filosofia produzida pela oralidade e que terá (com a invenção da escrita) a escritura do texto como uma ação de apoio para que a oralidade se perpetue como, por exemplo, os diálogos platônicos cuja escrita remete aos aspectos da oralidade através das conversas, dos diálogos (THOMAS, 2005).

Encontramos em Ghedin (2009), Folscheid e Wunenburg (2006), Dalri, e Junkers (2003), Cossuta (1998), a concepção de leitura como um fenômeno fundamental, uma vez que se propõe uma passagem do objeto – texto filosófico – para a aquisição do seu conhecimento, o que implica um exercício de interpretação, de dialogismo que, por sua vez, implica, necessariamente a leitura, um momento de entrelaçamentos e de atijamento da busca do que não está implicitamente dito, mas que pode ser capturado e ganhar um novo sentido.

Antunes (2017) chama a atenção para o fato de que todo e qualquer texto é produto de elementos característicos e contextuais, ou seja, funciona como elemento constitutivo de evento comunicativo, ao mesmo tempo em que é, também e simultaneamente, um conhecimento do mundo (problematizado) cuja ação ocorre pelo diálogo entre o conjunto dos elementos contextuais e textuais, que significa um fenômeno que brota da relação dialógica entre aquele que lê, o texto em si e as questões de natureza filosófica, sejam elas existenciais, circunstanciais ou mesmo empíricas, desde que oferecidas pelos estudantes como ponto geracional no projeto de sensibilização, apresentação, discussão e eleição do que será, pode e deve ser discutido. Nesse sentido, o texto passa a ser o elemento fundante ou o ponto de partida para que seja iniciado o diálogo em sala de aula para o pensar o próprio pensamento, uma vez que:

O pensar é um pressuposto à formação humana, como possibilidade do aprendizado dos modos de olhar, de conceber o mundo, de construir um ponto de vista; é aprender com a Filosofia a alcançar uma perspectiva, capaz de nos encantar na leitura do mundo, situar-nos nele com certa autonomia (Matos; Costa, 2014, p. 120).

Melo (2019) chama a atenção para o fato de que o texto leva à textualidade, isto é, uma das nuances estruturais das conhecidas ações sócio comunicativas que

não deixam de ser também linguísticas e que são realizadas dentro dos processos comunicacionais, o que significa que “nenhuma ação da linguagem acontece fora da textualidade” (Antunes, 2010, p.29), inclusive o texto de natureza filosófica e, como expressão de propósitos comunicativos, que a ele se recorre como atividade funcional em sala de aula, no sentido de que o mesmo adquire objetividade.

Isso significa que toda expressão verbal o é de uma atividade social de comunicação, também a filosófica, pois envolve parceiros em uma relação dialógica. Entende-se que neste contexto o próprio texto de natureza filosófica tem como característica essencial uma orientação a partir de um determinado tema, construído a partir de uma problematização temática, de um tópico essencial ou de uma ideia central; pode-se dizer de um núcleo de dimensão semântica que lhes oferece os critérios reconhecidos como unidade, comparatividade, continuidade, em estreita relação com tantos outros critérios de textualidade que se expressa na condição de ter ou não coesão, coerência, intencionalidade, informatividade e situacionalidade (Antunes, 2010; Folscheid; Wunenburg 2006).

Nessa perspectiva, Melo (2019) insiste em afirmar que as características essenciais que caracterizam o sentido do texto, especialmente o que passa a ser utilizado na sala de aula para a produção do momento dialógico entre texto, autor, estudante e mediador, aparece como algo novo pelo fato de ser o instrumento de promoção das possibilidades de estabelecimento do aprender a aprender conforme Deleuze (2015), se distanciando das discussões que fazem referência a juízos de atribuições moralistas, cosmológicas, ou mesmo juízos sobre a possibilidade de Deus existir ou não, ser crido ou negado, bem como todas as reduções possíveis que muitas vezes é encontrada na ausência de uma preparação adequada do professor mediador.

Todo texto o lugar de expressividade de uma dimensão comunicativa e possui uma atividade funcional, ou seja, adquire um objetivo para o qual ao estudante/leitor se refere a partir de um objeto específico. Nesse caso, o texto de natureza filosófica utilizado no aprender a aprender, nas aulas de filosofia é o ponto central do confronto que deve ser oferecido aos discentes, de modo que permita criar um momento de expectativa e, ao mesmo tempo provoque problematizações sobre as experiências no cotidiano de suas existências. Nesse sentido, tem-se como objetivo geral o compreender a natureza pluridiscursiva e pluriestilística do texto filosófico que se desdobra nos específicos definir as características e possibilidade do texto filosófico

– ser sendo; caracterizar o texto em sua dimensão pluridiscursiva e pluriestilística – na história (amostragem); discutir possibilidades do trabalho com os textos diversificados, considerando-os em sua dimensão filosófica, em sala de aula.

Aqui se apresenta uma questão crucial para o entendimento da preocupação com o texto compreendido não como oralidade, mas como escrita (que pode e deve ser traduzida também pela imagem), ou seja, algo fixado no tempo e no espaço e capaz de ser lido, revisto, reinterpretado ao longo da história. Com isso não se quer ignorar a importância da oralidade especialmente no desenvolvimento do pensamento em culturas que não são ocidentais e mesmo na Grécia antes do aparecimento do alfabeto. Na circunstância do século XXI, em que o sistema educacional se encontra pautado pela escrita e pela leitura (decodificação da escrita), que se desenvolve a partir de práticas de letramento e que se inicia na tenra idade - período em que os processos comunicativos com a ajuda das novas tecnologias de informação e comunicação se manifestam como lugares de diálogos, de encontros e de trocas de saberes - o texto escrito é a experiência fundante da aprendizagem em sala de aula.

Nela não se deixa de entrever as experiências de oralidade, mas as ideias nessa perspectiva tendem a ser questionadas por acréscimos ou interpretações que com o passar do tempo esvaziam-se de determinados conteúdos, seja no esquecimento ou nas alterações convenientes do seu uso por indivíduos ou grupos. Ademais, como Beveniste (2014), em suas aulas no College de France faz recordar, não se pode fugir do universo da letra escrita seja pelo objeto físico ou digital.

Vivemos na civilização do livro, do livro lido, do livro escrito, da escrita e da leitura. Nosso pensamento está, em qualquer nível constantemente informado pela escrita. Isso relaciona de maneira cada vez mais íntima, extremamente íntima, a escrita como com a língua toda, a fala e o próprio pensamento, que não mais se dissocia de sua inscrição real ou imaginada. Toda reflexão sobre a língua, em particular, faz surgir em nosso pensamento a forma escrita, na qual os signos linguísticos adquirem realidade visível (BENVENISTE, 2014, p.127 – Aula 8, 03 de fevereiro de 1969).

Benito-Vessels (2007, p.95) em sua obra *La palabra em el tempo de las letras – una história heterodoxa*, fazendo referência a Isidoro de Sevilha⁷, acentua que a função principal das escrituras é a preservação da memória, “pois com as letras elas

⁷ De origem hispano-romana, possivelmente nascido em Cartagena, entre os anos 550-570 d.C.. estudou na escola episcopal sevilhana em uma condição quase monástica foi ordenado sacerdote e por volta dos anos 603 a 610 d.C foi elevado ao episcopado. Erudito, escreveu desde obras referentes as Sagradas Escrituras até assuntos relativos a linguagem, artes e ofícios. In: SEVILHA, San Isidoro de. **Etimologías**. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2004. (apresentação)

estarão amarradas e falam conosco, sem uma voz, os dizeres do ausente”⁸. Isso significa para autora que na escrita o discurso como uma forma de vida deve e pode ser considerada em sua natureza textual, no qual se enxerta o ser do falante. Também se deve considerar que a escrita permite a circulação de uma mesma ideia, conceito ou enunciado em uma diversidade de lugares simultaneamente, sem alterações em sua originalidade, implicando pluriestilos (gêneros) e pluridiscursos (enunciados).

Benito-Vessels (2007), analisando o desenvolvimento da filosofia na Idade Média, especialmente no que se refere a linguagem e a relação que o Judaísmo e o Cristianismo estabelece com a escrita, bem como com as especulações linguísticas assinala que foram os clássicos greco-latinos que se ocuparam em analisar de maneira formal e essencial o ser da palavra e da escrita, em uma associação direta da origem da língua como algo divino.

Na oralidade, o conceito adquire um novo significado conforme as circunstâncias o exigem (Kosellek, 2020) ou quando há falhas da memória que imperiosamente interferem, ao mesmo tempo pode ocorrer o risco de diluição ou descaracterização do seu significado primordial no tempo, o que se denomina como conceito que “caducou” no tempo.

Aqui não se trata de questionar se o enunciado, enquanto um conceito, apenas em sua modalidade de oralidade está certo ou errado. Marins (2017) afirma que independente da pura oralidade ou da escrita, ou mesmo de ambas, trata-se de uma conveniência linguística, o que significa utilizar a linguagem adequada ao ambiente e contexto real de uso, de acordo com a perspectiva da comunidade de fala. Na verdade, se não produz um diálogo, nem a oralidade e nem a escrita atende à sua finalidade linguística comunicativa.

Deixando de lado os discursos semióticos sobre os signos e seus significados e significantes, interessa para a presente pesquisa compreender a linguagem a partir de sua modalidade oral em desenvolvimento para a escrita, haja vista que o trabalho em sala de aula com Filosofia, pressupõe a existência do texto escrito ou de suas manifestações na ordem da literatura, considerando ainda a variedade de estilos utilizados e diversidade de gêneros discursivos. Os estudos da língua também não serão levados em consideração, uma vez que se correria o risco de fugir da temática central, o texto escrito.

⁸ Pues com las letras “se atan” los recuerdos y ellas nos hablan, “sin voz”, los dichos de los ausentes.

O trabalho em sala de aula com textos filosóficos ou literários, mas com o objetivo de discussão, aprimoramento e reflexão em níveis filosóficos faz compreender que a linguagem escrita (dos textos) e o diálogo estabelecido que se segue nas interpretações, contextualizações, criações de conceitos pelos estudantes, hermenêutica e discussões são fenômenos (Merleau-Ponty) que traduzem uma realidade na qual os sujeitos em diálogo (Bakhtin) com os textos estão presentes de corpo e racionalidade, em uma perspectiva de criação de conceitos (Deleuze), ou seja, o uso do texto tem uma intencionalidade já definida no pré-texto das condições existenciais e pontuais dos discentes no processo de ensino e aprendizagem.

O ato de ler um texto em sala de aula somente tem sentido se a leitura manifestar possibilidades dialógicas, ao mesmo tempo em que se compreende como a possibilidade de, no processo de leitura do texto, o estudante ser capaz de iniciar uma “investigação reflexiva das estruturas compreensivas, que permitem aos objetos se mostrarem como aquilo que eles são” (Zahavi, 2019, p.13) em si e como aparecem, no caso dos textos, para os sujeitos.

É como afirma Merleau-Ponty (1974) em *O homem e a comunicação*, “a voz do autor acaba de induzir em mim seu pensamento” ao mesmo tempo em que “a realidade do leitor é só imaginária, já que ele tira toda sua potência dessa máquina infernal que é o livro, aparelho de criar significações” (p.28) haja vista que “a leitura é um confronto entre os corpos gloriosos e impalpáveis de minha palavra e do autor” (p.29). Essa relação que implica um mergulhar no que o outro fala, diz ou escreve para construir uma relação de confronto, de interpretação e de criação de conceitos é o que Bakhtin (2018) chama de dialogismo que ocorre porque de um enunciado e não apenas de uma informação.

Tanto para Bakhtin (2018) como para Merleau-Ponty (1974; 2018) a linguagem é compreendida como um sistema de signos de natureza social e histórica que permite aos falantes, isso é, aos sujeitos interativos no ato da comunicação (autor-texto-leitor), conseguir atribuir um sentido ao mundo e também à sua realidade, possibilitando que seja realizada uma interpretação dos “nichos culturais” em que se está inserido, a apreensão e compreensão sobre os modos de vida, sobre sua própria cultura dada como uma realidade específica, tendo como pano de fundo valores e uma estrutura social, política, cultural e econômica.

O capítulo primeiro procura refletir sobre o advento do texto escrito, evolução e paradigmas dialógicas que surgem com a leitura em seus limites e desenvolvimento

do letramento; o capítulo segundo procura discutir o texto a partir de sua natureza linguística e filosófica, apreendendo como um fenômeno social e dialógico; no terceiro capítulo pretende-se conceituar o significado de pluridiscursividade e de pluriestilismo do texto na perspectiva dos gêneros do discurso e do enunciado; no quarto capítulo pretende-se provocar um esboço das possibilidades dialógicas de trabalho com o texto em sala de aula a partir do dialogismo e da sua natureza filosófica.

2 DA TRADIÇÃO ORAL PARA A ESCRITA, A REVOLUÇÃO DA COMUNICAÇÃO

Pode parecer paradoxal iniciar a discussão partindo de uma reflexão sobre a linguagem. Afinal, não existe tradição oral e nem tradição escrita, muito menos uma revolução na comunicação sem que se remeta à questão da linguagem em suas múltiplas facetas, especialmente quando a relacionamos com o processo de aprendizagem que ocorre na escola e na qual não se prescinde da escrita. No nosso século XXI temos a escola como locus fundamental da aprendizagem da leitura e da escrita – alfabetização e letramentos – que contribua de maneira efetiva para o aprimoramento dessa fase no Ensino Fundamental e Médio através do multiletramento que implica acesso às novas tecnologias digitais de textos e capacidade reflexiva para uso e compartilhamento dialógico do que é capaz de dialogar com o texto e seu co-texto⁹.

Uma compreensão da dimensão e alcance da linguagem, por exemplo, podemos perceber em Clark (2020) a partir de sua reflexão sobre *Pensando com demônios*, na qual elabora uma extensa pesquisa sobre a ideia de bruxaria no princípio da idade moderna e afirma que: “a linguagem autoriza qualquer tipo de crença”, questão que, segundo o autor, “apresenta problemas assustadores, mais relevantes para o filósofo, poder-se-ia pensar, que para o historiador” (p.27).

Isso significa que a linguagem antes que seja considerada um dado que se entrega pacificamente a uma visão contemplativa ou mesmo antes de ser uma técnica, é uso. Daí se entender por que se fala de linguagem religiosa, de linguagem técnica, científica, linguagem culta, linguagem cultural, linguagem popular, linguagem filosófica entre tantas outras denominações, todas convergindo para uma característica comum: a linguagem como mecanismo ideológico e técnica de persuasão e argumentação na defesa de interesses difusos e de poder.

⁹ Diferentemente de contexto, co-texto é usado no campo da linguística para se referir a todos os elementos que precedem ou seguem uma frase ou termo, determinando seu significado ou sua interpretação adequada. Vizinhança linguística, envolvimento verbal em que uma unidade está inserida, muitas vezes designada por co-texto. Por exemplo, o significado da palavra "fresca" varia consoante o co-texto textual em que surja (ex: "bebida fresca"; "pão fresco"; "fresca para assar"). Filosoficamente está direcionado ao que Kosellek (2020, p.116), trabalhando a noção de texto histórico considera a experiência humana expressa na linguagem e desenvolve seu pensamento a partir das categorias transcendentais definidas que são o pano de fundo para explicar a dimensão da ação. Deste modo, abre-se uma importante ligação entre a “história dos conceitos” e a “história social”. Os conceitos expressam conteúdos de experiências, conjunturas, modos de pensar já sedimentados historicamente, mas o leitor tem de perceber ou aprender a fazê-lo, que eles são projeções, visualizações de um futuro possível, projetos e prognósticos. Em outras palavras são índices de realidade e fatores de mudança social porque sempre ganham novos significado e novo sentido na história e no tempo.

Em sua reflexão sobre os problemas que a linguagem pode traduzir em relação às crenças e a forma como se produzia determinados comportamentos em seus usuários, o autor chama a atenção para o desenvolvimento, na filosofia moderna, “de uma preocupação extraordinária com a linguagem e suas conseqüências”, considerando que determinado uso de linguagem tende a ir contra a própria realidade externa para que os usuários não sejam levados ao erro, ou, seguindo um modelo realista de conhecimento, perceber a linguagem “como um reflexo direto de uma realidade exterior a ela”, em cujos enunciados se julga a veracidade ou falsidade a partir de um conceito de precisão com que se pode descrever coisas objetivas (cf. Clark, 2020, p.27 e 28).

A linguagem, antes de um dado que é entregue pacificamente à visão contemplante, antes de uma técnica ao serviço das ciências, é uso. O verbo carrega e traça o mundo nas costas, coloca-o, ilumina-o; reduz suas formas infinitas ao seu próprio estilo, ao seu movimento inviolável. Da mesma forma, o espírito sente-se com as pontas dos dedos sensibilizados da linguagem. Mas esta sensibilidade surge apenas no contato. Com o uso entendemos menos aquele impulso espontâneo da linguagem: conquistar a intimidade do mundo¹⁰ (Giannini, 1999, p. 23).

Para que se possa compreender, em sessões posteriores deste trabalho, a importância ou o alcance do exercício da leitura, da interpretação, da formação de “conceitos” em sala de aula, de pensar na revolução operada no sistema de comunicação humana através da escrita, bem como sua contribuição para uma reflexão sobre o seu significado no desenvolvimento do trabalho com o texto junto aos discentes, ou seja, no processo de aprender a aprender no que se pode chamar do exercício do filosofar, se faz necessário entender que o movimento leitura/escrita supõe, acima de tudo, os olhos a percorrer os signos linguísticos impressos.

É consenso que o exercício do filosofar, em sala de aula, em toda a sua extensão histórica, e mais precisamente neste século XXI tem como condição fundamental a promoção do contato com textos de filosofia que foram fixados historicamente no passado (que são produzidos no presente) e outros textos literários e científicos que denotem possibilidade de se extrair material que sirva de enceto para o filosofar em sala de aula. Pensar, refletir, ler e escrever são atividades

¹⁰¹⁰ El lenguaje, antes de un dato que se entregue pacificamente a la visión contemplante, antes de una técnica al servicio de las ciencias, es uso. El verbo lleva y trae el mundo a sus espaldas, lo coloca, lo ilumina,; reduce sus formas infinitas a su propio estilo, a su inviolable movimiento. Asimismo, el espíritu se palpa a sí con las yemas sensibilizadas del lenguaje. Pero esta sensibilidad surge sólo en el contacto. Con uso entendemos aquel espontáneo impulso del lenguaje: ganar la intimidad del mundo (Giannini, 1999, p. 23) Tradução Adailton Pereira de Melo..

especificamente humanas que estão indissociáveis da realidade educacional nos dias atuais, considerando que a escola, desse seu nascedouro, tanto quanto se inserem no advento construtivo cultura, das comunidades humanas desde os tempos antigos.

Parece óbvio iniciar o percurso do presente trabalho com uma reflexão sobre a linguagem, particularmente no que se refere a transformação operada no contexto da oralidade para uma tradição escrita. O mundo vivido pelo sujeito em suas experiências de pensamento e reflexão, assim como as realidades que se constroem a partir dos diferentes pontos de vistas e interrogações dos sujeitos, tem a linguagem como uma das formas culturais de expressão dessas múltiplas explicitações, haja vista a mesma situar-se intrinsecamente associada à própria construção da realidade (cf. Moraes; Galliazi, 2016, p,28).

A compreensão da linguagem como ontologia do ser social implica na compreensão de que a linguagem é constitutiva da realidade humana, é um elemento social que define, nas inter-relações, uma peculiaridade da natureza humana que se pode traduzir por comunicação. Discurso, enunciação, comunicação, tudo ocorre pelo uso da palavra (oral e/ou escrita), em que seu valor e sentido somente encontra eco em relação ao e com o outro, dentro de um sistema comunicacional.

Pode-se inferir daí que o indivíduo enquanto ser existencial o é, em sua essência, a pré-condição da linguagem. Embora essa se processe a partir de uma natureza particular, dependente das capacidades biológicas e neurofisiológicas individuais, ela não se reduz a esses fenômenos, por ser uma realidade de natureza social, interativa e que depende da consensualidade dos participantes para esta interação. Esse domínio consensual se organiza e se consoma no dialogismo que se estabelece uns com os outros em uma relação social.

Echeverría (2003), amparado nas pesquisas realizadas por Maturana (1998), recorda que não somos a única espécie a desenvolver um padrão de ações que se possa considerar como linguagem, mas nos diferenciamos pela capacidade de abarcar um número enorme de signos consensuais e de criar novos, assim como somos os únicos a registrar o que se pode denominar de reflexão, base da razão humana. “A razão, sem embargo, é uma função de linguagem. Somos seres racionais

porque somos seres linguísticos vivendo em um mundo linguístico”¹¹ (Echeverría, 2003, p.32) .

Pensar a natureza pluriestilística e pluridiscursiva do texto em sua natureza filosófica não implica em negar sua presença na oralidade, mas a análise/identificação das pluralidades dos discursos e estilos em filosofia ganha consistência metodológica, em sala de aula, quando se tem o acesso aos textos historicamente escritos. Sabe-se que a linguagem modifica-se através dos tempos, incorpora novos conceitos e significados, caduca, porém, a natureza diversificada de estilos e discursos tende a permanecer no tempo e no espaço, mesmo com outras vozes dissonantes ou discordantes.

Para Everett (2019), ao falar da importância da linguagem em sua obra *Linguagem*, especifica-a como sendo a maior invenção da humanidade que nunca pode ser “inteiramente compreendida sem um conjunto compartilhado e internalizado de valores, estruturas sociais e relação de conhecimento. Em última análise toda linguagem está a serviço da interação humana” (EVERETTI, 2019, p.20). E acrescenta-se que a referência à linguagem diz respeito, e o que nos interessa, a uma experiência de leitura e escrita (específica dos seres humanos), e que fazem parte da vivência original do mundo vivido. “O ser reside na linguagem. Esta é sua casa. Investigar a linguagem é, portanto, investigar o próprio ser” (Moraes; Galiuzzi, 2016, P.29).

Nesse aspecto a linguagem tem por condição primeira a existência das sociedades humanas, sendo o seu instrumento mais indispensável e empregado, o que a faz um fato social acima de tudo (Meillet, 2021). Nessa mesma linha de pensamento, Lyons (1987) analisando definições de linguagem a partir da contribuição da diversidade de pesquisadores em linguística, concorda com a finalidade social da linguagem seja como método, instituição, com extensibilidade infinita e usada de forma habitual através da fala, da escrita, da imagem, enfim de signos capazes de serem decodificados, entendidos, compreendidos e dialógicos. Enunciado também defendido por Kristeva (1969) que acrescenta que a mesma tem uma função de demarcação, significação e principalmente de comunicação com sentido e significação, ou seja, a materialidade enunciada pela linguagem (escrita,

¹¹ *La razón, sin embargo, es una función del lenguaje. Somos seres racionales porque somos seres lingüísticos viviendo en un mundo lingüístico (ECHEVERRÍA, 2003, p.32). Trad. Adailton Pereira de Melo.*

gesticulada, falada, pictórica, musical, etc.) produz e exprime aquilo que se conhece como pensamento.

Discute-se a natureza pluriestilística e pluridiscursiva texto que se quer filosófico, no trabalho docente em sala de aula. Acreditar que estas dimensões possibilitam o estabelecimento do exercício dialógico no processo de ensino e aprendizagem de Filosofia, implica em pensar a importância da linguagem, especialmente em sua gênese escrita produto ao mesmo tempo da cultura e da civilização.

Alguns aspectos merecem ser destacados: os espirais de compreensão, interpretação e manifestação do mundo e do ser constituem-se na linguagem, com exploração das diferenças de significação produzidas a partir dos diferentes sujeitos; o pensamento é possível pela linguagem e por meio dela se constroem as teorias e conceitos; se o processo de compreensão do mundo concretiza-se na e pela linguagem, somente através e por ela é que novos entendimentos podem ser elaborados e reelaborados.

O uso da linguagem provoca o surgimento da cultura ou, concomitantemente, a cultura inventa o homem enquanto ser social, pensante e reflexivo. Isto ocorre porque o uso de instrumentos “e a atribuição de valor simbólico a determinados sons e a outros tipos de signos não foram algo que tais seres concretizaram e a partir daí criaram a cultura” (Marcondes, 2017, p.17)”, ao contrário, somente quando eles foram concretizando-se é que os seres humanos começam o processo de transformação. Observe-se, contudo, que “nem sempre se reconheceu a importância da linguagem para a filosofia devido aos problemas envolvidos na discussão sobre o significado. [...] há várias formas de tratar a questão da linguagem na tradição filosófica” (Marcondes, 2017, p.17).

Para a Filosofia a linguagem deve ser compreendida em seu sentido amplo, o que significa levar em consideração não apenas o aspecto verbal da linguagem, mas subsumir todo e qualquer sistema de signos e processos de simbolização (linguagens não verbais).

Ian Hacking (1999) pensando a Filosofia em termos de Filosofia da Linguagem, escreveu *Por que a linguagem interessa à Filosofia?*, discute o panorama das questões relacionadas ao seu próprio desenvolvimento. Trata-se de um panorama de questões da teoria do significado relacionadas ao desenvolvimento filosófico que tem seu ápice nas ideias de Thomas Hobbes, Berkeley, Bertrand Russell, A. J. Ayer,

Ludwig Wittgenstein, Noam Chomsky, Paul Feyerabend, Donald Davidson, Norman Malcolm, Michel Foucault entre outros.

Hacking (1999), entende que a linguagem diz respeito aos grandes problemas que se estabelecem no processo de cognição, com implicações nos processos de ensino e aprendizagem, tais como verdade, realidade, existência, lógica, conhecimento, necessidade, sonhos, e o próprio sentido e significado do que seja a ideia em si e por si.

Nessa perspectiva a linguagem expressa uma interface entre o conhecedor e o que se manifesta como conhecido, o que significa deixar de lado as concepções de relações parietais entre sujeito e objeto e entender que o que se estabelece com e a partir da linguagem que é a constituição do conhecimento humano, especialmente no que se refere as implicações de sentenças em discursos (enunciados).

No trabalho desenvolvido por Hacking (1999) é possível entrever a existência de um interesse filosófico pela linguagem que transcende as dificuldades de expressão e comunicação, ou seja, repercute de maneira direta sobre temas relativos à ambiguidade, aos equívocos e aos paradoxos que poderiam ser previamente evitados com o uso de definições de termos e palavras de forma objetiv e eficiente, ou, como afirma Kosellek (2020) compreendendo que os conceitos modificam-se historicamente no tempo e no espaço, sem perder sua estrutura linguística.

Marcondes (2017), analisando a obra de Hacking perscrutou que, se nos dias atuais é ponto pacífico entender a importância da linguagem para a filosofia, historicamente se deve a um processo de construção histórica, ganhando ênfase com a “virada linguística” (paradigma pelo qual a investigação dos problemas filosóficos é indissociável de um exame da estrutura lógica ou discursiva que os enuncia) da filosofia contemporânea, cujo processo é descrito na obra do mesmo nome de Richard Rorty - *The linguistic turn: essays in philosophical method*¹², edição do ano de 1998, acrescentando que “esses argumentos são argumentos práticos, não argumentos teóricos baseados em considerações teóricas sobre a natureza da linguagem ou a natureza da filosofia”¹³ (Rorty, 1998, p.9), ou seja, problemas filosóficos são

¹² *A virada linguística: ensaios sobre o método filosófico.*

¹³ *These arguments are practical arguments, not theoretical arguments based on theoretical considerations about the nature of language or the nature of philosophy.* (Rorty, 1998, p.9) Tradução Adailton Pereira de Melo.

problemas que podem ser solucionados (ou dissolvidos) seja reformando a linguagem ou entendendo mais sobre a linguagem que utilizamos.

Quando se interroga porque a linguagem é de fundamental importância para a filosofia foi necessário que se estabelecesse, anteriormente, o que se entende por linguagem. De modo geral, a linguagem deve ser compreendida como signo, uma vez que remete a algo além de si mesmo e indica um objeto em um sentido extralinguístico, palavra enquanto signo linguístico; proposição ou sentença como combinação entre signos e palavras em uma estrutura sintática; e discurso, compreendido como conjunto articulado das proposições que se referem a termo (s).

Quando indagamos por que a linguagem é importante para a filosofia, devemos considerar, em primeiro lugar, o que entendemos por linguagem. E mais uma vez não temos uma resposta única. A primeira grande distinção que se pode fazer é entre linguagem, enquanto estrutura abstrata, e língua, enquanto fenômeno empírico (o português, o inglês, o francês etc.). É possível ainda fazer distinções adicionais sobre como linguagem pode ser entendida.

Outra questão que parece paradoxal diz respeito a como seria possível existir ou nascer a reflexão filosófica sem a existência da linguagem? A questão da linguagem, não das línguas, sempre foi uma preocupação da reflexão filosófica desde o surgimento das primeiras reflexões filosóficas no circuito dos físicos ou filósofos da natureza, dos quais restaram fragmentos dispersos de suas ideias colocadas por escrito. Com o *Crátilo* platônico, escrito por volta de 390-385 a.C., tem-se o que passou a ser considerado o texto fundador da tradição filosófica de reflexão sobre a língua e a linguagem. Partindo de uma análise das expressões linguísticas, a exatidão das palavras (onomata¹⁴) chega-se ao conhecimento objetivo. Platão opera, no diálogo de Sócrates com o personagem Hermógenes, com a figura hipotética de um nomeador ou formador de palavras que pode ser compreendido também como legislador ou fundador de costumes (Crát. 388e-389a). A reflexão sobre a linguagem continua com a reação entre pensamento e linguagem na obra *Teeteto* (Teet. 201c-d), do vínculo entre os nomes (Teet. 202b); pela análise do discurso em o *Sofista* onde desenvolve a análise relacionada ao discurso diferente da opinião falsa e estabelece cinco gêneros supremos (Sof. 254b-255e); em Sof. 261e-262d desenvolve a ideia de

¹⁴ Ονομαστά

proposição (*protos logos*¹⁵) em que a verdade do discurso pode se encontrar separada do significado das palavras.

Questões sobre o que é a verdade, quais seriam os objetos de nosso conhecimento e quais os princípios de sua expressão e crítica, ou a questão de se existem objetivamente valores morais e éticos são “problemas filosóficos para cuja resolução tem sido necessário afiar nossas ideias sobre a natureza da linguagem e suas funções ou desenhar outras novas”¹⁶ (Acero, 2012, p.11).

Hacking (1999, p.14) acrescenta que nós expressamos e comunicamos nossas ideias pela linguagem e também porque “os filósofos frequentemente se preocupam com domínios nos quais nossas maneiras corriqueiras de pensar e argumentar nos leva não à clareza e a uma linguagem técnica satisfatória”. Ao contrário, levaria à ambiguidade, equívocos, contradição e mesmo ao paradoxo. O autor, citando Francis Bacon assinala que nesse caso, definir termos e palavras para que os outros possam saber como o emissor da mensagem aceita e entende é essencial para permitir que o receptor concorde ou não, fugindo, obviamente de definições exatas, uma vez que a linguagem flui como um sempre vir a ser.

De modo geral, a linguagem constrói as estruturas do conhecimento que segundo Everett (2019, p.33) “são características de uma cultura em particular e que podem ser expressas no *modus vivendi* de grupos socialmente construídos para a convivência humana”.

Mas nisso mesmo está a virtude da linguagem: É ela que nos atira ao que significa; dissimula-se aos nossos olhos por sua própria operação; seu triunfo é se apagar e nos dar acesso, além das palavras ao próprio pensamento do autor, de tal maneira, que após acreditarmos ter-nos entretido com ele sem palavras, de espírito a espírito (Merleau-Ponty, 1974, p.36).

A linguagem é prolongamento indissolúvel de toda atividade física, podendo ser considerada como uma superestrutura. Segundo Merleau-Ponty (2006) em sua obra *Psicologia e pedagogia da criança* é através de todo um processo de sociabilidade que emerge da imitação para a palavra oral e, depois, para a escrita. Isso porque o sujeito não se apropria da linguagem através de um movimento puramente individual.

¹⁵ Πρώτος Λόγος

¹⁶ “problemas filosóficos para cuya resolución ha sido necesario afilar nuestras ideas sobre la naturaleza del lenguaje y sus funciones o diseñar otras nuevas” (Acero, 2012, p.11)

A forma dessa apropriação é social. “O sujeito que produz linguagem também está se reproduzido nela” (Orlandi, 2008, p.19).

Aristóteles, se opõe de maneira radical contra a forma como os sofistas vinham e defendiam a linguagem a partir do discurso, o qual mantinha uma indiferença em relação à verdade e que se traduzia em uma arma com poder enorme para fazer prevalecer o falso por verdadeiro ou pelo menos por provável (Da Interpretação, I, 16a). Oliveira (2006) interpretando as obras de Aristóteles acrescenta que essa oposição aos sofistas operada pelo Estagirita se funda no fato de a sofística tender “a obscurecer por completo o caráter significativo da linguagem humana e a considerá-la como simples entre os outros, instrumento dos relacionamentos intersubjetivos” (Oliveira, 2006, p.27).

Em sua obra *Da Interpretação* e nos *Primeiros Analíticos* de Aristóteles o tema da linguagem se estabelece através de uma mescla entre a ontologia e a gramática passando para o crivo da concepção de uma descrição da própria natureza do pensamento, da linguagem e do próprio ser. Os textos refletem a construção dos artificios do uso da linguagem, ou seja, a construção de um conceito de proposição; a explicação da possibilidade de um discurso falso a partir de uma concepção geral da relação da linguagem com o próprio ser; a compreensão da predicação como relação de participação; a caracterização da verdade como relação ou correspondência entre a linguagem e o mundo por ela representado; e a apresentação da estrutura lógica “S é P” (sujeito e predicado) como essência de todo discurso enunciativo (cf. Carvalho, 2013, p.44).

Contudo, na *Política* (1, 2, 1253) Aristóteles explica a natureza da linguagem partindo do pressuposto que o homem é um animal político (*zôon politikón*¹⁷) que traduz a linguagem como intrinsecamente associada à faculdade humana de falar, pois sem linguagem não haveria sociedade política. O homem é o único que ela dotou de linguagem (simbólica), considerando que a voz (*phoné*¹⁸) é uma indicação de prazer ou de dor, e que também se expressa nos outros animais, o homem possui o *lógos*¹⁹, expresso como um discurso/enunciado que tem por fim dizer o que é conveniente ou inconveniente, o que é justo ou injusto, que se traduz na capacidade de expressão

¹⁷ Ζωών Πολιτικών

¹⁸ φωνή

¹⁹ Λόγος = segundo do Dicionário Grego-Português (Malhadas, Dezotti e Neves, 2022, p. 639, verbete) significa palavra, expressão, dito, discurso, argumento, enunciado, exemplo ou hipótese, ou diálogo.

simbólica dos sentimentos do bem e do mal, tanto quanto do justo e do injusto e de outros valores correlatos, que se traduzirão na capacidade desses valores constituírem a família e o Estado.

Para Aristóteles a linguagem humana é um som vocal possuidor de uma significação convencional, não sendo imagem e nem reprodução do real, mas seu símbolo, não é um instrumento natural de designação, não manifesta o real, mas o significa. A estrutura do real se determina como condição de possibilidade do pensamento, do discurso interior e do discurso proferido que é a linguagem, fundamentada no ser como condição de possibilidade da comunicação humana (Oliveira, 2006; Thomas, 2005). Contudo, Aristóteles aplica a linguagem ao processo de construção da lógica e somente passará a existir verdade onde houver proposição e asserção, possibilidade do verdadeiro e do falso. Observe-se, entretanto, que o autor permanece no nível de distância entre linguagem e pensamento, sendo a primeira um instrumento imperfeito e ultrapassável, mas sem desconsiderar a comunicação entre os homens que somente é possível com o seu uso desde que as palavras sejam dotadas de unidade de sentido.

Para os estoicos a linguagem era originalmente natural e quando não se encontrava corrompida expressava a verdade das coisas; por sua vez, estes filósofos gramáticos descreviam a dialética como um estudo semiótico das relações entre voz, expressão, significante, significado e referente. A recuperação dos nomes originais equivaleria para eles à recuperação da verdade das coisas (Benito-Vessels, 2007, p.90-91).

O advento do cristianismo e sua inserção como religião oficial do Império Romano a partir da conversão de Constantino trouxe a novidade, embora restrita, de ser a religião da palavra escrita (embora, inicialmente tenha se manifestado como oralidade), assim como já era o judaísmo. Para Benito-Vessels (2007, p.13) a busca do verdadeiro significado dos textos sagrados deu lugar a exploração de múltiplas e possíveis correspondências entre a palavra do homem, suas ideias e as coisas”.²⁰ O cristianismo cresceu e se consolidou a partir da mensagem dos Evangelhos, mas especialmente da execução missionária de Paulo de Tarso, para o qual lhe são atribuídas muitos textos inseridos no cânone do Novo Testamento. Embora se

²⁰ “la búsqueda del verdadero significado de los textos sagrados dio lugar a la exploración de las múltiples y posibles correspondências entre la palabra del hombre, sus ideas y las cosas” (Benito-Vessels, 2007, p.13).

acredite que a alfabetização era algo restrito, os círculos cristãos nas quais as cartas eram lidas e copiadas já situa a importância do texto escrito.²¹

Uma figura importante no nascedouro do cristianismo, que se oporá à visão de linguagem dos estoicos será Agostinho de Hipona (354-430) que considerava que a autoridade do signo linguístico estaria fora da escritura e da fala e que o uso da língua é o motivo da alteração dos aspectos formais da palavra, o que faz com que a palavra do homem seja medida pelo tempo, enquanto que a palavra de Deus é eterna, silenciosa e podemos escutá-la com os ouvidos da alma.

Na sua obra *O Mestre (De Magistro)* Agostinho (1995) realiza um estudo sobre o valor da linguagem que visa descobrir, através da dialética, com o seu filho Adeodato, até que ponto este utensílio (subentenda-se a linguagem) pode oferecer o conhecimento da realidade, evoluindo desde o plano gramatical até ao plano epistemológico que irá culminar com a doutrina do Mestre interior. Para Agostinho, a linguagem é uma advertência ao homem que deve buscar o conhecimento das coisas quando ainda não o tem. Se o ouvinte já possuir um conhecimento prévio da palavra que ouve, então ele vai realizar uma anamnese daquilo que já conhece. É óbvio que as palavras em si nada dizem se não tiverem referência a algo ou se não forem compreendidas por quem as ouve.

No Medievo a linguagem ganha importância pela atualização da lógica aristotélica e o uso dela enquanto ponto de partida para se conhecer ou não a realidade. De todos os autores medievais, chama a atenção Guilherme de Ockham por ter trabalhado de maneira mais acurada a lógica e a semântica, teoria do conhecimento, metafísica e ética, segundo Flórez (2002). De modo geral, a proposição como expressão da linguagem ocupa um lugar central dentro da estrutura da linguagem pensada por Ockham, sendo considerada a unidade mínima de referência a respeito dos argumentos, contudo, a unidade máxima de referência no que se refere aos termos.

²¹ Nos estudos realizados por Ehrman (2006), o Novo Testamento tal como existe hoje não é textualmente confiável, por ter sido vítima, supostamente, de milhares de alterações voluntárias e involuntárias nas mãos dos copistas ao longo dos séculos. Para o autor, a ignorância dos copistas antigos, que muitas vezes nem sequer sabiam ler mas apenas copiavam o que “liam” por imitação, isso aliado ao estado em que se encontravam os textos gregos – muitos deles eram escritos em *scriptio continua*, ou seja, sem pontuação e às vezes nem sequer espaço entre as palavras – tornavam a tarefa de reproduzir um texto altamente problemática.

Na sua *Summa Logicae*²² (1994) – teoria ockhamiana da linguagem – o autor coloca a proposição como lugar central da estrutura geral da linguagem (1. 7) quando fala da estrutura dos termos e sua divisão geral, partindo do princípio de que a proposição deve ser considerada a unidade mínima de referência a respeito dos argumentos, embora seja considerada como máxima em relação aos termos (2. 10; 11). Em sua lógica Ockham estabelece o enunciado e a proposição (*enuntiatio et propositio*) como sinônimos e como uma espécie do gênero oração que pode assumir um valor de verdade (cf. Flórez, 2002, p.18).

O fim da Idade Média, controversa pelas ideias do nominalismo de Ockham versus o universalismo foi traduzido na Idade Moderna como questões de como se conhece ou como a mente produz as ideias que se traduzirão em linguagem. De modo geral, a relação da língua e da linguagem com Deus e sua natureza, o conhecimento das coisas através do conhecimento dos homens, a Bíblia como modelo de escritura na qual se inscreve a natureza, a responsabilidade moral dos gramáticos, do literato, do historiador e do retórico são fenômenos que foram reformulados com o renascimento e com o barroco e, em seguida com as teorias linguísticas contemporâneas, que não serão ponto de discussão e aprofundamento.

No período entre o século XVI e XVII, em que o processo civilizatório urbano tem um crescimento considerável, associado a expansão marítima, invasão das Américas, genocídio indígena, escravização e espoliação da África, na Europa dá-se um movimento preocupado com a disseminação de formas de comunicação nacional e internacional (cf. Clark, 2020, p.89), com implicações nos movimentos que se iniciam em toda a Europa com o Renascimento e com o Humanismo.

O humanismo colocou a arte da linguagem no centro da investigação intelectual e da pedagogia numa época em que a impressão tornava possível sua recodificação e dispersão generalizada. As mudanças na sociedade e nos valores sociais abriram caminho ao ensino escolar, e identificaram habilidades de comunicação com aprimoramento moral e sucesso na vida pública. [...] Os estudantes aprendiam a se expressar e avaliar as expressões alheias em termos de tipologias padrão – modos de argumentar, estágio de uma composição, variedades de discursos oratórios e gênero poético, esquemas de tropos e figuras, e assim por diante (Clark, 2020, p.90).

Importa saber que a questão da linguagem se desenvolve na história da filosofia e que somente pela passagem da oralidade para a escrita é que se pode definir realmente o que é um texto filosófico. Em relação ao acesso aos textos escritos, desde a Antiguidade sempre fora um problema, primeiro pela dificuldade de se

²² Suma Lógica ou Tratado de Lógica

armazenar os pergaminhos, segundo pela situação de analfabetismo generalizado, especialmente em suas origens, a escrita como novidade não consegue atingir um público maior, será preciso anos para que a ideia de letramento se difunda entre os gregos e ainda é um problema na contemporaneidade.

Compreender o sentido da linguagem seu alcance, significado, variáveis, apropriação e difusão, manipulação ideológica acima do seus significados semânticos leva/conduz à percepção de um modelo pedagógico que obedece ou responde aos ideais de educação de uma elite dominante e, sob diversas condições de reflexão (a partir do exercício da leitura e da interpretação, da argumentação, lógica e hermenêutica) e da “criação de conceitos ou a ressignificação das palavras conceitos no tempo histórico (cf. Deleuze, 2010; Kosalleck, 2020) constitui, para a desmitificação do seu uso, especialmente dos que se apropriam ideologicamente da reflexão pela linguagem,

A sua dimensão inclui a possibilidade de romper com a cultura de que sempre o outro, o acadêmico, a elite detêm a capacidade de lidar com a possibilidade reflexiva da linguagem pelas suas condições sociais, imprimindo, dessa forma, a condição do ser americano ou europeu, o único capaz de refletir, pensar, aprender a aprender, e filosofar.

O que motiva esse trabalho é a consciência histórica de que a linguagem foi (e ainda o é em muitos casos) o instrumento mais eficaz de introjeção de “valores” ou “contravalores” (veja-se as *fake news*) culturais e sociais, bem como justificativas das chamadas linguagens da nação civilizadora, que se pode traduzir vis-à-vis por branca, europeia, judia, cristã, machista, patriarcal, misógina, racista, entre outros adjetivos e que se refletem no processo educacional que, através da linguagem produzida nas leituras e escritas de textos em sala de aula, respondem, em grande parte, aos interesses da classe dominante e das necessidades do estado capitalista.

Não sem motivo que a pesquisa realizada por Horellou-Lafarge e Segré (2010) ao discutir uma sociologia dedicada à leitura em *Sociologia da leitura* indica o final da Idade Média e o início da Idade Moderna – coincidindo com o advento das publicações livrescas sejam manuscritas ou pelo método de Guttemberg – o período de explosão das bibliotecas construídas pela elite por motivos econômicos e culturais, fazendo com que o livro se transforme, gradualmente, no “cimento da sociabilidade culta e mundana” (Horellou-Lafarge; Segré, 2010, p.50) e acrescenta quer a leitura passa a

ser um meio não somente de instrução, mas também de uma distração e um elemento de distinção.

Observe-se ainda que o processo civilizatório, especialmente o colonizador, ocorre com a manipulação ideológica que se processa com o uso da linguagem que se refletiu na imposição de uma língua europeia na África e nas Américas – no significado das palavras²³ - fazendo com que as mudanças de linguagem provocassem mudança de identidade, conseqüentemente com a perda da autonomia do pensar e de refletir a partir da própria realidade experimentada nas experiências cotidianas. Acresce-se que a imposição de uma linguagem contribuiu e contribui para a produção de estereótipos e clichês que se traduzem na forma de ser e de sentir, de pensar e refletir, de aprender e querer ou não conhecer, ler e interpretar, de filosofar sob os paradigmas de uma América Latina ou da mãe África.

O trabalho com a disciplina Filosofia, em sala de aula, no Ensino Médio, implica no estabelecimento ou seguimento da dinâmica escolar leitura – texto – escrita. De certo modo, é uma relação entre linguagem e pensamento. Essa relação diz respeito ao problema da apreensão do ser por parte do sujeito histórico, ser social que se estabelece como tal através da realização relacional: linguagem – pensamento.

Castillo (2010), refletindo sobre as relações entre linguagem e pensamento em sua obra *Las relaciones lenguaje y pensamiento o el problema del logos*, defende que a relação diz respeito a um problema do logos que, ao mesmo tempo em que implica uma dimensão linguística reflete uma concepção filosófica.

Uma parte essencial do que constitui o problema dos logos é a abordagem feita pelos próprios oradores. Os falantes têm um conhecimento intuitivo de como sua língua funciona, conhecimento linguístico, que é um conhecimento técnico do que constitui sua fala e as atividades ligadas à fala. Com esta expressão refiro-me à tríplice realidade da fala. Sempre que há um ditado, há um ditado, e sempre que há um ditado, há um saber. Estes três aspectos Esses três aspectos constituem a mesma realidade que conhecemos como linguagem. Falar é falar e compreender, falar como se fala numa comunidade e compreender como se entende na comunidade. Dizer é ir além do que as palavras dizem. E conhecer, por outro lado, implica uma reflexão sobre o que chamamos de pensar ou pensar (Castillo, 2010, p.27)²⁴.

²³ Descrever o significado pejorativo de palavras de origem africana e indígenas.

²⁴ *Una parte esencial de lo que constituye el problema del logos es el planteamiento que hacen los propios hablantes. Los hablantes tienen un conocimiento intuitivo sobre cómo funciona su lengua, el conocimiento lingüístico, que es un conocimiento técnico de lo que constituye su hablar y las actividades anexas al hablar. Me refiero con esta expresión a la triple realidad que comporta el hablar. Siempre que hay un hablar hay un decir y siempre que hay un decir hay un conocer. Estos tres aspectos constituyen una misma realidad a que conocemos como lenguaje. El hablar es hablar y entender, hablar como se habla en una comunidad y entender como se entiende en la misma. El decir comporta ir más*

Essa relação entre linguagem e pensamento indica, ainda segundo Castillo (cf. 2010, p.30) que a questão do pensamento tem que necessariamente se refletir na linguagem, a qual comporta alguns aspectos fundamentais como os conhecimentos acumulados e aprendidos, os experimentados nas vivências cotidianas e o próprio pensamento que não pode deixar de ser compreendido como criação, o que significa a capacidade desenvolvida pelos sujeitos (especialmente estudantes) de solucionar problemas de natureza prática em circunstâncias imprevisíveis (com o uso da inteligência); por fim, o autor acrescenta a razão como instrumento processual do próprio pensamento que se manifesta pela linguagem.

Entende-se, dessa forma, que as implicações da linguagem para o processo de desenvolvimento do trabalho filosófico em sala de aula tem relações diretas do falar, ler e escrever a partir de textos filosóficos (sejam de quaisquer naturezas) com um significar (daí os conceitos filosóficos nem sempre possuírem o mesmo significado usual da linguagem corrente). Nesse aspecto, pode-se afirmar que existe ou dá-se um compromisso coma objetividade do que é dito (uma fala, um texto), ao mesmo tempo que se engendra uma reflexão sobre si mesmo que, pode-se chamar de pensamento (cf. Castillo, 2010, pp. 30 e 31).

A linguagem é um produtivo evolutivo de uma faculdade humana que se pode chamar de socio biológica de representação simbólica e que se desenvolve em condições ou processo de socialização, constituindo-se como uma forma de ação e interação social com a capacidade de incrementar práticas de atividades languageiras. A princípio emotiva e ativa, depois sintética quando começa a se diferenciar para distinguir objetivos, propriedades, estados e, ao mesmo tempo em que se flexibiliza no processo de expressão das relações variadas do real por meio da palavra que passa a ter um sentido particular, um valor abstrato, passando a categorias gramaticais, evoluindo para faculdade de discernir o semelhante e o diferente, abstrair e generalizar.

2.1 A TECNOLOGIA DO TEXTO ESCRITO

Importa perceber que, como acentua Nubiola (2006) em *El taller dela filosofia*, quem se dedica a atividade de pensar e refletir de modo sistemático ou não, descobre que a filosofia tem como elemento fundamental ser escrita, que ganha a autoridade no cotidiano palavra por palavra, linha a linha. Contudo, essa relação não pode ser desprovida da articulação entre pensamento e vida, considerando que se deve alimentar o desenvolvimento daquilo que mais atrai o ser humano, o desejo de aprender.

Por ser chamada de filosofia, essa escrita não tem autoridade herdada ou dotada, mas sim o contrário. A autoridade do filósofo é alcançada no esforço de ser pelo menos o autor de suas próprias palavras, no esforço de sempre dizer a verdade, de esclarecer seu pensamento e de ser claro em sua expressão²⁵ (Nubiola, 2006, p.28).

A oralidade tem sido um meio de expressão permanente da Filosofia desde sua origem. Contudo, como reflete Cortés (2004) em sua obra *Palabras de filósofos* existe uma relação estreita entre a oralidade e a textualidade, considerando que, no hodierno, a palavra pronunciada já não mais ocupa um lugar preponderante, especialmente na escola, haja vista a convicção de que a Filosofia há de ser produzida, transmitida e ensinada mediante o uso do texto escrito, cuja leitura ocorre preferencialmente no silêncio.

Naturalmente, o predomínio do universo textual se apresenta em sua forma mais acabada quando a investigação filosófica adquire sua forma escrita, como artigo ou como livro. Dessa forma, o texto ganha um extenso aparato bibliográfico que com frequência reflete, de forma modesta, as obras consultadas pelo autor (Cortés, 2004, p.7).²⁶

Sabe-se que a cultura Ocidental (sem excluir a Oriental) estabeleceu-se historicamente com os gregos em parâmetros de oralidade – segundo consenso – conforme atesta as obras gregas de Homero, a prática pública dos *aedos* e *rapsodos*. Oralidade²⁷ esta que serviu de instrumento metodológico para a educação da sociedade, especialmente pelo talento estético desenvolvido por Homero e poetas

²⁵ *Por llamarse filosofía esa escritura no tiene ninguna autoridad heredada o regalada, sino más bien lo contrario. La autoridad de quien hace filosofía se logra en el empeño por ser autor cuando menos de sus propias palabras, en el empeño por decir siempre la verdad, por aclarar el pensamiento y por ser claro en su expresión (trad. Adailton P. Melo).*

²⁶ *Naturalmente, el predominio del universo textual se presenta en su forma más acabada cuando la investigación filosófica adquiere su forma escrita, como artículo o como libro. Entonces, el texto posee un extenso aparato bibliográfico que con frecuencia refleja sólo modestamente las obras consultadas por el autor.*

²⁷ Uma tradição filosófica também se desenvolveu na China, no mesmo período sem a escrita alfabética plena, conforme Fischer, 2009, 147, em sua obra *História da escrita*.

gregos que contém um elemento racional e, ao mesmo tempo, estético (cf. Jaeger, 1989, p. 8-11).

A passagem da oralidade ao uso da escrita não significa que uma suplantou a outra no decurso da história das culturas humanas. Por outro lado, não foi um movimento fácil e ainda atualmente, especialmente com a facilidade de comunicação oral nas redes sociais com o uso dos smartphones, uma grande parcela da população prefere usufruir da oralidade e usar cada vez menos a escrita como forma de comunicação. Mas, não se pode deixar de entrever que uma das grandes revoluções operadas pela humanidade diz respeito à fixação da oralidade pela escrita, um fenómeno que se inicia no Oriente, mas ganha forma e conteúdo no Ocidente e somente mais tardiamente no universo da África como um todo.

Ainda hoje a ideia de que o homem só começou a ser verdadeiramente humano com a escrita é generalizada. A ciência histórica continua a aderir à divisão fundamental entre a Pré-História e a História, e a História é considerada a fase evolutiva da Humanidade em que o gráfico "bárbaro" é cultivado. No entanto, todos os pontos de vista que ligam diretamente o progresso da civilização com a posse da escrita e a "arte" da escrita, tem um sabor curioso, quer se trate de uma parte de ingenuidade despreocupada, ou uma boa dose de chauvinismo cultural. Por trás de uma alta avaliação unilateral da escrita esconde-se o desprezo pela palavra falada e pela transmissão oral da literatura, viva em muitas partes do mundo (chamada "tradição oral"). Para além disso, aqueles que elogiam a escrita relacionada com a linguagem não apreciam devidamente o facto de existirem e de existirem muitas tecnologias independentes da linguagem destinadas a comunicar ideias e a fixar informação (Haarman, 2001, p.14).²⁸

Embora considerada uma revolução no âmbito da linguagem humana e do processo de fixação no tempo da oralidade, Thomas (2005) analisando o letramento e a oralidade na Grécia antiga (referência para a cultura ocidental escrita), identifica que se tratou de uma sociedade oral na qual a escrita (quando do seu advento) aparecia em segundo plano em relação à palavra falada.

É possível compreender que o referencial cultural e filosófico, assim como da transformação entre oralidade e escrita seja para o Ocidente uma herança grega,

²⁸ "Todavía hoy está ampliamente difundida la idea de que el hombre sólo empezó a ser realmente humano con la escritura. La ciencia histórica sigue ateniéndose a la división fundamental entre Prehistoria e Historia, y se considera Historia el estadio evolutivo de la Humanidad en el que el «bárbaro» ágrafo es culturizado. Sin embargo, todos los puntos de vista que vinculan de forma directa el progreso de la civilización con la posesión de la escritura y del «arte» de escribir, tienen un curioso regusto, ya sea éste una porción de despreocupada ingenuidad, ya una buena dosis de chovinismo cultural. Detrás de una alta valoración unilateral de la escritura se esconde un menosprecio de la palabra hablada y de la transmisión oral de literatura, viva en muchas partes del mundo (llamada «tradición oral»). Aparte de esto, quienes ensalzan la escritura ligada a la lengua no aprecian debidamente el hecho de que hay y ha habido muchas tecnologías independientes de la lengua destinadas a comunicar ideas y fijar informaciones" (Haarman, 2001, p.12). Tradução Adailton Pereira de Melo

Goody (2019) analisando o surgimento e desenvolvimento da escrita no Antigo Oriente Médio e na África Ocidental, em sua obra *A lógica da escrita e a organização da sociedade*, demonstra que antes mesmo dos gregos, civilizações como a da Mesopotâmia e Egito já desenvolviam, por necessidades contábeis e administrativas – embora concentrada no clero – uma linguagem escrita que se desenvolve a partir de selos e sinais timbrados, considerados “códigos semióticos de alcance limitado” (p.56) passando pelos tabletes e hieróglifos até uma configuração mais complexa de letras, sinais, palavras, frases e orações (Goody, 2019).

Essa transformação (oralidade para a escrita) não ocorreu de forma súbita. Ao contrário, requereu séculos de transformações com implicações diretas para a cultura da voz e da memória. Contudo, Cortés (2004) aponta três aspectos essenciais na gênese da escrita filosófica: o primeiro diz respeito à limitação do uso do texto escrito motivada pela ínfima população alfabetizada (particularmente nas cidades) na Grécia e em Roma; segundo, os poucos letrados tendiam a ler em voz alta para um público maior de ouvintes numa estreita relação voz-memória; e terceiro, muitos filósofos não consideravam necessário deixar nada por escrito - a exemplo de Sócrates, Menedemo, Pirrón, entre outros – em alguns casos associado à defesa da Oratória e da Retórica como artes filosóficas.

Muitas informações sobre os filósofos ágrafos e suas ideias chegaram através de escritos de discípulos ou estudiosos, como por exemplo Sócrates através dos escritos de Platão e outros por Diógenes Laércio, em sua obra *Vida e doutrina de filósofos ilustres*²⁹, uma obra dividida em dez livros nos quais apresentam uma síntese das principais ideias filosóficas das origens aos epicuristas. A obra, provavelmente escrita no século III e.c. pode ser considerado um dos manuscritos mais antigos, citada por outros pesquisadores que aparecem desde o século VI da nossa era.

Um questionamento que fica para a posteridade – dias atuais – seria de como conhecer, reconhecer, entender, estudar, analisar, revisitar e comentar ideias dos filósofos ágrafos? As palavras são fugidias. A linguagem, quando reduzida ao seu aspecto físico-motor é apenas uma vibração das “pregas vocais”. Não deixando de ser um dos meios de comunicação humana mais eficiente, instrumentos de sonorização para as novas gerações, resulta a necessidade de preservação do que foi dito além da capacidade de retenção memória individual. Observe-se que a

²⁹ LAERCIO, Diogenes. **Vida e doutrina de filósofos ilustres**. Tradução do grego e notas Mário da Gama. 2.ed. Brasília: Editora da UnB, 2008.

faculdade da memória tende a ser insuficiente à medida que o volume e a complexidade das informações se incrementam e aumentam.

Durante o processo de criação dos sistemas de comunicação que ocorrera através dos símbolos, ícones, sinais, desenhos ou pictográficos que foram e são de grande utilidade, a escrita torna-se uma das formas de se chegar com maior precisão possível ao que se pode denominar de reprodução do que fora efetivamente pronunciado pelo falante (pelo filósofo).

Entre a linguagem oral e a escrita dá-se uma relação de precedência histórica porque, a oralidade enquanto linguagem é uma faculdade humana, enquanto a escrita é uma tecnologia. Importante ressaltar que além da relação de precedência existe uma de dependência, porque a escrita mais eficaz é aquela com capacidade de reprodução do fluxo sonoro com maior fidelidade (da palavra) por meio de sinais visíveis (cf. Cortés, 2004, p.22-23). A contribuição da técnica da escrita não alterou a linguagem oral, mas contribuiu para o aperfeiçoamento do tempo da palavra.

O alfabeto pleno de vogais dos gregos não mudou a maneira das pessoas pensarem. Facilitou a forma das pessoas escreverem o que pensavam. Nesse sentido, favoreceu um maior letramento, mais discussões, e assim mais domínios complexos de pensamento. No entanto, a escrita grega não gerou a democracia, a teoria da ciência ou a lógica formal. Auxiliou a preservar os pensamentos daqueles que refletiram sobre tais coisas, e a treinar outros a construir sobre essas ideias e outras semelhantes (Fischer, 2009, p.147).

A referência ao surgimento da escrita na Grécia se deve ao fato da herança cultural filosófica Ocidental que foi deixada como legado ter sido convencionalmente determinada a partir da gênese filosófica na Grécia desde os pré-socráticos. Isso não significa que o modo de escrita, embora não alfabético não seja anterior ao alfabeto grego.

Contudo, Morais (2004) em sua obra *Maravilhas do Mundo Antigo*, na qual desenvolve um estudo minucioso e analítico sobre os escritos de autores como Heródoto, chama a atenção para o fato de que, paralelo a *Ilíada* e *Odisseia* obra escrita de Homero, poeta grego, “muitas epopeias foram escritas também para suprir algumas lagunas deixadas por Homero em seus poemas (Morais, 2004, p. 38).

Na percepção de Morais (2004) ocorre entre os séculos VI e V a.C. uma profusão de escritos fora do âmbito da filosofia como as genealogias e teogonias de Hecateu de Mileto – *Periegesis* e *Genealogias* (p.38), Tucídides com a *História da Guerra do Peloponeso*, Aristeia de Proconesia com o poema *Arismapea*, Dionísio de Mileto, Caronte de Leampsaco que escreveram sobre a Pérsia; Xanto de Lídia que

escrevera Lidiaká (p.51); assim como textos narrativos pós período arcaico, haja vista que nesse período “a poesia constitui a única fonte de informação” (Morais, 2004, p.51).

Um elemento importante que aparece na Grécia nos primórdios dos primeiros escritos é a figura do letrado que terá uma grande expressividade no universo da filosofia e que, segundo Morais (2004) um alcance considerável nos chamados sofistas. Dessa forma:

Na Grécia, esse intelectual que frequenta o mundo político, mas não o integra, encarna-se no sofista, que é uma mescla de filósofo e retor, pedagogo e literato. De fato, a sofística não é um movimento científico, mas uma invasão da antiga física e história dos jônios por outros interesses da vida e, sobretudo, pelos problemas pedagógicos e sociais que surgiram em consequência da transformação do Estado econômico e social. Os sofistas formularam, do ponto de vista teórico, um conceito de educação e ampliaram os domínios da ciência jônica, nos aspectos ético e social, abrindo caminho para a filosofia política e a ética, ao lado e acima das ciências da natureza. Como regime da escrita, afirma-se a consciência letrada” (MORAIS, 2004, p.46).

Sampaio (2009) defende que por volta de 3300 a.C., na Mesopotâmia já se utilizava sinais gráficos para efeitos administrativos e tributários, seguido do desenvolvimento da escrita cuneiforme, assim como no Egito, um pouco antes (aproximadamente 5000 a.C.) imagens eram escritas em folhas feitas de caule do papiro com finalidades religiosas, ou seja, leitura de textos sagrados, muito embora “os hieróglifos egípcios – os mais antigos localizados datam de entre 3200 a 2900 a.e.c. – expressavam uma ideia ou um som” (p.36). Ideia também compartilhada por Goody (2019) que acrescenta que o uso da escrita, especialmente pelo Estado, passa a ter implicações sociais pelo fato de ser usada para o controle das relações espaciais e temporais. A partir daí dar-se-á o desenvolvimento da escrita ideográfica-silábica, do alfabético-fonético (alfabeto fenício, de Palmira, desenvolvido do aramaico no século II ou III a.e.c.) o que seria o ponto de partida para o desenvolvimento e difusão dos alfabetos ocidentais.

Na percepção de Sampaio (2009) é possível estabelecer duas curiosidades em relação a escrita: primeiro o uso da escrita passa a favorecer a padronização e a fixação das línguas, uma vez que, geralmente, “conservam os traços de um estado de língua associado a uma civilização definida, em que as necessidades do grafismo impõem uma análise consciente” (p.49) e, segundo, “a interpretação escrita do sistema pode não ser tão exata no início, mas é a que permanece, enquanto a língua

falada continua sua evolução” (p.50). De modo geral e em síntese, se pode afirmar que:

O surgimento da escrita impactou os modos como os seres humanos viviam e pensavam, pois, durante a maior parte de sua existência, a escrita foi uma maneira de manter a propriedade e a riqueza, uma ferramenta da burocracia estatal para comunicar regras e um meio de exercer poder religioso (Kalantzis; Cope; Pinheiros, 2020, p.43).

Observa-se que a cultura grega se projetava em uma extraordinária produção, ordinariamente sofisticada, de uma atividade literária e intelectual, especialmente no período clássico com a finalidade de ser ouvida e cantada, de forma peculiar pelos *aedos e rapsodos*³⁰, providos de certa aversão à palavra escrita, mesmo entre aqueles considerados letrados. “Sócrates conduzia suas pesquisas filosóficas por meio da conversa e debates, e nada escreveu. Platão, seu discípulo, atacou a palavra escrita como um meio inadequado para a verdadeira educação e a filosofia” (Thomas, 2005, p.4).

É graças a dimensão da escrita ou da escritura que se pode, nos dias atuais, se estabelecer parâmetros de análise do que gora produzido pelos gregos. Isso explica por que autores como Sófocles (Colono, 496 - Atenas, 406 a. C.) e sua obra *Antígona* despertou o interesse filosófico e poético de filósofos e linguistas durante o final do século XVII e durante todo o século XIX. “O principal esforço deste livro é tentar responder à questão de por que um punhado de mitos gregos antigos continuam a dominar e moldar vitalmente nosso senso de si mesmo e do mundo”³¹ (Steiner, 1984, p.22). O tema central da obra seria o castigo do homem que confronta os deuses, contudo é fácil perceber que a vingança divina não ocorre como fora no caso de Homero, mas pela morte de suas pessoas inocentes (Hemon e Euridice / Ant 1175-1185).

Ainda segundo Thomas (2005), especula-se que os historiadores e estudiosos de filologia antiga e da linguística entenderam que a forma de diálogos utilizada por

³⁰ Ser *aedo* ou *raposodo* na Grécia Antiga era ter o papel de compor e cantar, acompanhado de seu instrumento de corda, a *phórmix*, poemas de caráter épico. A própria etimologia da palavra nos demonstra o ofício iminente do *aedo*: esse nome vem de *aidós*, que significa cantor. Sua récita era destinada à parcela da sociedade mais abastada, que pagava para ouvir o *aedo*, especialmente em banquetes, se deleitando com as narrativas. Porém, a recitação das epopeias não se restringia aos banquetes, podendo ser vistas em festas religiosas posteriores, como é o caso dos jogos olímpicos e das Panatenéias, nas quais as obras de Homero, considerado o mais importante *aedo* da época, possuíam um papel relevante. Além disso, o *aedo* tinha um papel itinerante, ou seja, ia de cidade em cidade buscando seu público e recitando suas obras (cf. FERREIRA, Luisa de Nazaré. Mobilidade poética na Grécia Antiga. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. Pp.15-49).

³¹ “El empeño principal de este libro es intentar responder a la cuestión de por qué un punado de antiguos mitos griegos continua dominando y dando forma vital a nuestro sentido del yo y del mundo”.

Platão, em grande parte de suas obras, tenha sido a óbvia intenção de recriar a atmosfera dos discursos e dos debates orais que permeavam o universo da cultura grega em sua época, haja vista que outros autores como Sófocles utilizam desse recurso literário em suas tragédias.

Com o advento do Império romano, a ascensão do cristianismo e suas cartas e evangelhos, o hábito de se ler e escrever passou a ser uma prática necessária para a sobrevivência da Igreja Cristã Primitiva. Mesmo com a existência do texto escrito, a leitura em voz alta fora uma atividade ainda presente, de forma latente, no século II d.C.. Autores como Heródoto e o filósofo sofista Luciano provavelmente teriam realizados leituras para grandes públicos, conforme Thomas (2005, p.6) que acentua que “não apenas filósofos discutiam problemas extremamente difíceis sem o auxílio da escrita, como também o público podia ouvir regularmente (em vez de ler) uma literatura densa e complexa”.

Cavallo e Chartier (1998) discutindo a leitura no mundo ocidental desde a sua gênese que coincide com o texto escrito, afirmam que na Grécia, do século VI até o final do século V a.C., embora houvesse uma escassa³² presença do livro e de uma alfabetização mais ampla, havia uma capacidade para se ler inscrições oficiais ou privadas, mesmo entre as camadas inferiores da sociedade, haja vista a proposta de textos escritos para serem oficialmente lidos publicamente. “a escrita era usada para inscrições privadas, para as primeiras leis escritas e para diversos propósitos religiosos” (Thomas, 2005, p.18). Dessa forma, a escrita é colocada à serviço da cultural oral e ganha uma dimensão importante que é a da conservação do texto, de modo que passaria a facilitar trazê-lo à memória novamente, ao mesmo tempo que o conserva.

As últimas décadas do século V a.C. parecem delimitar as fronteiras entre o livro destinado quase somente à fixação e a conservação do texto e o livro destinado à leitura. As ilustrações áticas em vasos dessa época documentam a transição de cenas que mostram livros sendo utilizados como textos escolares; portanto, textos com finalidades educativas de um certo grau, ou ainda cenas de leitura propriamente dita, em que os leitores são inicialmente figuras masculinas, mas em breve também seguidas por figuras de mulheres-leitores. Esses leitores não são solitários, em geral, aparecem em contextos representativos de entretenimento e de conversação, sinal de que a leitura era vista sobretudo como prática de vida em sociedade (ou no interior de uma associação) (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p.11).

³² “No século V a.C., dificilmente se encontrava algum livro – o poeta trágico Eurípedes, que possuía uma ‘biblioteca’ com vários livros (rolos de papiro), era considerado excêntrico por isso” (THOMAS, 2005, p.11).

Em verdade, há de se concordar com Goody (1968) que, ao se refletir sobre a relação descrita acima, afirma que a consciência do passado depende, pois, de uma sensibilidade histórica que dificilmente poderia ocorrer na ausência de registros escritos permanentes. A escrita introduz mudanças na transmissão de outros elementos do repertório cultural e o alcance dessas variações vai depender da índole e da distribuição social do sistemas de escrita, que se modifica em função da eficácia intrínseca do sistema reconhecido como meio de comunicação, assim como do grau de difusão, do letramento ou capacidade leitora, do desenvolvimento da interpretação e do modo como a sociedade compreende e valoriza a relação dialógica entre autor – texto - leitor – contexto.

Embora a escrita tenha revolucionado o modo de se comunicar, fixando a ideia no tempo e no espaço do ontem, não significa que no hoje não possa se estabelecer relações de comunicação ou mesmo que não seja atualizada em seu significado conceitual³³. Nesse sentido Koselleck (2020) em sua *História de Conceitos* afirma que o conceito tende a se modificar conforme as circunstâncias históricas o permitem e, mesmo na experiência escrita eles se modificam em atender o contexto e as necessidades de comunicação e diálogo, não sendo, portanto, privilégio de mudanças apenas na oralidade.

Batista (2016) trabalhando *O texto e seus conceitos* chama a atenção para o fato de que o texto escrito pode ser concebido especificamente pela sua capacidade de evocar uma condição de existência que se prefigura em sua materialidade, o que o constitui e o insere num sistema o qual se poderia chamar de dimensão semiótica e, em sua singularidade que se traduz na participação efetiva e ativa na cadeia de comunicação, produzindo o que Bakhtin (2011,2013, 2017, 2018) denominará de relações dialógicas.

Koch (2015), em *Desvendando os segredos do texto* assinala que o mesmo deve ser compreendido como um lugar de constituição e interação entre sujeitos sociais, de tal forma que o autor o concebe como um evento produtor de ações linguísticas, cognitivas e principalmente sociais, que se dá pela construção interativa dos objetos do discurso, percebido também como histórico, complexo e multifacetado.

³³ Neste trabalho, a ênfase que será dada é sobre o texto enquanto escrita, não que se questione as outras formas de comunicação ou outras formas textuais como a pintura, o desenho, o rabisco, o grafitti que são legitimamente espaços de dialogismo, mas como no universo escolar, na prática pedagógica em sala de aula de ensino e aprendizagem a metodologia não deixa de colocar ênfase no texto escrito, especialmente na área de Filosofia, a pauta será sempre direcionada para sua valoração.

Nessa concepção interacional e dialógica os sujeitos são atores e construtores sociais, sendo o texto o lugar da interação no qual os indivíduos se constroem e são construídos. Assim, “o sentido de um texto é, portanto, construído na interação textos-sujeitos (ou textos coenunciadores) e não algo que preexista a essa interação” (KOCH, 2015, p.18).

Antunes (2009) acentua que:

O texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovam a sua construção, que promovam seus modos de sequenciação, que possibilitem seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e coerência. [...]. A atividade verbal, sob qualquer condição (ANTUNES, 2009, p.51).

Por estabelecer esse mundo interrelacional, o texto, ainda na perspectiva de Antunes (2017) é a chave de abertura para que o mundo da vida se manifeste de fora imanente no contexto da sala de aula, para que o acontecimento conduza à reflexão, se desdobre em sentidos conexos com a própria existência e que contribua para o aprimoramento da produção do conhecer e do aprender a aprender.

Nessa procura de significação e significante parte-se da compreensão do que se pode definir/conceituar como texto, considerando o texto escrito como ponto de partida, seguindo-se para a compreensão de seu dialogismo e da importância de se ter clareza sobre o seu significado, sobre o que o faz texto e como pode ser identificável um texto como de natureza filosófica, ou seja, o ser sendo de um texto que se possa dizer ou atribuir um sentido filosófico.

Em *A escritura na era da indeterminação*, Willemart (2019, p.XI) explica que a “escrita é um espaço heterotópico³⁴ atravessado por diversas temporalidades”, ou seja, a escritura (o texto escrito) instaura uma tenção entre a produção e a recepção, dando a elas uma singularidade, um espaço-tempo a ser preenchido entre o “já não mais” e o “ainda não”, algo próximo ao futuro anterior do que terá sido para o que se está se tornando, quando se estabelece o processo dialógico com o estudante.

Contudo, historicamente, durante todo o medievo até aproximadamente o século XII, por exemplo, a palavra texto significava livro de evangelho. Esse caráter sagrado começa a esvaír-se no século XII, ganhando um sentido mais geral e

³⁴ Heterotopia é um conceito da geografia humana, elaborado pelo filósofo Michel Foucault, que descreve lugares e espaços que funcionam em condições não hegemônicas. FOUCAULT, M. Outros espaços. In: _____. **Ditos e escritos**. Estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 411-422.

passando a designar qualquer texto, sagrado ou profano, graças a pressão exercida por este segundo e a circulação dos textos recém-descobertos de Aristóteles (Orlandi, 2008).

Nesse contexto e nessa dimensão se instaura a leitura como condição *sine qua non*³⁵ para a existência do texto escrito, considerando que no processo pedagógico em que se insere o ensino e a aprendizagem de Filosofia, no universo escolar, é fundamental estabelecer a premissa, de natureza linguística, que a leitura é uma atividade de construção de sentidos, por isso se reflexão estabelecer um diálogo entre o que é o texto e como se configura o relacionamento da leitura. O pressuposto é que o texto somente tem sentido se houver sujeitos que sejam capazes de ler e lendo compreendam ou tentem ao menos decifrar os significados dos conceitos que estão aí colocados, ou que consigam estabelecer em dialogismo o que o significante carrega em si de novo significado.

A existência do texto somente tem sentido com o aspecto da leitura que ocorre na interação autor – texto – leitor. Dessa forma, o processo de atividade de leitura e escrita é um exercício do pensamento que envolve estratégias sócio cognitivas que significa, segundo Koch e Elias (2014), a mobilização de tipos de conhecimentos armazenados na memória, ao mesmo tempo em que os estudantes são interpelados a processar em recortes que os ajudam a mobilizar hipóteses interpretativas, ou seja, criar conceitos numa perspectiva de compreensão – entendimento – relação e diálogo, os quais passam a ser “centros de vibrações, cada um em si mesmo e uns em relação aos outros” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 31).

Entende-se que ler não é um processo automático consistindo em captar um texto como papel fotossensível fixo à luz, e sim um processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum a todos os leitores e ao mesmo tempo pessoal (Gómez, 2014).

Bordieu (1988) em sua obra *Cosas Dichas* chama a atenção para o fato de que um texto não pode ser lido sem que haja uma interrogação prévia a respeito do que é

³⁵ **Sine qua non** é uma locução adjetiva, do latim, que significa “sem a qual não”. É uma expressão frequentemente usada no nosso vocabulário e faz referência a uma **ação ou condição que é indispensável, que é imprescindível ou que é essencial**. “Sine qua non” é uma locução com que se qualifica uma cláusula ou condição sem a qual não se conseguirá atingir o objetivo planejado, sem a qual determinado fato não acontece. Disponível em <https://www.significados.com.br/sine-qua-non/> Acesso 13 mai. 2022.

ler, considerando que não se pode ler da mesma maneira e com os mesmos pressupostos um texto de química, de história e, especialmente de filosofia.

Nesse caso, uma vez que é estabelecida a compreensão do significado da leitura é possível um sobreolhar sobre o texto escrito a partir do qual o interesse da filosofia pelo mesmo conduz à máxima de que se não fosse a palavra escrita (por exemplo Platão e Isócrates) não se haveria de conhecer a Sócrates (real ou imaginário) ou mesmo as próprias ideias de Platão.

Ao trabalhar a noção de texto é importante considerar que o texto somente tem sentido se ele é capaz de produzir dialogismo, ou seja, se ele (o texto) e seu autor conseguem realizar uma dinâmica relacional que instigue o leitor a discutir, repensar, reavaliar, concordar ou não com a mensagem que lhes é provocada. Isso significa que não há texto sem leitor, assim como não há leitor sem texto.

Em Bakhtin (2018) quando desenvolve sua tese em torno de *Os gêneros do discurso* assinala que a linguagem é uma atividade dialógica, o texto é dialógico, haja vista ser uma atividade social, fruto de práticas discursivas que se efetivam na relação eu – tu, ao mesmo tempo que é uma atividade semiótica porque dialoga com outros estilos e discursos – enunciados. Nessa perspectiva Bakhtiana, há de se concordar com a definição oferecida por Heine, Souza e Sales (2018) em artigo intitulado *O texto em discussão: reflexões sobre uma nova fase na Linguística Textual* ao considerar que o texto é “um evento dialógico, semiótico, falado, escrito, abarcando não somente o signo verbal, mas também os demais signos no seio social” (Heine; Souza e Sales, 2018, p.18), embora nos importe a questão do signo escrito dada sua natureza pedagógica atualmente.

Na perspectiva de Batista (2016) em sua obra *O texto e seus conceitos*, existem algumas considerações que devemos levar em consideração para uma melhor compreensão da natureza da leitura, da compreensão do pluriestilismo e da pluridiscursividade ou pluri-enunciação. O autor parte do princípio de que existem dimensões que são evocadas como condição *sine qua non*³⁶ para sua efetivação que são a materialidade, a qual significa que ele está inserido em um sistema semiótico; e a singularidade, que se traduz pela participação efetiva e ativa na cadeia de comunicação, nas relações dialógicas.

³⁶ Sem a qual não seria possível

O texto se configura em uma dimensão linguística atualizada por um sujeito coletivo ou mesmo individual e se caracteriza como um enunciado concreto, situado, pertencente a um determinado contexto, a uma cultura, contudo, em constante diálogo com os interlocutores presentes, passados e futuros. Dialogicamente, acrescenta Batista (cf. 2016, p.16) o texto assume a sua existência e consistência, realizando-se no confronto entre duas consciências, ou ao menos, entre dois interlocutores, em uma conjunção com os discursos ou enunciados que se fazem presentes de maneira histórica, cultural e social.

Dessa forma, se pode afirmar que o texto designa enunciados. Primeiro por ter uma carga de valores, uma posição diante do mundo ou da filosofia por ele representada, tecidas ontologicamente pelos discursos filosóficos em sintonia com o universo cultural extemporâneo, mas que o atravessa emanando e configurando como espaço discursivo; segundo, seja sua autoria individual ou coletiva, o destinatário – o leitor – que participa de maneira ativa na construção ou reconstrução de sentidos; por fim, as relações que se estabelecem pela leitura, de forma dialógica, não estão presentes e muito menos finalizadas em cada texto – daí a máxima que afirma que onde não há texto não pode haver um objeto de pesquisa, de reflexão, de pensamento. Acresce-se que:

A presença de termos como texto, enunciado, enunciação, enunciado concreto, no conjunto do pensamento bakhtiniano, com finalidade de circunscrever qualquer conjunto coerente de signos ideológicos, indica uma postura epistemológica em relação ao texto e suas formas de produção, circulação e recepção (Batista, 2016, p.19).

O texto enquanto momento do ontem que se expressa no agora, no momento da leitura e das tessituras realizadas pelo leitor (no caso da sala de aula de Filosofia, pelo estudante) é dimensionado como uma experiência espaço-temporal em continuidade com o aqui e o agora da enunciação enunciada. Isso ocorre pelo uso predominante, na reconstrução das ações/ideias anunciadas outrora no desenvolvimento do pensamento do autor, de modo que a leitura hodierna evoca a duração desse momento, trazendo para o presente e atualizando o enunciado.

Glenadel (2019) em *Escritos pensantes, trajetos entre literatura e filosofia*, parafraseando Derrida, afirma que pensar é pensar com palavras e na trajetória da construção de significados por parte do leitor (estudante) no contato com texto filosófico, neste se encontram elementos fundamentais para o processo de reflexão, espaços de ressonância com a realidade individual e social e pontos de fuga. Embora

muitas vezes seja intraduzível o significado e os significantes do texto filosófico, o trabalho do leitor não se resume a encontrar um termo técnico que restitua o sentido original do texto, mas no diálogo estabelecido com ele, deve ocorrer um processo de reatualização do conceito expresso no texto. Isso porque, conforme explicita Antunes (2009) em *Língua, texto e ensino: outra escola possível*, no qual desenvolve um trabalho voltado para o uso do texto escrito em sala de aula:

O texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência (Antunes, 2009, p.51).

Implica, portanto, que o texto tem uma intencionalidade, diferente da intenção de aceitabilidade – pode ser acolhido ou não pelo leitor – que significa uma predisposição do autor/escritor/falante em comportar-se de modo eficiente em sua atividade verbal, ou seja, dizer coisas que tenham sentido interpretáveis. Ao mesmo tempo deve engendrar em si a possibilidade de aceitabilidade para poder haver um diálogo com ele, o que significa que deve haver ou ser construído uma predisposição do leitor para aprender, aprender a aprender, calcular, apreender, captar o(s) sentido(s) do que é dito pelo texto dialogado (cf. Antunes, 2009, p.75 e 76).

A primeira impressão que se tem é de que existe uma certa facilidade no processo de construção da relação dialógica entre o texto (o autor) e o estudante que se coloca como leitor. O processo de leitura/diálogo com o texto escrito exige, mesmo de forma inconsciente, o desenvolvimento de uma metacsciência textual, que significa o conhecimento e o controle intencional da compreensão do que se apresenta como enunciado a ser decifrado/interpretado/interpelado. Essa metacsciência, segundo Roncarati (2010) em *As cadeias do texto: construindo sentidos*, implica numa consciência/domínio fonológico, da palavra, sintática, morfológica, semântica e pragmática³⁷.

Essa metacsciência direcionada ao uso/leitura do texto escrito somente acontece quando essas cadeias referenciais (citadas no parágrafo anterior) são latentes, haja vista que o leitor (estudante) deve ser capaz de olhar para o texto como se ele estivesse falando, conversando, dialogando e, desta forma, ser capaz de

³⁷ A ausência da metacsciência contribui para que estudantes do Ensino Médio ao escreverem em suas atividades a palavra Filosofia, acentuem “Fisolofia”; acreditem que o filósofo Sócrates confundasse como um jogador de Futebol, entre outros.

organizar o conteúdo (fugir da incoerência). Contudo, “a construção de cadeias referenciais é tão somente um dos processos auxiliares para a compreensão do texto” (Roncarati, 2010, p.33), haja vista que os sentidos nunca chegam a se esgotar, ao contrário, eles estão sempre sujeitos a constantes reajustes e a novas interpretações. Conseqüentemente:

O texto só se completa com a participação do interlocutor. [...] A depender de nossas condições socioculturais, de nossos propósitos de leitura e mesmo do nosso estado mental e emotivo, podemos chegar a compreender um mesmo texto de maneira muito diversa. Nem tudo no texto está explícito, necessita de pressuposição. [...] Todo processo de compreensão é interativo, alimentado por um contrato de cooperação firmado entre o autor, sujeito escrevente, e um leitor, sujeito interpretante (Roncarati, 2010, p.34).

Não se pode olvidar que o texto, qualquer que seja seu estilo e a forma de enunciação é um objeto multifacetado e complexo, com implicações de sentido na construção sócio interacional (com sentidos literais e sentidos preferenciais), exige uma constante inferência que se pode definir como a atividade cognitiva discursivamente situada, através dele tem-se os referentes ou objetos do discurso/enunciação, há a necessidade de ser retomado em sua continuidade de um núcleo referencial, ao mesmo tempo que detém a capacidade de remeter a uma relação semântica, cognitiva e muitas vezes pragmática.

2.2 O DIALOGISMO IMPÕE-SE PELA LEITURA

Nos dias atuais, em que os meios de comunicação e, de forma especial, os instrumentos tecnológicos que têm como parte essencial de sua existência o uso de redes sociais que além da voz implica o uso também da escrita, associados a prática pedagógica que convencionalmente subsiste na tríade estudante – professor – texto escrito é fácil entender essa relação dialógica pela leitura. Nas redes sociais, a leitura é essencial para a compreensão da mensagem e para a redação dos diálogos; na escola, aprender a ler e escrever é um processo de letramento que inicia na alfabetização e se prolonga durante toda a vida do indivíduo. Acresce-se a necessidade de leitura de sinais gráficos, de bulas de remédios, entre outros que, se não provoca um dialogismo, tende a provocar uma ação do sujeito que lê (sinal vermelho implica que eu pare, por exemplo).

O texto somente ganha sentido se houver uma relação com pelo menos um leitor, este realiza a leitura de forma silenciosa deslizando os olhos pelas páginas, com o coração procurando o seu sentido, mas com a voz e a língua em repouso, ou o leitor que, mesmo que haja um grupo social que esteja na função de escutadores daquilo que é lido, pronunciado em voz alta o que está contido no texto e, dependendo do estilo do autor ou o contexto em que se lê, colocando a ênfase ou entonação necessária. Heine e Nery (2016) em *O texto sob novos olhares: ampliando conceitos e atualizando pesquisas*, ensina que:

Considera-se o texto como evento dialógico, linguístico-semiótico, falado, escrito, abarcando, pois, não somente o signo verbal, mas também os demais signos no seio social (imagens, sinais, gestos, meneios de cabeça, elementos pictóricos, gráficos, etc.). [...] O dialogismo é constitutivo da própria linguagem, uma ponte entre interlocutores; o que se diz é sempre uma resposta ao já dito. [...] A comunicação humana se realiza através de textos, que são eventos interativos que refletem práticas sociais, portanto, os textos se tornam multimodais³⁸(Heine; Nery, 2016, p.22.23.38).

O dialogismo implica, portanto, em um caráter responsivo da linguagem pelo qual as respostas dos sujeitos inseridos em atividades humanas, especialmente de leitura, manifestam-se constantemente nos enunciados, o que significa que o mesmo vai além do diálogo seguindo uma responsividade no discurso, porque qualquer texto “se constrói como um mosaico de citação e é absorção e transformação de outro texto”, tornando as relações dialógicas da leitura “relações entre índices sociais de valor” (Heine; Nery, 2016, p.47). Tese também defendida por Koch (2015) em *Desvendando os segredos do texto*, acrescentando que o texto é o lugar da constituição e interação entre os sujeitos sociais, uma construção interativa dos objetos do discurso, histórica e social, complexa e multifacetada, mas que tem uma implicação direta e absoluta com a ação da leitura.

Mas o que é ler? Segundo Foucambert (1994) existe uma diferença entre ver e olhar, entre ouvir e escutar e ler não significa passar os olhos por algo que está escrito, mas ser questionado (pelo texto) pelo mundo e por si mesmo, e construir uma resposta que integre o universo de informações que já construiu ou está em processo de formação, pois o ato de ler, em qualquer caso, é o meio de interrogar a escrita e não tolera a amputação de nenhum dos seus aspectos. Assim, o ato de ler é a

³⁸ Que se realiza ou contém muitos modos; de várias formas, feitos; multimodo. Cujas cargas podem ser transportadas de várias formas, por caminhão, trem, avião, navio etc.; intermodal. Que contém simultaneamente vários meios de comunicação. Etimologia (origem da palavra **multimodal**). Mutímmodo + al. Segundo *verbete* do dicionário online: Disponível em <https://www.dicio.com.br/multimodal/> Acesso em 13 de dez. 2023.

obtenção de informações sobre o questionamento inicial, discussão sobre as estratégias de exploração, medição do caminho percorrido, formulação de um juízo de valor sobre o que está escrito e criação de conceitos numa percepção deleuziana.

A leitura é antes de mais nada um ato concreto, observável que recorre a faculdades definidas do ser humano. Com efeito, nenhuma leitura é possível sem um funcionamento do aparelho visual e de diferentes funções do cérebro. Ler é, anteriormente a qualquer análise de conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização de signos (Jouve, 2002, p.18).

Como aponta Heine e Nery (2016) o ato concreto de leitura de um texto pressupõe, a partir da visão dialógica, que não seja única sua leitura e sua interpretação, haja vista que cada leitura de um mesmo enunciado é capaz de engendrar novas e variadas interpretações.

Dessa forma há de se concordar com Monteiro & Oliveira (1985, p.16) ao dizer que todos devem compreender que aprender a ler é formar uma comunicação mais eficaz, mais ampla e de maior penetração. A leitura ajuda a pôr-se em contato com o mundo. Pela leitura o indivíduo cresce pessoal e socialmente. A ação do indivíduo que lê não é uma atividade simples. Ler exige uma ampla variedade de atividades complexas. [...] “Ler é reconhecer o mundo através de espelhos. [...] A verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo” (Leffa, 1996, p10). E Freire (1988) afirmará que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Quando a atividade de leitura ocorre encontramos dois processos básicos: um universo vocabular conhecido dentro do universo cultural do sujeito que lê, ou seja, um universo de palavras com que o indivíduo é capaz de fazer o seu reconhecimento de maneira rápida, instantânea; e, por outro lado, existem palavras que oferecem maior resistência provocando o que chamamos de leitura lenta, uma tentativa de buscar o seu significado fonológico para a compreensão do próprio significado da palavra. O que significa, conforme Jouve (2002, p.18) que “depois que o leitor percebe e decifra os signos, ele tenta entender do que se trata. A conversão das palavras em elementos de significação supõe um importante esforço de abstração”.

Pode-se afirmar, então, que ler é o ato pelo qual o indivíduo é capaz de exaurir do texto o seu significado ou atribuir um significado ao texto. Explorar a escrita de maneira não linear, adivinhar e depois ir acertando aos poucos, sem esquecer que é um processo de tratamento com os olhos para uma linguagem feita para os olhos (Foucambert, 1994).

Embora não seja o tipo habitual de leitura na vida cotidiana, a leitura oral de textos é necessária e adequada quando o ritmo, a sonoridade, a musicalidade, a expressividade são parte integrante do texto; quando apenas o leitor tem acesso ao texto; quando a velocidade de leitura é adequada à natureza do texto e a altura na voz determina e enfatiza alguns significados ou apaga e minimiza o efeito de outros. Thomas (2005) recorda que no advento da escrita na Grécia, o procedimento de leitura ocorria pela alfabetização de compreensão, que significa o desenvolvimento da capacidade de decodificar um texto silenciosamente, palavra por palavra, e compreendê-lo totalmente, e uma alfabetização chamada de fonética que consistia na capacidade de decodificar o texto sílaba por sílaba e depois pronunciá-lo oralmente, de forma que esse consistia em um processo de memorização oral e mecânico.

O texto não contém a realidade em si, ele reflete os segmentos da realidade entremeados das diferentes posturas do leitor. Se o texto tem qualidade a reação do leitor será de satisfação e compreensão. No entanto, o leitor precisa estar predisposto. Como afirma Leffa (1996, p.14) a leitura “não seria um procedimento linear onde o significado é construído palavra por palavra, mas como um procedimento de levantamento de hipóteses”, uma posição intermediária que ultrapassa os limites do objetivismo e do subjetivismo que não coloca o leitor como centro do processo nem o texto como lugar primordial, mas realiza uma interação permanente da qual não se exclui a presença dialogal com o mundo cultural do autor, ou seja, “um enunciado só se torna inteligível quando colocado dentro do seu contexto de situação” (Koch, 2015, p.23).

Neste sentido é importante diferenciar entre o contexto da mensagem escrita e a leitura como processo dinâmico e criativo, como diz Bottéro (1995) a mensagem escrita é materializada, tendo recebido ao mesmo tempo consistência e duração: não é uma corrente de água inesgotável e não permanente como o rio de Heráclito, no qual nunca nos banhamos duas vezes; tornou-se um objeto coerente, autônomo e manipulável, como tal, portanto, podemos não só examiná-la sob todas as suas costuras, mas também recortá-la, analisá-la como qualquer amostra. Está ao alcance de qualquer um, desde que possa ler e isolar as suas partes: as ideias, os temas, as imagens, os torneios, as frases e as palavras, moleculares ou atômicas, por menos que ela atraia à curiosidade, a atenção, à reflexão. Cada um dos componentes da linguagem escrita pode ser não só separado dos outros, mas retomado e remodelado

ou transposto para outros contextos, dependendo da intenção interpretativa do leitor, ou da mensagem a ser transmitida pelos escritores.

Isso porque,

O sentido que se tira da leitura (reagindo em face da história, dos argumentos propostos, do jogo entre os pontos de vista) vai se instalar imediatamente no contexto cultural onde cada leitor evolui. Toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época. A leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo que os recuse quer os aceites. [...] Assim, a leitura afirma-se como parte interessada de uma cultura (Jouve, 2002, p.22).

Coracini (1995) acrescenta em suas reflexões que na concepção intermediária de leitura, vista como uma interação entre os componentes do ato da comunicação escrita, o leitor, portador de esquemas (mentais) socialmente adquiridos acionaria seus conhecimentos prévios e os confrontaria com os dados do texto, “construindo”, assim, o sentido. Nessa concepção, o bom leitor é aquele que é capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas ideias e intenções.

Koch (2015) acrescenta que o leitor tende a esperar sempre um texto dotado de sentido e que, a partir da informação contextualmente dada, procura construir uma representação coerente por meio da ativação do seu conhecimento de mundo ou mesmo pela capacidade de desenvolvimento dedutiva que o conduz ao estabelecimento de causalidade, despertando e colocando para funcionar todas as suas estratégias cognitivas que estão à sua disposição para poder oferecer ao próprio texto uma interpretação dotada de sentido.

Para que se possa afirmar que o indivíduo leu faz-se necessário entender o processo como uma operação de um sistema de regras que irão relacionar as categorias dos sons, fonemas da língua com um determinado número de símbolos gráficos, conhecidos como letras ou mesmo, grafemas, que as representam. O indivíduo não tem que necessariamente distinguir ou memorizar nos vinte e três símbolos gráficos de nosso sistema alfabético, mas compreender o que representa cada um deles dentro do processo de leitura.

O movimento de leitura, como já foi observado no item anterior, não se dá de maneira linear, o que se entende que a eficiência da leitura consiste em o leitor ser capaz de fixar-se num determinado ponto e de maneira muito rápida passar para outro, tendo compreendido o que aconteceu, isto é, o que estava lendo. Isto não significa que o indivíduo tenha que ler palavra por palavra, mas, ao contrário, ser

capaz de ler e entender com uma velocidade considerável, acreditando que o cérebro está conduzindo harmonicamente todo o processo.

Nesse aspecto Kleiman (2016) assinala que a compreensão do texto não é uma tarefa fácil, porque o próprio objeto a ser compreendido, em si mesmo, é complexo ou porque muitas vezes o leitor não consegue estabelecer uma relação de coerência e coesão. A leitura de um texto escrito exige assumir a compreensão de frases e sentenças, de argumentos, e provas formais e informais, de objetivos, de intenções, de ações e de motivações. “A compreensão verbal inclui desde a compreensão de uma charada até a compreensão de uma obra de arte” (Kleiman, 2016, p.12), que também se manifesta como texto.

O que ocorre muitas vezes é que os indivíduos leem a partir de um fenômeno mecânico, mal trabalhado, sem prazer, sem gosto, imposto pela condição curricular. O processo de leitura é realizado de maneira vagarosa, sílaba por sílaba, tendo dificuldades de lembrarem o que leram anteriormente, incapazes de reconhecer de maneira imediata determinadas palavras que incorrem no texto (Larossa, 1996). Em síntese, leitura e texto são duas realidades que se complementam, uma enquanto produto do movimento cognitivo exercitado pelo indivíduo e a outra como uma tecnologia para que ocorra o processo cognitivo.

Embora no século XXI imagine-se a leitura como um movimento positivo, capaz de fazer com que os sujeitos se tornem mais cultos, mais críticos, mais cidadãos e mais verdadeiros, o percurso histórico da humanidade, da escrita e leitura e do desenvolvimento das escolas ocorreram em diversos movimentos, às vezes antagônicos e quase sempre movidos por interesses de classe. Abreu (1999, p.10) recorda que houve momentos em que afastar as pessoas da leitura era necessário, haja vista que o ato de ler, de acesso ao texto escrito poderia se apresentar como um grande perigo.

No intuito de não responder a quem detinha o maior interesse desse controle, defendia-se que a leitura seria prejudicial à saúde, um esforço de inteligência de um texto poderia comprometer a saúde dos olhos, do estômago, do cérebro e dos nervos. Também ocorre esse movimento no campo da moralidade. “O terreno da moral é contíguo ao da religião e nesse campo também fortes empreendimentos foram levados a cabo no sentido de afastar os homens da leitura. Sirva de exemplo, o Alvará de 30 de agosto de 1791, no qual D. Maria I autoriza o Inquisidor Geral” (Abreu, 1999, p. 12), a tomar procedimentos contra todos aqueles que comprarem, venderem,

tiverem, lerem ou mesmo que conserve em seu poder livros ou escritos perniciosos de quaisquer hereges, seja de fato ou somente por suspeição.

Aparece o caráter ideológico e de poder defendido pelos opositores da leitura, tornando a situação mais complicada quando o ato de ler passa a ser interpretado – ideologicamente – como um perigo quando realizado pelos mais pobres. Abreu (cf. 1999, p.13) fazendo referência Bernard Mandeville³⁹, que em sua obra afirma que ler, escrever e contar são muito perniciosos para os pobres:

A ignorância, segundo um provérbio, é considerada a mãe da devoção, e é certo que a inocência e a honestidade são mais generalizadas entre os mais iletrados e os pobres imbecis que vivem no campo. O que é preciso considerar em seguida são os costumes e a civilidade que devem ser implantados pelas escolas de caridade nos pobres da nação. Na minha opinião, admito que possuir em algum grau essa qualidade que nomeei é uma frivolidade, quando não um malefício; para o trabalhador pobre, nada pode ser menos necessário. Deles não esperamos cumprimentos, mas trabalho e assiduidade. [...] Saber ler e escrever e conhecer aritmética são coisas muito necessárias àqueles cujos negócios exigem tais qualificações; mas onde a subsistência das pessoas não depende dessas artes, estas são muito perniciosas aos pobres, que são obrigados a conseguir o pão de cada dia pelo seu trabalho de cada dia. Poucas crianças fazem algum progresso na escola se forem capazes, ao mesmo tempo, de se dedicar a uma ou outra tarefa; de modo que cada hora que essas pobres pessoas passam com seus livros é um tempo perdido para a sociedade. Ir à escola, em comparação com qualquer trabalho, é indolência, e quanto mais os meninos permanecem nessa vida fácil, tanto mais estarão despreparados, quando crescerem, para o trabalho efetivo, tanto em força como em inclinação (Mandeville, 2018, pp. 278 e 279).

A escola pública vive nos tempos atuais, a partir das chamadas “reformas” da BNCC – Base Nacional Curricular Comum – (especialmente no ensino médio) uma experiência ímpar na formação integral dos indivíduos, ou seja, muita ênfase na aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática (agora com itinerários formativos sobre temáticas relacionadas a produção) e renegação das disciplinas de humanas. Aprender a pensar, questionar, refletir, dialogar com o texto e com a realidade deixa de ser uma tarefa curricular dos profissionais em educação, em tese. Na experiência com o trabalho com a linguagem e suas tecnologias é possível observar uma grande

³⁹ “**A fábula das abelhas ou vícios privados, benefícios públicos**, de Bernard Mandeville, holandês radicado na Inglaterra, é inegavelmente uma obra da maior importância sobre moral e a política do Século das Luzes, ambientado na realidade da Inglaterra. Sua doutrina repercutiu sobre as obras de clássicos como David Hume, Adam Smith e Jean-Jacques Rousseau, e, posteriormente, foi objeto de atenção de pensadores tão diversos quanto Friedrich Hayek e Karl Marx. Publicada pela primeira vez em 1705, sua doutrina repercutiu sobre as obras de clássicos como David Hume, Adam Smith e Jean-Jacques Rousseau, e, posteriormente, foi objeto de atenção de pensadores tão diversos quanto Friedrich Hayek e Karl Marx”. (cf. Fonte: <https://www.jornalderesenas.com.br/resenha/as-abelhas-viciosas-do-dr-mandeville> Acesso em 12 set. de 2023).

atribuição na aprendizagem maior de questões ortográficas, sintaxe e semântica e pouca dedicação à interpretação textual como processo de letramento, haja vista que implicaria na apropriação de recursos provenientes da Filosofia e da Sociologia, da História como suporte reflexivo.

Na letra:

No Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade. Para tanto, define habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área. As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos. De posse desses instrumentos, espera-se que os jovens elaborem hipóteses e argumentos com base na seleção e na sistematização de dados, obtidos em fontes confiáveis e sólidas. A elaboração de uma hipótese é um passo importante tanto para a construção do diálogo como para a investigação científica, pois coloca em prática a dúvida sistemática – entendida como questionamento e autoquestionamento, conduta contrária à crença em verdades absolutas (Brasil, 2023, p.561-562).

Na prática, as políticas voltadas para o Currículo no Ensino Médio reduz a carga horária das ciências humanas, substitui por maior carga horária de exatas, implanta itinerários formativos com vista ao mercado de trabalho e, passa a agregar todas as disciplinas como se fossem uma só. Soma-se a esse quadro institucional delicado o fato de os estudantes não desenvolverem o hábito de leitura por questões de natureza cultural e social, considerando que a leitura, no trabalho com Filosofia em sala de aula é fator importante para se criar um dialogismo com as ideias, com o autor, com o tempo, com a realidade de ontem e do hoje.

Retomando a questão da leitura no século XXI, Abreu (1999) faz notar que, na contemporaneidade lê-se muito livro de autoajuda, vulgarização científica, história em quadrinhos, mangá, hobby, “fofocas”, astros de cinema e música. Lê-se pouco sobre filosofia, literatura erudita, reflexão política séria, ética, entre outros, em todas as classes sociais, em especial na classe média (que se considera elite) – nas universidades se lê muito mais por obrigação acadêmica do que por prazer. Isso significa que “o cânone universal dos textos escritos, capaz de assegurar a disseminação dos valores culturais, políticos e religiosos, nos quais se ancora a visão de mundo das elites, parece ameaçada” (Abreu, 1999, p.19). Nesse aspecto entende-

se que o dialogismo leitura e texto escrito não ocorre como uma prática neutra, mas como campo de disputa, espaço de poder, o que nos remete a pensar o texto de natureza filosófica ocupando esse espaço em sala de aula como o “advento” de uma geração mais crítica.

Mas nem sempre foi assim. A leitura sempre fora considerada por grande parte dos professores nesse século XXI como intrinsecamente relacionada ao advento do livro (experiência em sala de aula), ou seja, pelos padrões da invenção de Gutemberg. Essa visão, que não deixa de ser eurocêntrica, tende a ignorar publicações em manuscritos, ícones, pictografias e mesmo publicações gravadas em madeira (pedra) como é o caso da China e do Japão, com a presença de muitos caracteres ou mesmo de alfabetos (cf. Chartier, 1999, p.19).

Manguel (2021) em seu trabalho de pesquisa no qual traça um esboço da leitura e suas experiências diversificadas em todo o mundo, fora dos muros da escola, em sua obra *Uma história da leitura* defende que “a leitura é a fonte de todo prazer, que influencia toda experiência” (Manguel, 2021, p.13)

Chartier (1999), no artigo *As revoluções da leitura no Ocidente* valoriza a imprensa tipográfica no Oriente como antecessora do Ocidente e, embora houvesse um número limitado de leitores, não se pode prescindir da relevância dos manuscritos e suas cópias até o advento da imprensa. De modo geral, ler vem antes de escrever e, no processo dialógico leitor e texto, é o primeiro que confere sentido e uma certa legibilidade possível, atribuindo significado a um sistema de signos e decifrando-os.

Esse processo iniciado na Grécia com o advento da escrita ganha importância à medida que o texto escrito passa a circular em maior quantidade e o número de pessoas com acesso à prática de letramento aumenta. Observou-se que, no início da produção livresca (pergaminhos, livro manuscrito/códice, livro impresso) o reduto de leitores era limitado, passando a aumentar conforme as necessidades se fizeram necessárias, como por exemplo na reforma protestante pela necessidade de se ter leitores da Bíblia em vernáculo. Em síntese, a leitura ganhará espaço quando as escolas começam a ser expandidas e, principalmente quando se inicia o processo de democratização do processo de letramento e quando o livro passa a ser acessível a um maior número de leitores. Da primeira mudança tecnológica que fora a escrita, o início da Idade Média trouxe a segunda mudança tecnológica, o códice.

A história do livro levou a uma segunda mudança tecnológica quando o códice substituiu o pergaminho, logo após o início da era cristã. Por volta do século III, o códice – isto é, livros com páginas que são viradas, em oposição

a rolos de papiro que são desenrolados – se tornou crucial para a difusão do cristianismo. Ele transformou a experiência de leitura: a página surgiu como unidade de percepção e os leitores se tornaram capazes de folhear um texto claramente articulado, que logo passou a incluir palavras diferenciadas (isto é, palavras separadas por espaços), parágrafos e capítulos, além de sumários, índices e outros auxílios à leitura (Darnton, 2010, p.40).

Barbier (2018) analisando o desenvolvimento da escrita e de maneira especial dos livros, defende que as mudanças ocorrem especialmente na passagem do primeiro milênio da era cristã, na Europa, quando o processo de urbanização e os avanços na economia lançam suas primeiras modificações do sistema feudal. Até o período carolíngio existiam estreitos laços com a Antiguidade latina, a partir daí se processa algumas mudanças significativas.

Do século V ao final do século X, no Ocidente, o livro esteve praticamente confinado ao mundo da Igreja de tal forma que o termo clérigo (*clericus*) que inicialmente designava um membro eclesiástico, passou a ser entendido como sinônimo de erudito e letrado. Esse período é marcado pelas *Scriptorias* e bibliotecas que são instaladas nos mosteiros e em escolas episcopais, tendo o latim como regra e a religião como domínio, enquanto a língua popular (ou vulgar) permanece no âmbito da oralidade. As inovações se fazem surgir em 842 e.c.. na cidade de Estrasburgo com traduções do latim para o vernáculo, acompanhado da cidade de Flandes em 870, pelas traduções realizadas na Inglaterra pelo rei de Wessex, Alberto, o Grande (†899) e a criação de um alfabeto adaptado às línguas eslavas por Cirilo e Metódio (Barbier, 2018).

Wickham (2019) em análise realizada sobre a construção cultural promovida pelo Império Romano, em sua obra *O legado de Roma: iluminando a Idade das Trevas, 400-1000*, referindo-se a cultura e crença no mundo cristão romano e as relações de natureza episcopais, registra a presença de textos publicados no período direcionado a educação de jovens e crianças (aproximadamente no ano de 411 e.c.). O autor (cf. 2019, p.98) chama a atenção para as cidades de Atenas e Alexandria, com uma referência ao fechamento da escola de Atenas por Justiniano no ano de 529 e.c.).

Carlos Magno com a ajuda do monge Alcuíno de York (735-804 d.C.), considerado culto e de ação, iniciou um movimento de revitalização da cultura tentando fazer do Império uma nova Atenas, mas fundamentada no espírito da cristandade. Um movimento revolucionário da escrita e que contribuiria para uma

leitura mais fluente foi o estabelecimento realizado por Alcuíno dos sinais gráficos de pontuação, para facilitar a leitura, assim como também estabeleceu a diferenciação em letras maiúsculas e minúsculas, novidades que vieram transformar a forma de leitura e especialmente da escrita que, até então, era desenvolvida de forma contínua, em sequência, sem pontuação nem mudança de linha, e sem diferenciar maiúsculas e minúsculas, dificultando muito a compreensão dos textos (Pedreiro-Sanchez, 2000).

Com o apoio do imperador, Alcuíno fundou a Escola Palatina e introduziu as sete artes liberais – *Trivium*: Retórica, Lógica ou Dialética e Gramática; e o *Quadrivium*: Música, Aritmética, Geometria e Astronomia. Inicialmente destinada ao clero e aos grupos de funcionários da corte ou destinados ao serviço público administrativo, uma vez que o imperador necessitava de homens instruídos, de visão ampla e capazes de compreender muito além do seu tempo. O modelo das artes liberais passará, posteriormente, a ser usado nas universidades de forma propedêutica (Barbier, 2018).

As Sete Artes Liberais da Idade Média, divididas em *trivium* (retórica, gramática e lógica) e *quadrivium* (aritmética, música, geometria e astronomia) tomaram esta forma por volta do ano oitocentos, quando se inaugurou o império de Carlos Magno, primeira tentativa de reorganizar o Império Romano, e são o resultado de uma lenta maturação a partir de fontes pitagóricas e possivelmente anteriores, com decisivas influências platônicas, aristotélicas e agostinianas e complementações metodológicas de Marciano Capela (início do século V), Severino Boécio (480-524) e Flávio Cassiodoro (490-580) até chegar em Alcuíno (735-804), o organizador da escola carolíngia em *Aix-em-Chapelle* (Joseph, 2008, p.12).

Barbier (2018), acrescenta que “a principal mudança que se observa a partir do século XI no mundo da escrita é a abertura”, que inicialmente encontrava-se restrita ao campo eclesiástico, irá penetrar de maneira global na sociedade, especialmente no mundo das cidades seguido, em menor volume, nos castelos e nos burgos. “Essa mudança é produzida pelo desenvolvimento das estruturas de ensino, pela racionalização política e pelo avanço das atividades comerciais e da burguesia urbana” (Barbier, 2018, p.39).

Um aspecto considerado revolucionário por Chartier (cf.1999, p.23) em relação ao hábito da leitura, que ocorre na Idade Moderna e também fato curioso, é que independente da revolução provocada pela tipografia de Gutemberg, sua raiz (leitura) remonta aos séculos XII e XIII com a substituição do modelo monástico de preservação da memória para o modelo escolástico, que faz do texto escrito

(manuscrito) seu objeto e instrumento de trabalho intelectual. Herança postergada ao modelo de aprendizagem escolar atualmente.

Manguel (2021) reunindo experiências leitoras ao longo do tempo e referindo-se ao século XIV informa que os textos/livros começaram a passar das mãos do clero e da nobreza para as da burguesia. Ser visto como dono de livros era sinal de posição social e considerado um bem colecionável, preciosidade, guardada “no quarto junto à fortaleza da cama” (Manguel, 2021, p.169).

Um outro aspecto apontado por Chartier (1999, p.24) é de que a revolução/transformação no/do hábito da leitura foi seguida, de modo especial no século XVIII, pelo crescimento da produção de livros (em pequenos formatos), multiplicação e transformação dos jornais e panfletos, criação de sociedades de leitura, clube de livros e bibliotecas de empréstimos, o que alude a um possível crescimento do número de sujeitos alfabetizados, escolarizados e letrados. Incrementava-se a relação dialógica escritor – texto – leitor.

Durante a Renascença, os humanistas praticaram um tipo de leitura baseado na acumulação e no livro de lugares-comuns, no qual o leitor tinha que copiar citações que leu e observações que tinha feito ou coletado sob uma série de tópicos, que permitiam o reaproveitamento das informações e exemplos acumulados para a produção de novos textos. [...] Romances de Richardson, Rousseau ou Goethe tomaram conta de seus leitores, absorvendo-os em uma prática de leitura similar à leitura tradicional dos textos religiosos. Hábitos mais antigos de leitura mudaram para uma nova forma literária. O romance foi lido e relido, memorizado, citado e recitado (Chartier,1999, p.25).

A importância da leitura e da escrita como processos básicos da escolarização tem extrema importância se for pensada como uma forma ou meio de aquisição de outros conhecimentos como Geografia, Sociologia, Física, História, entre outros. Contudo, antes mesmo que se tornassem disciplinas da escolarização (leitura, escrita, cópias, interpretação, redação e listas) as técnicas de escrita tiveram sua gênese com profissionais específicos. Na alta Idade Média foram os clérigos (nem sempre se tornavam eclesiásticos) que se dedicaram a escrever e ler em latim – língua jurídica, da medicina, da Igreja, de correspondência entre letrados - cuja aprendizagem precoce era uma condição para quaisquer profissões (cf. Hébrard, 1999, p. 41-42).

Uma nova categoria de leitores começa a ser apresentados à cultura impressa, ao mesmo tempo em que, no século XIX, a industrialização dos impressos passa a oferecer novos materiais e modelos para a leitura, inclusive no ambiente escolar com os futuros livros didáticos do século XX. A cultura impressa inicia com o aprendizado da leitura do texto como condição propedêutica à escrita. Hébrard (1999, p.42)

acentua que decorria uma previa aprendizagem familiar do decifrar e grafar, muito embora as necessidades mercantis e contábeis tenham uma contribuição ímpar na prática do trabalho de ler e escrever em língua vernácula. “[...] Ao final do século XV, com o desenvolvimento das cidades, os escribas propuseram seus serviços aos artesãos e lojistas, seja para escrever cartas e cuidar dos registros, seja para ensinar as suas crianças a arte de escrever e calcular” (Hébrard, 1999, p.43).

No século XVI as Igrejas em função de suas necessidades doutrinárias passaram a contribuir com a aprendizagem da escrita para os neófitos, considerando como fundamental a fixação da letra doutrinal e a necessária memorização (catecismo). Em verdade, iniciava-se o ensino oral (escutar, memorizar, revisar) como primeira parte da iniciação (“decorar”) à cultura escrita, “porque o pastor devia fazer decorar ‘letra por letra’ um texto escrito, impresso, estável” (Hébrard, 1999, p.44).

O advento das escolas e sua difusão, especialmente a partir dos séculos XIX e XX, trouxe em sua estrutura curricular o aspecto da formação de sujeitos que possam ler e escrever, muito embora tenha contribuído para ordenar o mundo conforme as categorias que os *corpus* dos textos (o livro didático também terá essa função) e a palavra do professor tem recepção de serem naturais. “Comunidade de interpretação inaugural, a escola é obrigada a produzir uma recepção compartilhada dos textos, pelo único fato de que, sem a certeza do sentido, não haveria nem ensino possível, nem aprendizagem” (Hébrard, 1999, p.76).

No caso do Brasil, a leitura remonta ao se período colonial seguindo modelos transplantados da metrópole – escolástico e jesuítico. Hansen (cf. 1999, p.169). Esse período luso-brasileiro, notadamente no século XVII - que tem uma duração estimada de 1580 a 1750 – marcada politicamente pelo absolutismo monárquico ocorre, no âmbito da educação promovida pelas ordens religiosas, a opção pela transmissão oral da tradição canônica e de concepção substancialmente escolástica, com a possibilidade do uso da imitação de uma tópica qualquer em uma substancia verbal intercambiável – força aristotélica de pensamento por imagens – interpretação alegórica dos eventos históricos e difusão dos padrões cortesãos de agudeza e descrição.

Nessa mesma linha de pensamento sobre as origens do hábito de leitura, Abreu (1999, p.213ss) em um artigo intitulado *A maneira correta de ler: leitura das belas letras no Brasil Colonial* afirma que haveria dois motivos para a leitura nesse período histórico – até o final do século XVII – que seriam formar um estilo e adquirir

conhecimento. Observa a autora que com o aumento do número de leitores surge o processo de segregação que considerará leituras para divertimento como romances e poesias, categorizados como más leituras (cf. Abreu, 1999, p. 215-217).

Esse processo ocorre, segundo Hansen (1999) primeiro com o uso do signo no lugar de outra coisa ou da presença da ausência substituída pelo signo – exemplo são os vitrais das igrejas coloniais. Por outro lado, os discursos que hoje lemos como literatura, segundo critérios de autoria, autonomia estética, originalidade, unidade e coesão estilística, “não eram literários e nem necessariamente legíveis. É o caso da oratória sacra e da poesia satírica, produzidas para fins utilitários e polêmicos e inicialmente dirigidos à audição” (Hansen, 1999, p.170). Hoje incorporadas ao currículo escolar e parte da aprendizagem da Língua e Literatura.

Os discursos coloniais não eram iluministas; por isso eram ordenados por uma concepção normativa de estilo, não por uma concepção descritiva do mesmo. Sua forma, sempre realizada como adequação a esquemas aristotélicos de gêneros poético-retóricos, prescrevia a audição e, às vezes, a leitura como reconhecimento de tópicos e preceitos técnicos aplicados à sua invenção e, ainda, como reconhecimento dos modos autorizados de sua interpretação teológico-política. Sabendo que os discursos entendidos hoje como literários não eram literatura, caso da poesia e da prosa, sabendo que alguns eram escritos por letrados e que se transformavam em obras só pela mediação da leitura em voz alta, como é o caso de dissertações e de poemas da Academia dos Esquecidos⁴⁰, de 1721 (Hansen, 1999, p.173).

No Brasil Império, a vinda da família real nos anos de 1808 e, conseqüentemente a presença do acervo literário que daria origem a Biblioteca Nacional foi, segundo pesquisa realizada por Schapochnik (1999) sobre os usuários da referida biblioteca de 1943 a 1856, em artigo intitulado *Das ficções do arquivo: ordem dos livros e práticas de leitura na biblioteca pública da corte imperial* demonstraram a procura por livros clássicos, leituras sobre autores latinos e franceses e procura por temas relacionados a Geografia nacional. Progressivamente o rol dos

⁴⁰ A Academia Brasílica dos Esquecidos foi fundada na cidade de São Salvador da Bahia de Todos os Santos em março de 1724, com o objetivo de ampliar a produção letrada e escrever sobre a história do Brasil enquanto parte do Império português. As atividades dessa instituição duraram até fevereiro de 1725. Essa Academia desempenhou importante papel histórico no desenvolvimento da organização de atividades intelectuais na colônia portuguesa, que viria, um século mais tarde, a ser um país independente, o Brasil. A Academia foi fundada para cumprir orientações emanadas da Academia Real de História Portuguesa, criada em Lisboa. Seu principal objetivo era a produção de uma História da colônia, dividida em quatro partes: natural, militar, eclesiástica e política. Além dos textos historiográficos, encomendados a quatro dos acadêmicos, os demais membros apresentavam produções poéticas em todas as sessões (sobre temas que lhes eram também encomendados). A autodenominação de esquecidos provavelmente provém do fato de que nenhum letrado colonial fora chamado para compor os quadros da Academia de História Portuguesa. Os acadêmicos se consideravam abandonados pela metrópole, consideravam que seus talentos intelectuais deveriam receber uma maior atenção da Corte. (Fonte: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/28960>, Acesso em 14 out. de 2023).

leitores passam de obras escritas em latim para o francês e, finalmente para a Língua Portuguesa no ano de 1856, registrando-se nesse período 19.421 (dezenove mil e quatrocentos e vinte e um) acessos (cf. Schapochnik, 1999, p.301).

Chartier, em *História da leitura no mundo ocidental* (1998, v.1) acentua que “não existe texto fora do suporte que permite uma leitura (ou da escuta), fora da circunstância na qual é lido (ou ouvido)” (p.9). Na verdade, toda leitura tende a coincidir com o chamado tempo da enunciação do discurso, o que significa afirmar que o lugar semiótico em que se encontra o destinatário do texto coincide com o lugar semiótico do sujeito enunciador.

Nesse contexto, o destinatário é o leitor implícito como um personagem do ato, da leitura, inscrito no texto. Essa linha de pensamento encontramos na obra *Lector in fabula* de Eco (2011, p.7-8), que analisando a questão do papel do leitor de fábulas e as possibilidades do mesmo de eleger uma interpretação e decodificação do texto escrito reivindica a necessidade semiótica de haver na relação leitor e texto um co-texto, compreendido pelo autor como a possibilidade de atualização semântica do próprio texto, visto que o “[...] enunciado necessita de um co-texto atual porque o texto possível estava incoativa ou virtualmente presente no próprio espectro enciclopédico dos sememas⁴¹ que o compõem” (Eco, 2011, p.6). E, a partir daí refazemos os processos inventivos de um ato de fala que foi representado na escrita (cf. Hansen, 1999, p.174). Observe-se que os autores entendem o enunciado como texto, tema a ser trabalhado no próximo capítulo, com o intuito de se entender como a sala de aula como espaço de aprendizagem, especialmente de Filosofia, não pode prescindir do enunciado, ou seja, do texto, do contexto e de seu cotexto⁴².

A linguagem, para Bakhtin, é uma prática social que tem na língua a sua realidade material. A língua é entendida não como um sistema abstrato de formas linguísticas à parte da atividade do falante, mas como um processo de evolução ininterrupto, constituído pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação, que é a sua verdadeira substância. Defendendo a natureza social e

⁴¹ Unidade de significação composta pelo conjunto de semas de uma palavra ou de um morfema e sema é o componente mínima de significação de uma palavra. (Fonte: "semema", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2023, <https://dicionario.priberam.org/semema>).

⁴² Segundo Maingueneau, Dominique em Os termos-chave da análise do discurso. Lisboa: Gradiva, 1997, Cotexto, verbete, p. 31/32. “O cotexto opõe-se ao contexto como o envolvimento textual imediato de uma unidade discursiva se opõe ao seu envolvimento não textual[...] Reserva-se a noção de cotexto para o envolvimento verbal propriamente dito!.

não individual da linguagem, ele situou a sua realidade material - língua -, bem como aos indivíduos que a usam, em um contexto sócio-histórico, especialmente quando trabalha a questão em *Para uma filosofia do ato responsável* (citado por Sobral, 2019; Bakhtin, 2010)

“A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam” (Bakhtin, 1979, p. 282), da mesma forma que, através deles, a vida penetra nela. Ao veicular concepções de mundo, a linguagem torna-se um lugar de confrontos ideológicos. A palavra é o fenômeno ideológico por excelência, pois carrega uma carga de valores culturais que expressam as divergências de opiniões e as contradições da sociedade, tornando-se assim um palco de conflitos.

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (Bakhtin, 1929, p. 95). O signo linguístico tem, pois, uma polivalência social que se refere ao seu valor contextual. O fato de diferentes grupos sociais empregarem o mesmo sistema linguístico faz com que as palavras manifestem valores ideológicos contraditórios, tendo o seu sentido firmado pelo contexto em que ocorrem. É a situação social imediata a responsável pelo sentido.

Importante recordar, conforme Ribeiro e Olímpio (2015) descrevem em *Tecer textos: fios e desafios*, que a escrita fixa os signos da língua de modo que o escrito permaneça e se torne um julgamento mais rigorosa frente dos demais grupos sociais, e que, ao mesmo tempo a palavra como enunciado, conteúdo e/ou discurso possui um conteúdo vivencial, mas ao mesmo tempo ideológico.

O indivíduo não é passível, pelas suas realizações, age sobre o interlocutor e estabelece uma interação humana pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, numa situação comunicativa dentro de um contexto sócio-histórico-ideológico (Ribeiro; Olímpio, 2015, p.23).

Essa relação de interlocução é esperada no processamento da aprendizagem em sala de aula na qual não se prescinde do uso do texto escrito e, nesse sentido, acolhe-se o que afirma Antunes (2017, p.19) em *Textualidade, noções básicas e implicações pedagógicas*, que o texto abre as portas para o que se pode considerar como inusitado, para que o mundo da vida invada o espaço da sala de aula e possibilitar que o acontecimento conduza ao processo de reflexão de modo que “os

sentidos não se fechem nas leituras prévias e privilegiadas com que os trechos tem sido silenciados quando presentes em sala de aula”.

3 O TEXTO EM SUA NATUREZA LINGUISTICA E FILOSOFICA

Partimos do pressuposto de que o tema e os problemas relacionados à linguagem estão presentes já nos primeiros textos reconhecidos pela historiografia da Filosofia, desde os pré-socráticos aos dias atuais, mas também em outras filosofias como a africana de gênese na oralidade, a oriental, entre outras.

Braida (2009) trabalhando a relação entre filosofia e linguagem em sua obra *Filosofia da Linguagem* indica que a própria disciplina que leva o nome do livro citado teria sido introduzida na metade do século XX, a partir da percepção de que a análise da linguagem estaria imbricada com o desenvolvimento dos problemas clássicos oriundos da Filosofia. Na gênese da discussão há uma concepção de linguagem reduzida a ser um instrumento para a comunicação de pensamentos que não afeta em hipótese alguma as ideias, ou seja, internos à mente e ao pensamento e inteiramente independente da linguagem no que se refere sua formação e existência. Nesse caso, as ideias seriam apenas produtos de uma percepção de atividades mentais tendo como núcleo fundamental o conceito de ideia, sua representação, formada a partir da percepção e da própria atividade mental, culminando na tese de que as palavras possuem significado enquanto expressam ideias, mas não atuam em sua formação.

De certa forma, essa concepção é herdeira da tese de Platão, segundo a qual as palavras são para falar e não para conhecer, de forma tal que o conhecimento das coisas se dá pelo conhecimento das ideias e estas, embora expressas na linguagem, são adquiridas independentemente da linguagem. Considerando que a linguagem é apenas um instrumento de comunicação e que a linguagem se reduz a um simples processo comunicacional tendo como base que a palavra nada mais é que a representação mental da ideia, colocar-se-ia em jogo a dinâmica da interpretação, da ressignificação, atualização e produção de conceitos.

Na mesma linha de interpretação da relação linguística com a filosofia encontramos Locke (1998) em sua obra *Ensaio sobre o entendimento humano*, (cf. livro III, cap. II, *O significado das palavras*, § 1, p. 223) que as ideias existem antes do juízo e as palavras ganham significado antes de fazerem parte de um enunciado. Para Locke (1998) as palavras podem ser definidas como sinais sensíveis importantes para o processo de comunicação, o que significa que a origem da linguagem é explicada por sua utilidade para as inter-relações humanas, considerando que a própria

existência de pensamentos e de ideias não dependem da linguagem, muito embora a significação linguística mantenha uma dependência das ideias e da própria atividade mental. Deve-se considerar que as ideias e atividades são internas e invisíveis, escondidas no interior de cada um.

Uma contribuição importante na discussão entre realidade linguística e filosofia é de Mill (1978) em Sistema de lógica dedutiva e indutiva quando diz respeito aos nomes questionando se são diretamente nomes das coisas ou apenas representações das coisas⁴³. Para o autor, deve-se fazer uma distinção entre o conteúdo e objeto a ser representado, de modo que o nome de determinado objeto não coincide, necessariamente, com o nome de nossa representação – assim o nome nomeia o objeto ao mesmo tempo em que o representa – cumprindo três dimensões importantes: ato, conteúdo e objeto.

A tese de Mill é de que os nomes próprios não têm conotação, mas apenas denotação. O que significa dizer que um nome próprio não indica nenhum atributo do objeto nomeado. Considere-se, para isso, a diferença entre as palavras “humano” e “Sócrates”. Ambas podem ser usadas para indicar um determinado objeto de discussão, em frases do tipo “Ele é humano”, “Ele é Sócrates”. No entanto, a palavra “humano”, ao ser dita de algo, implica que esse algo tem vários atributos, codificados na definição de humano, tais como animal, mamífero, vertebrado, linguageiro, capaz de matar gratuitamente, etc. Já a palavra “Sócrates” não implica, segundo Mill, nenhum atributo. Embora essa concepção seja um pouco estranha, ela tem base numa percepção do uso dos nomes próprios, pois, a despeito de os nomes estarem associados a ideias, qualquer palavra pode ser um nome, mais ainda, diferentes objetos (e pessoas) podem ser nomeados por uma mesma expressão, sem que isso implique que eles tenham alguma característica em comum (Braidá, 2009, p.25).

O que se pode inferir na tese de Mill (1978) é não existe uma simples correlação entre consciência, linguagem e realidade, mas uma mudança radical no conceito de afirmar, negar e julgar. No aspecto específico da linguagem se pode afirmar que um juízo é um enunciado expresso geralmente por uma frase declarativa a respeito de alguma coisa e que se compõe de uma ideia sujeito + uma ideia predicado. Na percepção de Mill um enunciado concreto expressa o que a coisa é em si mesma, e um nome abstrato é a atribuição de uma coisa (cf. Mill, 1978, livro I, cap. II, § 4), ou seja, na afirmação “Walter Matias é humano” não existe aí duas ideias (Walter + humano), mas apenas a de humanidade.

⁴³ Coisas = objetos de representação, mas com “representações” ele apenas pode significar os conteúdos de representações e não os atos de representação

Vê-se, então, a partir dos exemplos acima que as imbricações entre Linguística e Filosofia é uma realidade que se desenrola no transcurso da História da Filosofia e que merece um estudo aprofundado, haja vista envolver um considerável número de pensadores (as), mas que não será efetivado no presente trabalho por ser considerado elemento para um novo projeto de pesquisa, amplo e profundo.

Importante entender, como explica Braidão (2009) que as relações ocorrem numa perspectiva metodológica da análise lógica da linguagem, uma vez que passa a reorientar problemáticas antigas da Filosofia para o espaço da linguagem e do que se pode apreender linguisticamente. Se por um lado a Linguística se desenvolve no percurso de compreensão conceitual e suas interfaces, por outro a Filosofia procura e deve realizar o esclarecimento conceitual que são constitutivos da compreensão humana. Não é sem motivo que os conceitos, os elementos do discurso/enunciado filosófico somente ocorrem por meio da linguagem, objeto da Linguística.

A reflexão filosófica trabalha com a ciência, com a ética, a estética, a metafísica, a ontologia, a teodiceia e a cultura, entre outros. Todo esse material trabalhado em sala de aula ou como leitura consiste em expressões linguísticas, mesmo que se esteja em uma análise filosófica que não deixa de ser conceitual. De certa forma não se encontra os conceitos numa intuição intelectual, mas no uso que se faz das expressões linguísticas.

A linguagem, na medida em que ela não é um objeto pertencente ao mundo, seria antes a condição de possibilidade de constituição de objetos. Por conseguinte, a análise da linguagem agora seria a própria metódica filosófica. Todavia, as expressões “análise da linguagem” e “análise linguística” recolocam a linguagem como algo, como um ente, no mesmo movimento que pretende indispor-la como objeto, ao denominarem-na meio universal de constituição de objetos. [...] Na origem dessa concepção está a decisão metódica de explanar o conteúdo semântico das asserções apenas em termos de suposições e consequência, segundo a qual o que é referido é dependente das propriedades internas de uma linguagem (Braidão, 2009, p.113/114).

Se por um lado a linguagem não é um objeto pertencente ao mundo, mas a condição dos objetos se tornarem possíveis, por outro, como afirma Melo (2024) no artigo *Estudos da linguagem e da filosofia marxista*, ela, em sua expressão considerada a mais superficial, que se traduz pela codificação, emerge como uma cadeia coerente de enunciados de identidades. Assim, o autor acredita que a melhor compreensão e a mais evidente para sua interpretação é a identificação, ou seja, a “reafirmação da congruência do dito consigo mesmo, a renomeação que se compraz em corresponder exatamente ao que pretende dizer em seu enunciado – o que

normalmente se pode chamar precisão conceitual”, ou seja, como afirma Souza 2000) o que ocorre quando alguma coisa passa a ser identificado consigo mesma, dá-se o processo de que aquilo é aquilo necessariamente.

Esse processo de construção da identidade, segundo Melo (2024) parte do princípio de que a linguagem é também um sistema de nomes e, no processo de fluência verbal ou temporal da sensação, o que se conhece como denominação designa ou constrói identidades. Esse processo de dá a partir do que se pode chamar de clareza que é na verdade a possibilidade que oferece a temporalização para abertura ao sensível, ao descobri-lo por seu próprio passado e ao reuni-lo mediante a retenção e a memória, específico da natureza do texto escrito, da palavra, do enunciado.

Melo (2024) no que se refere a palavra enquanto nomenclatura, denominação ou consagração do “isso” ou do “aquilo” enquanto objeto linguístico e filosófico do conhecimento parte do pressuposto de que o que se quer dizer, definir, conceituar é um processo dinâmico que implica numa relação texto, autor e leitor na construção de sentidos.

Tem-se um problema filosófico que é, ao mesmo tempo linguístico, a questão do discurso e do enunciado ao largo da construção comunicativa diz respeito às interrelações sociais nas quais se estabelecem algumas vezes de maneira objetiva e direta e em outras de forma subliminar. Observe-se que historicamente foi por meio do discurso ideologicamente manipulado (subliminar) que as classes sociais hegemônicas (elites) dele se utilizaram como ferramenta para perpetuar a exploração do que consideram classes “inferiores”.

Se um aspecto faz referência a estrutura linguística clássica que mantém os poderosos como donos do saber ou da cultura erudita, por outro, a ideologia como aspecto a ser desvendado e desmitificado pela Filosofia é determinante para o discurso, “uma vez que o tema e a forma do signo ideológico estão indissoluvelmente ligados, constituindo duas faces de uma mesma moeda” (Melo, 2024, p. 25).

Algumas questões filosóficas engendram problematizações emergentes como se existe algo atrás da linguagem para ser desvelado, descoberto por nossa consciência? Ou seria ela, também, formadora e parte desse real do qual aparece simplesmente como acessório? Melo (2024) pressupõe que a linguagem não é somente um acessório estético, mas que ela determina a compreensão que temos do real e é essencialmente necessária para uma compreensão de como ela é construída

em forma de discurso e quais consequências são fornecidas nas fontes, nos textos e no trabalho, na própria compreensão da realidade, nas relações com o outro.

Tem-se uma consequência imediata que a linguagem como elemento político, ideologicamente situado, capaz de intervir no mundo social e, ao mesmo tempo, formar uma base para a formação e compreensão da maneira como o indivíduo percebe e é compreendido na atualidade em relação uns com os outros. “Apreender e refletir a partir da linguagem é o processo de formação de conceitos, que engendra, necessariamente o diálogo e que conduz ao eixo de interpretação do signo linguístico e do seu significado” (Melo, 2024, p.25) no contexto das aprendizagens filosóficas significativas em sala de aula.

Conduzir os alunos a refletir sobre a dimensão da linguagem como processo linguístico e constructo de sentidos para um diálogo no âmbito da aprendizagem filosófica significa conduzir o discurso para o confronto com o texto, seja ele filosófico ou não, desde que se garanta o seu sentido reflexivo, crítico, na perspectiva da filosofia da linguagem, numa perspectiva querigmática⁴⁴, ou seja, o texto como manifestação (advento) das possibilidades interacionais e que se anuncia a si mesmo como passível de compreensão e reflexão.

As reflexões oferecidas pelo círculo de Bakhtin favorecem compreender como a linguagem se propõe a ser um querigma diante da possibilidade de reflexão crítica sobre a própria realidade, partindo dos estudos e das análises propostas por Marx e assumidas pelo círculo, que entende a linguagem como um instrumento para desvendar, desmistificar e criticar o sistema social espoliatório que se firma com o capitalismo predatório da natureza e do ser humano (Melo, 2024).

Zandwais (2009) em sintonia com as ideias do Círculo de Bakhtin acredita na linguagem como um espaço onde as práticas sociais ganham valor simbólico pelas interações que são estabelecidas, e a consciência prática necessária que possibilita que os seres humanos simbolizem as experiências vividas no cotidiano.

⁴⁴ “Querigma” é um substantivo masculino que se refere ao conteúdo mais importante de uma mensagem de teor cristão. A palavra tem sua raiz relacionada com os arautos reais – os *quérrix* –, homens que percorriam os reinos proclamando as notícias relacionadas com a vida palaciana. Na tradição cristã, a palavra querigma se tornou sinônimo do primeiro anúncio das verdades da fé. O querigma se refere ao primeiro anúncio da fé que os apóstolos dirigiam aos judeus e pagãos com a finalidade de eles se converterem à novidade do Evangelho de Cristo. Anúncio que fora inicialmente realizado oralmente, mas que depois se faz presente nos textos escritos dos Evangelhos, das Cartas Paulinas e Pastorais. Fonte: <https://www.dicio.com.br/querigma/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

Em Volóchinov (2017), a realidade só tem caráter existencial tanto para o ser humano como para sua consciência como realidade semiotizada, e quando existir privação dos conteúdos semiótico e ideológico tem-se o perigo de não haver nada de concreto em sua existência. Assim, signos e símbolos possuem um caráter ideológico, uma função ideológica reconhecidamente precisa, a eles vinculada de maneira estreita.

Se a palavra por si possui uma dimensão neutra em relação a qualquer função ideológica, não está livre de preencher uma função ideológica específica, seja de natureza científica, moral, religiosa e estética (VOLOCHINOV, 2017; ZANDWAIS, 2009). Como instrumento semiótico, a linguagem, na qual se circunscreve a palavra, acompanha o homem em todas as suas esferas da vida, assim como os signos não verbais que podem ser transferidos e manipulados para reordenamentos de seus sentidos (Melo, 2024, p.26).

O resultado é que em relação as formas de estratificação social e funcional da linguagem como gêneros discursivos ou estilísticos ocorre a partir de uma derivação das relações de produção no seio da sociedade, de modo indireto e camuflado, por isso a importância das relações estabelecidas entre a linguística que se anuncia e a filosofia que questiona o anúncio, as relações entre o significado simbólico e o filosófico, já que toda diferença social é refletida em termos simbólicos e através de diferentes acentos discursivos que colocam determinados valores éticos em perspectiva, mas retratando-os como se fossem universais. (ZANDWAIS, 2009, p. 55).

Zandwais (2009) ao estabelecer uma releitura detalhada da obra de Volóchinov (2019), defende que os signos linguísticos não podem ser compreendidos a não ser como orientados no interior e a partir das formas de discursos – textos – enunciados - que refletem objetivamente os valores externos sobre os grupos sociais, ao mesmo tempo que escondem por trás das palavras e dos enunciados a dimensão efetivamente ideológica, cabendo à reflexão filosófica esmiuçar e fomentar uma crítica velada sobre os mesmos.

Sobretudo, na atualidade, segundo Melo (2024) ocorre que os instrumentos ideológicos a serviço da classe dominante tendem a investir numa experiência intensa de saturação das semioses, utilizando dos hipertextos – favorecido pelas mídias e redes sociais e internet – atribuindo-lhe uma simbolização máxima do real tendo como pressuposto a objetivação da imaterialidade dos interesses financeiros, que engendram uma falsa ilusão de que a corrupção é o mal de todos os governos, e a partir de uma pseudo moralidade cristã acentuam ideologicamente um discurso que

chega aos explorados e expropriados do sistema vigente no sentido de convencimento de que tudo o que representa movimento reivindicatório por melhores condições sociais, econômicas, ambientais e climáticas são subterfúgios para justificar uma esquerda evasiva. Não sem motivo a tentativa clara e objetiva de se marginalizar ou diluir o ensino de Filosofia no Ensino Médio nos últimos anos (a partir de 2017).

O funcionamento da ideologia em geral fornece, por meio da interpelação dos indivíduos em sujeitos de seu discurso e mediante o complexo das formações linguísticas ditas como norma padrão, uma espécie de relação imaginária em que cada sujeito deve procurar estabelecer com a realidade que se apresenta semiotizada de forma que se possa manipular essa relação através dos discursos - textos – enunciados - constituídos e constituintes. O reconhecimento do assujeitamento social e econômico é determinado pelo alcance do caráter ideológico do discurso e de como ele, como acontecimento, é instituído pelos mecanismos de poder, entre eles a educação como seu meio mais eficaz⁴⁵.

A atividade filosófica em sala de aula é fundamental para a compreensão e superação dos signos linguísticos que tendem a querer perpetuar uma relação de exploração, expropriação, marginalidade e preconceito que tem suas origens remotas e que se reproduzem historicamente em discursos/textos que são reproduzidos no contexto escolar.

Contudo, Melo (2024) reforça que a linguagem a partir das reflexões advindas de Marx e que se concretiza pelo Círculo de Bakhtin ganha duas dimensões intercomplementares – “o dialogismo e a crítica sobre a sociedade – enfrenta dificuldades pelo caráter ideológico fabricado por gerações sobre as famílias e, conseqüentemente, sobre os estudantes que pensar é um problema”, que estabelecer um diálogo com o pluridiscursos marxista é “pecado”, que criticar a sociedade e seus mecanismos exploratórios é antipedagógico – como se a pedagogia, o ensino e a escola fossem considerados pelo seu caráter de neutralidade. Uma separação da semiótica do sofrimento que perpassa todo enunciado do poder dominante seja político e/ou religioso em busca de uma salvação no “além”. A Filosofia deve promover essa superação, com afirma Rancière (2017) em *Políticas da escrita*, quando

⁴⁵ Resultou na ênfase crescente em diluir Filosofia, História, Sociologia em uma única disciplina a partir da reforma do ensino médio em 2023.

refletindo sobre a literatura como arte existencial afirma que somente um corpo completa a promessa de um corpo, “somente o sofrimento de um corpo é a realização do sentido do texto em verdade do corpo. A própria ideia de escrita se desloca então da relação sombra/verdade para a relação de um texto com sua marca sobre um corpo” (Rancière, 2017, p.63).

Estimular os educandos à leitura do texto filosófico no intuito de se nutrirem de uma linguagem que possa oferecer ferramentas capazes do exercício constante da reflexão e da problematização como elementos constituintes de suas autonomias é ato de coragem que requer, acima de tudo, o exercício da referida atividade por parte dos próprios professores.

Referindo-se a Montaigne (1533-1592)⁴⁶ que em seus Ensaios tece uma crítica ao sistema escolar de sua época considera aqueles que se dizem sábios mais ignorantes que o homem comum. Maciel (2020), partindo da análise em *A propósito do diálogo: uma reflexão acerca dos Ensaios de Michel de Montaigne*, reproduz o que para o autor seria necessário em uma escola: fazer com que o estudante aprenda a pensar e a refletir sem desconsiderar os aspectos dos saberes históricos que são transmitidos de geração para geração, considerando que “imitar não significa memorizar, repetir, mas, antes, aprender a refletir, a pensar (inclusive a partir dos autores), enfim, é exercitar o próprio julgamento” (Maciel, 2020, p. 258).

De um ponto de vista propedêutico, a conexão interna entre conteúdo e método deve tornar-se evidente: que o estudante tenha se apropriado significativamente de determinada linguagem filosófica significa, ao mesmo tempo, que ele se apropriou conscientemente de um método de acesso a esse conteúdo e isso ocorre na sala de aula, espaço privilegiado do trabalho com o texto que em sua representação e identidade permite uma conexão de alteridade em sua capacidade dialógica, na qual “responder não é responder a partir de si mesmo, mas a partir do outro” (Ponzio, 2017, p.18).

⁴⁶ Michel de Montaigne foi um filósofo, escritor e humanista francês. É considerado o inventor do gênero ensaio pessoal quando publicou sua obra *Ensaíos*, em 1580. Foi influenciado por diversas correntes filosóficas, sobretudo pelo humanismo renascentista, que estava inspirado no antropocentrismo (homem como centro do mundo). criticou o esquema de memorização e o uso dos livros (baseado na cultura livresca do Renascimento) que, segundo ele, afastaria os alunos do conhecimento. Segundo Montaigne, na cultura livresca os estudantes não aprenderiam de forma rápida e ainda, não teriam prática para solucionar diversos assuntos de suma importância, os quais estavam ligados com o desenvolvimento humano e a moral, como, por exemplo, articular conhecimentos. Fonte: <https://www.todamateria.com.br/michel-de-montaigne/> Acesso em 15 jan de 2024.

Nas aulas de Filosofia ele é o ponto central das discussões, reflexões e interferências, seja com o uso do livro didático oferecido pela rede pública de ensino, seja pela criatividade do professor na seleção de determinados fragmentos de textos filosóficos ou literários com dimensão filosófica como subsídio do trabalho em sala de aula.

Qual o objeto principal do ensino e aprendizagem de Filosofia em sala de aula? Há quem defenda que se faz Filosofia em sala de aula pelo uso da criatividade livre do professor ou apenas da problematização de algum tema por parte dos estudantes. Mas qual seria a ancoragem para esse processo? Será que ninguém refletiu sobre sua possibilidade? Se o fez, onde encontrar a referência a não ser no texto escrito? O desenvolvimento do pensamento reflexivo, por suposto, não se reduz ao desenvolvimento espontâneo da capacidade reflexiva dos estudantes e tampouco é alcançado por um ensino que objetiva a transmissão mecânica desses conteúdos, mas diz respeito à internalização dos instrumentos culturais produzidos pela humanidade e que se encontram explicitamente ou não registrados pelos signos da escrita (em múltiplos discursos – daí a riqueza da pluridiscursividade).

A experiência didática em sala de aula com o ensino e aprendizagem de Filosofia, ou o aprender a filosofar junto com os estudantes, revelou que a narrativa metodológica adotada tais como situação-problema, sala de aula invertida, aulas dialogadas, discussão em grupo, sempre exigiram uma leitura de textos clássicos de filósofos para que as ações que contribuem para o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos estudantes pudessem respaldar o próprio pensamento no dialogismo com os autores.

Segundo uma definição tendenciosamente próxima à linguística textual a Filosofia é a atividade reflexiva que busca o sentido das coisas e que a partir da formação de ideias estabelece um discurso: o discurso filosófico. Sua proposta é que o aluno seja capaz de fazer a leitura desse discurso, de modo a analisar as ideias, descobrir a lógica do pensamento, argumentar e interpretar a linha de raciocínio.

De acordo com a BNCC (Base Nacional Curricular Comum), na formação geral básica, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas, integrando e articulando as diferentes áreas de conhecimento, estudos e práticas, incluindo a Filosofia.

A Filosofia é um componente curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, assim como História, Geografia e Sociologia. As aprendizagens dessa área

do conhecimento visam o desenvolvimento das competências de identificação, análise, comparação e interpretação de ideias, pensamentos, fenômenos e processos históricos, geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais.

Tanto para o Ensino Fundamental como para o Médio, essas competências permitem aos alunos desenvolverem as habilidades para elaborar hipóteses, construir argumentos e atuar na sociedade, pautados nos conceitos e fundamentos dos componentes da área. Assim, a Filosofia na sala de aula propõe a construção da argumentação e a sistematização do raciocínio, aprofundando e ampliando sua base conceitual a partir da análise e interpretação.

No Ensino Médio, a Filosofia permite estimular uma visão crítica e contextualizada da realidade, no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre as relações, os processos e as múltiplas dimensões da existência humana.

Para a realização deste esforço permanente do trabalho pedagógico com a Filosofia em sala de aula é imprescindível o trabalho com o texto, preferencialmente o texto escrito e, para que a dinâmica interpretativa/reflexiva dos estudantes seja criativa e motivadora é essencial a pluridiscursividade ou pluralidade de enunciados e a compreensão pluriestilística que se faz presente em textos filosóficos ou literários com uma dimensão essencialmente de natureza filosófica.

3.1 A FENOMENOLOGIA DO SER TEXTO

Brait (2016), Bakhtin (2011) indicam duas condições fenomenológicas que são evocadas tanto pela linguística como pela filosofia para a existência do texto: primeiro deve existir uma materialidade sígnica que o constitui e o insere em um sistema, um plano de imanência perceptível e denominado de semiótico; por outro lado, somente tem sentido sua existência a partir de sua inserção, de sua participação ativa e efetiva na cadeia de comunicação da vida em sociedade. Sem estas dimensões, o texto pode ser considerado como “letra morta”.

Foi visto que, no decurso histórico, quando o homem passa da oralidade para a fixação das palavras por escrito ocorre uma transformação radical no modo de vida, uma nova tecnologia incorporada à cultura humana permitirá que as palavras sejam lidas, relidas, revistas, interpretadas, contextualizadas, aplicadas ao cotidiano, o que

não ocorria quando a oralidade se perdia no tempo. Mas, desde sua gênese, a escrita passa por uma série de críticas, mas se estabelece como uma das formas de fixação do pensamento filosófico, entre outros.

A escrita como função propriamente literária aparece na Grécia depois da metade do século VI a.C. e gravita, primeiramente, em torno da esfera política, na forma de documento público, pois assim parece ter sido conduzida a recensão homérica sob Pisístrato (e ainda mais tarde em relação ao conteúdo, se incluirmos a obra de Heródoto). Ou é desde o princípio um instrumento expressivo acidental, como já foi observado no caso de Heráclito, ou pode ter sido o acaso, ainda antes no caso de Ferécides, Anaximandro ou Hecateu. E, via de regra, a escrita é, primeiramente, um simples meio mnemônico, que não merece nenhuma consideração intrínseca e sem autonomia expressiva. Depois, quando a linguagem dialética se torna pública, essa autonomia é paralelamente descoberta, ainda que lentamente, e emergem fatais os nomes de Górgias e Platão. Em outras palavras, nascida fora da escritura e repugnando a escritura, foi justamente por meio dela que a razão se afirmou como um grande evento – mas episódico – na história do mundo. Desde então a filosofia é coisa escrita e fundada sobre coisas escritas, fechada em uma quietude de morte (Colli, 2013, p.177).

A contraposição de leituras e possibilidades, a trama intrincada que envolve o texto e seu comentário são parte central de uma formação filosófica contemporânea, que explicita a fragilidade dos edifícios conceituais, a pluralidade das perspectivas, a fluidez das certezas. Talvez nenhuma experiência seja tão marcante quanto a da dificuldade de se respirar fundo, mergulhar e tocar, para além de nossa gramática, o objeto que se apresenta como enigma (cf. Cornelli; Carvalho; Coelho, 2013, p. 68).

Nesse sentido, se pode inferir que há duas dimensões no texto (e aqui iniciamos adjetivando-o como texto filosófico: a leitura em si e a escrita, haja vista que sendo interdependentes seus movimento são inversamente proporcionais, considerando que o texto traz em si uma estrutura literária que comporta uma certa lógica que indica a compreensão, as quais exige que se entenda as regras específicas do texto que estão implicitamente arraigadas ao mesmo, embora Cossuta (1998) defenda que o problema é que considerando o texto filosófico como um gênero textual específico, ele enuncia as suas próprias regras de uma leitura que se possa fazer do mesmo.

O que seria o texto? O que se entende por texto filosófico e quais as suas implicações para a produção do trabalho pedagógico em sala de aula? É possível um texto não filosófico ter natureza filosófica?

Nos dias que somam os primeiros anos do século XXI é impossível pensar o sistema educacional desprovido da tríplice ação: leitura – texto – escritura (ler – texto – escrever). Quando o sujeito inicia o seu processo de escolarização básica imerge no mundo do letramento, do aprender a ler e escrever primordialmente, em seguida

do saber/entender o que lê e o que escreve. Esse processo dialógico da leitura e da escrita na escola sempre é mediado pelo texto.

A dinâmica da aprendizagem escolar que conduza não somente ao domínio da técnica da escrita de letras, palavras e frases, bem como do decifrar esses signos pela leitura, implica no processo de letramento que terá como ponto de partida e chegada o texto escrito.

Micheletti (2008) em seu trabalho que tem como título *Enunciação e gêneros discursivos*, trabalhando a relação que se estabelece entre os enunciados e as práticas discursivas, de modo especial em sala de aula, afirma que o texto, seja qual for, não é um objeto autônomo nem como texto e nem mesmo como um gênero textual.

A discussão sobre o tema não pode deixar de considerar o significado do texto a partir da linguística textual e compreender como o texto pode ser filosófico ou servir para o percurso filosófico do pensamento. Nesse ponto, entender algumas topologias inerentes (há diversidades de gêneros textuais como o poema e a charge, priorizados no trabalho de intervenção em sala de aula, mas existem ainda a crônica, a música poética, entre outros) e como é possível, a partir de sua leitura, exercitar o processo de compreensão e letramento filosófico, haja vista a produção de conceitos, considerando que os conceitos são exatamente como sons, cores ou imagens, e é isso que faz com que a filosofia esteja em estado de aliança ativa e interna com os outros domínios.

Por outro lado, não esquecendo as especificidades dos saberes, os quais respondem às suas próprias questões ou procura solucionar por conta própria um problema semelhante, interposto por outras fontes de conhecimento, procura-se entender como o sentido do texto se expressa e possibilita uma abordagem em sala de aula. Afinal, as relações da filosofia com a literatura, as ciências e as artes estão a serviço da própria filosofia ou da criação de conceitos, conforme Deleuze.

O ponto de partida para a compreensão dos critérios de escolha desse ou daquele texto filosófico para a leitura pelos estudantes considera que a linguagem da filosofia se manifesta linguístico-social e ideológica para o plurilinguismo dialógico. Isso significa que a Filosofia fala em comunicação, mas também em confronto com linguagens diferentes de diferentes sistemas de vida, culturas, grupos sociais, gêneros do discurso, profissões e especializações científicas. Dessa forma, entende-se que:

A prática dialógica da leitura, como toda efetiva comunicação interpessoal, baseia-se sobre a relação de alteridade, a qual vai de níveis de relativa proximidade (temporal, espacial, semântico-ideológica, cultural) ao recíproco achar-se fora, cronotopicamente. Essa extracronotopia, como o mostra Bakhtin, ao invés de impedir a compreensão do texto, favorece a presença, no texto de leitura, de interpretantes adequados ao texto da escritura capaz, capazes de ali encontrar sentidos e dimensões dos quais o próprio “Autor” e os seus contemporâneos não estavam conscientes. Os textos filosóficos não superam os limites do próprio tempo e vivem para lá da própria contemporaneidade vão se enriquecendo de novos significados e de novos sentidos, não certamente por serem modernizados e desnaturados (Ponzio; Calefato; Petrilli, 2007, p. 292).

Subsuma-se que a eleição ou escolha desse ou daquele texto filosófico não deixa de considerar que o texto filosófico em si mesmo é um tipo de gênero textual, contudo se destaca pela sua pluridiscursividade e pela sua natureza pluriestilística. No entanto, a literatura é rica em textos que embora não seja diretamente filosófico, impõem-se pela sua natureza literária capaz de produzir no leitor a necessária estrutura de reflexão para a construção de conceitos. Dessa forma, todo gênero pode ser filosófico ou atender uma necessidade filosófica, desde que seja capaz de produzir no sujeito que interpela seu diálogo com o texto. Nesse sentido, Derrida produz “um entrelaçamento do filosófico e do literário” (Salanskys, 2015, p.31).

Contudo, há de se levar em consideração que o universo de textos é muito grande e dado, os limites impostos pelo tempo da hora aula de filosofia, o professor ficaria limitado a uma infinidade de “retalhos” textuais, caso resolvesse optar por introduzir os estudantes ao contato com toda produção filosófica. Nesse caso, partindo do ensinamento de que filosofar é produzir conceitos, na perspectiva de Deleuze e Guattari (2010) o primeiro princípio trata-se do fato de se realizar com os estudantes o movimento próprio da atividade filosófica, a criação conceitual. Isso por que:

Como todo conhecimento, a filosofia é um gênero literário, isto é, formação discursiva, com regras próprias, cujos meios são os conceitos que permitem elaborar problemas e esclarecê-los. Seu hermetismo só o é enquanto não conhecemos o modo de produção que leva a atribuir um sentido inédito a palavras utilizadas no cotidiano, bem como a invenção de outras (Matos, 2013, p.87/88).

Nesse caso, a criação de conceitos também se submete ao princípio de aprofundamento da contextualização temática. O termo contextualizar se refere ao fato de adicionar uma situação, acontecimento ou discurso ao ambiente que está inserido. Do ponto de vista do discurso, segundo Bakhtin (2010; 2011), pode-se dizer que contextualizar é colocar um texto dentro do outro a partir de determinado tempo; ou dar sentido ao que aprende e ensina em confronto com a realidade cotidiana,

fazendo com que o contexto – fato, espaço, período, tempo, evento, acontecimento, tenham sentido. É dar sentido ao ambiente discursivo.

Conforme Rocha (2014), a filosofia provoca, por um lado, um exame daquelas ideias fundamentais que usamos de maneira indireta no dia a dia, ou seja, uma atividade que se ocupa de conceitos fundamentais do ser humano, ao mesmo tempo em que, enquanto cada área do saber humano tem se ocupado com um aspecto particular e peculiar da realidade, a filosofia incide sobre o todo, à própria realidade como um todo. Por isso, “trata-se de uma área de conhecimento que vive em meio a uma peculiaríssima imersão na cotidianidade, que traz consigo, no particular e no singular, uma presença latente da universalidade, e que possui um inacabamento essencial” (p.47).

Mas, afinal, o que se entende como texto (numa perspectiva mais geral que não se reduza apenas à escrita, mas que implique, em larga escala, em seu uso)? Melo (2024) analisando a contribuição do Círculo de Bakhtin e suas reflexões marxista sobre a possibilidade da linguagem, aponta para o sentido que o texto enquanto enunciado ganha com o que se denomina nominação que tanto quanto a denominação ou consagração do seu conceito/significado e significante deve ser pretendido como aquilo que surge como um fenômeno, um estar aí, diante dos olhos do leitor, do estudante.

Nesse sentido, o processo de identificação do texto como um fenômeno que se faz presente como expressão de um instante inconfundível, um momento de um acontecimento que se autoconsagra e que, ao se consagrar o faz como linguagem dita, é o real percebido, o enunciado que é assumido a partir da consciência da realidade.

O processo de reflexão exaurido no fenômeno chamado texto que ocorre de maneira dialógica é o reconhecimento que se traduz em conhecimento qualificado pela própria congruência identificatória entre o conceito e o que ele detém de designação no âmbito da significação (Melo, 2024).

Por isso, Melo (2024) defende que o chamado processo comunicacional é, acima de tudo e sob qualquer suspeita, histórico e circunscreve-se no âmbito da compreensão da linguagem como mecanismo de manifestação de diálogos, discursos, enunciados, entre outros, os quais devem ser captados como fenômenos que se fazem presentes para uma reflexão, discussão, compreensão e aprendizagem no instante da relação dialógica.

Desde os traços alegóricos nas cavernas, passando pela literatura em prosa e verso, textos sagrados e mídias radiofônicas e televisivas, livros, chega-se ao universo dos *smartphones*, computadores, *blogs* e “zaps”, onde o processo de manifestação da linguagem ocorre de uma maneira instantânea, diminuindo o tempo e a velocidade do processo comunicacional (Melo, 2024, p.24).

Não sem motivo, quando as configurações sociais passam para um processo de maior complexidade, ocorre um aumento significativo da necessidade de discursividade. Nesse processo, provoca-se a hegemonia que se traduz nos textos, nas falas e nas imagens e que transitam nos múltiplos espaços sociais, provocando ideologicamente o modelo de discurso e sua essência.

3.2 O TEXTO COMO ENUNCIADO FILOSÓFICO

Todo discurso verbal quer é linguístico possui o seu tema que pode se configurar em um enunciado filosófico, mesmo não pronunciado textualmente por um filósofo “profissional”. Um tema filosófico, embora tenha às vezes uma dimensão metafísica não deixa de sempre receber uma ênfase fenomenológica, imanente. É claro que todas essas ênfases dos temas penetram também na consciência individual que, como sabemos, é voltada para o instante em que se dá ou ocorre o processo de encontro entre autor – texto - leitor. É como se nesse caso elas se tornassem ênfases individuais, pois a consciência individual une-se de tal modo a elas que parecem pertencer-lhes; sua origem, no entanto, encontra-se fora dela e está na possibilidade dialógica de ao menos um que está presente, mesmo ausente (cf. Volóchinov, 2017, p.11).

Entende-se, como analisa Melo (2024) que o significado dessa relação no âmbito da compreensão dos discursos ou mesmo na gênese da análise das temáticas filosóficas (muitas ideológicas) que permeiam os discursos, entender que a sociedade humana vive uma saturação de semioses, de hipertextos com simbolização do real, como fenômeno instantâneo que pode ou não se perpetuar, dependendo do processo de análise, reflexão, compreensão, construção de narrativas que pode ser oferecida pela mediação do professor filósofo em sala de aula.

Por isso e nessa perspectiva, o discurso que imprime o movimento da realidade imanente, enquanto fenômeno, deve ser lido e relido, tanto quanto questionado como substancialmente hegemônico em si, por traduzir de modo direto ou subliminar as

configurações ideológicas de seus autores, ao mesmo tempo que tende a ocultar a unidade do mesmo, à medida que tenta promover um certo distanciamento do próprio contexto do leitor. Nesse ponto a Filosofia parece ser mesmo um perigo para quem detém o poder e não quer produzir ou ver acontecer uma descolonização do inconsciente coletivo de grande parcela da população. Por isso o interesse histórico de que o conhecimento das disciplinas de humanas, em especial da Filosofia sejam limitados e diluídos para que não se perceba que as elites dominantes cederam “alguns” direitos quando o socialismo e as ideias de Marx (discurso) promoveram um desvelamento da realidade de exploração e expropriação.

A exploração é econômica, e as classes são reproduzidas no tempo pelas famílias que se amoldam aos discursos (enunciados) engendrados, em sua grande parte, pela elite dominante, os privilegiados. Consequentemente, os espaços onde os processos comunicativos são construídos e os discursos analisados – a escola, a família e, nos dias atuais, as redes sociais e as mídias – estão ideologicamente orientados para a perpetuação de um sistema que se prolonga por séculos. A herança escravocrata, no dizer de Souza (2019, p. 95), é usada para “oprimir todas as classes populares independentemente da cor da pele, ainda que a cor da pele negra implique uma maldade adicional”. Isso ocorre porque as classes sociais devem ser percebidas como um fenômeno sociocultural e não apenas econômico, haja vista que o discurso das elites inicia não na dimensão financeira, mas no viés da acomodação aos lugares sociais que todos devem ocupar como sinônimo da “vontade dos deuses” (Melo, 2024, p. 29).

Na construção do enunciado filosófico a atenção para os aspectos linguísticos do texto são fundamentais para se ter uma comunicação mais eficiente, dada a própria natureza não tão peculiar dos conceitos desenvolvidos pelos autores/filósofos (em se tratando de textos essencialmente de filósofos historicamente determinados pela historiografia oficial ou não).

O enunciado filosófico por si mesmo já propõe que se estabeleça no indivíduo a oportunidade dialógica de autonomia do pensar e do refletir por ir além do meramente linguístico e se projetar como um arcabouço existencial, uma tentativa de responder de maneira mais fenomenológica possível aos ditames da existência dos sujeitos em suas relações éticas, políticas, religiosas, culturais, sociais e individuais. Por isso são enunciados que carregam em seu mais recôndito significado a possibilidade de produzir dialogismo e fomentar o questionar, argumentar, produzir contra-argumentos, atualizar o contexto, o pré-texto, as intencionalidades, as potencialidades, as ideologias que perpassam a realidade social e cultural, política e econômica, religiosa e individual e que se manifestam visivelmente no texto escrito.

Pensando no texto como um conceito pode-se afirmar como desenvolve Koselleck (2020) em História de conceitos, que “os conceitos fundamentais não podem ser normatizados em ideias ou problemas atemporais, mesmo que existam faixas recorrentes de significados” (p.10), por isso eles apresentam uma estrutura temporal interna e dependendo da quantidade de conteúdo experienciais que nele se acumulam (tamanho do texto ou fragmento do texto) e da quantidade de expectativas inovadoras que para ele confluem pela leitura e interpretação/reflexão, ele pode adquirir valências temporais diferenciáveis.

Nesse sentido, o enunciado filosófico interpela ao processo de leitura individual, grupal, dinâmica e progressiva graças ao fato do acesso ao texto escrito que mesmo sendo extemporâneo não deixa de ser contemporâneo. Hohellov; Lafarge e Segré (2010) em *Sociologia da leitura* explicam que o próprio desenvolvimento da leitura somente foi possível graças a evolução das técnicas da fabricação e divulgação dos textos impressos, escritos (p.19). O texto escrito e impresso é produto de um processo de evolução lenta, de adaptações inventivas do homem às suas necessidades o que faz com que ele esteja no parâmetro de um conjunto de sinais ou de símbolos que permitem a expressão de ideias e conceitos abstratos. A leitura do texto cuja natureza é filosófica, pressupõe, conforme explica Nubiola (2006) em *El taller de la filosofia* uma descoberta que a filosofia é escritura e que ela há de ganhar sua autoridade cotidiana, palavra a palavra, linha a linha. Não tem sua autoridade herdada ou presenteada, mas do empenho por seu autor em deixar claro e preciso em suas palavras o dizer sempre a verdade, o favorecer a autonomia da razão, a coerência e coesão de seu enunciado.

A natureza do texto filosófico, o que faz o texto ser filosófico, segundo Nubiola (2006, p.46-57) é a projeção da vida de seu autor que não se traduz apenas no fato de dominar pensamento sutis ou mesmo fundar uma escola filosófica, mas o amor a sabedoria ao ponto de conformar sua vida expressa em seus textos a uma vida simples, independente, magnânima e confiável; a fazer com que seus leitores/interlocutores sejam capazes de perceber que o desejo de aprender não implica em deixar de lado as possibilidades de errar, de reconhecer carências e lacunas; a oferecer condições para a reflexão, contestação; e que seja capaz de realmente estabelecer uma relação comunicativa com seu leitor.

4 ENTRE O SER PLURIDISCURSIVO E PLURIESTILISTICO

Ao ser pontuado o texto escrito como relevante para o presente trabalho, a opção, de natureza metodológica, delimita o entendimento que as reflexões não se direcionam para o enunciado enquanto oralidade (mesmo se reconhecendo o seu valor dialógico na seara existencial e social humana).

Essa percepção do texto escrito impõe-se pelo fato de que no ambiente escolar o trabalho com o ele implica em ações pedagógicas desde a entrada dos sujeitos no início da escolaridade, perpassando a Educação Básica até a Universidade.

Pluridiscursividade e pluriestilismo (que se encontra em diálogo com a pluralidade de gêneros textuais, embora um mesmo gênero possa apresentar uma diversidade de estilos) são dois temas que se entrelaçam na dinâmica e na experiência provocas nas aulas de Filosofia durante vinte anos na rede pública estadual do Estado de Pernambuco e por quatro anos no Estado de Alagoas.

As duas dimensões possuem características peculiares que de alguma forma contribuem para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula: a curiosidade, a perplexidade, a dúvida, o encanto pelo novo que desaponta com o aparecimento de uma infinidade de disciplinas curriculares, entre elas a Filosofia. Esses aspectos positivos tendem a se sobreporem às limitações que em um primeiro momento, parecem provocar um certo “desânimo” no professor: ausência do hábito de leitura por parte dos estudantes, pobreza vocabular como fruto de uma vida social, cultural e econômica precária,⁴⁷ resistência inicial provocada por “lavagens cerebrais” doutrinárias de igrejas pentecostais e neopentecostais⁴⁸ frente aos temas propostos para reflexão pela Filosofia.

Os desafios que se mostram como evidências para um trabalho filosófico que tenha como escopo permitir aos estudantes o aprender a pensar, aprender a aprender filosofar começa a ganhar forma e matéria quando se coloca diante do mesmo que não existe um filosofar monossilábico, mas um universo pluridiscursivo e pluriestilístico de enunciados proferidos (escritos) por filósofos e enunciados

⁴⁷ Estamos falando dos estudantes das escolas públicas de Alagoas e Pernambuco nas quais o autor desenvolve seu trabalho como professor.

⁴⁸ Nas referidas escolas públicas a presença de membros ativos das referidas igrejas consiste em um percentual de aproximadamente 60% a 70%, por sala de aula.

construídos em outras literaturas e que não deixam de oferecerem subsídios de natureza discursiva filosófica.

Ao mesmo tempo em que é plurifilosófica (que consideramos pluridiscursiva e pluriestilística ou pluri-gêneros textuais) a linguagem trabalhada com Filosofia em sala de aula não se reduz a uma única forma de pensar o fazer Filosofia. Podemos afirmar, sem sombra de dúvida, pela experiência em sala de aula, que a riqueza da pluridiscursividade passa a ser reconhecida pelos estudantes a partir da experiência de compreensão do pluriestilismo presente nas teorias filosóficas múltiplas e na própria experiência com textos não propriamente filosóficos em seus mais variados estilos (o pluriestilismo pode ser chamado também de pluralidade de gêneros textuais – embora um ou outro filósofo desenvolva vários estilos em sua forma de pensar e fazer filosofia, passamos a compreender como formas de gêneros textuais utilizados pelos mesmos).⁴⁹

A experiência com a pluridiscursividade e o pluralismo de gêneros textuais (pluriestilismo) é uma tentativa de superação dos modelos de práticas pedagógicas que colocam o estudante em relação aos textos de natureza filosófica de forma mecânica e muitas vezes desmotivadora. Botelho, Hoelz e Bittencourt (cf. 2022, p.31) em *A sociedade dos textos*, afirmam que os textos tendem a ligar os fios da sociedade que se escreve a si mesma nas suas teias, seja pela Filosofia, seja por outras literaturas, e, a prática de leitura deve ser realizada por meio de uma complexa dialética de coerção e de invenção, no entrecruzamento entre convenções e normas que hierarquizam os gêneros e que definem as modalidades e os registros dos discursos.

Isso ocorre porque, segundo análise de *A filosofia primeira de Bakhtin*, realizada por Sobral (2019, p.81) percebe que para o autor, a experiência que se processa no mundo humano, particularmente do mundo postulado é sempre mediado pelo agir situado e avaliativo do sujeito. No caso, a partir do mundo dado pelo texto ou refletido nele enquanto materialidade concreta ocorre o processo de objetivação da percepção dos estudantes sobre a materialidade do discurso/enunciado, permitindo que o ato de cada sujeito seja tão “concreto quanto uma generalização que não apague essa singularidade”. Aqui se encontra um mundo ou realidade mediada pela multiplicidade de gêneros textuais de um mesmo autor e pluri-enunciados lidos,

⁴⁹ Também não podemos desconsiderar a existência da pluralidade de gêneros orais, no entanto, o presente trabalho se desenvolve a partir da pluralidade de gêneros textuais.

pensados, refletidos a partir de uma ação por parte dos estudantes - que são também múltiplos em suas singularidades.

Encontramos em Tabernero Rosa (2015), em sua obra destinada a problematizar a questão narrativa no trabalho junto às crianças – *Nuevas y viejas formas de contar: el discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI* – considerando que a dinâmica que interrelaciona emissor, receptor e texto, e a especial condição do receptor como um sujeito ainda imaturo, instável e em processo de aprendizagem – válido também para adolescentes no Ensino Médio – de conduzir ao uso de estratégias textuais que primem pela sua pluralidade e pluriestilismo/diversidades de gêneros textuais.

O que se encontra em construção na discussão sobre o pluriestilismo e a pluridiscursividade é o poder estabelecer itinerários de leitura que realmente conduzam a uma competência filosófica satisfatória, por isso a necessidade de se conhecer os textos para perceber as chaves dos enunciados e, dessa forma, favorecer uma abordagem de atuação mais coerente e coesa.

Uma questão inerente ao processo de reconhecimento das duas dimensões - pluridiscursiva e pluriestilística – encontra-se na própria noção/práxis da educação filosófica em sala de aula, que além de ser uma tarefa prioritária deve ser eficazmente fecunda por novas contribuições interpretativas das pesquisas realizadas pelos estudantes, de modo que se permita um refazer o pensamento no aprender a aprender.

No alvorecer do século XXI o universo da pluridiscursividade e do pluriestilismo é cada vez mais presente, dispostos e distribuídos no que se referencia como gêneros textuais e que se modificam rapidamente seja pela dinâmica das épocas, seja pela própria evolução daqueles que tornam-se receptores e, se pode dizer até pelas mudanças do mercado editorial. Em se tratando do texto filosófico as duas dimensões citadas acima se alternam sistematicamente conforme o enfoque ou o programa de desenvolvimento pedagógico estabelecido pelo professor ou mesmo pela escola.

A descoberta deste universo multifacetado dos discursos filosóficos ao longo da história do pensamento filosófico transborda em uma quantidade significativa de propostas textuais que se interpretam ou interpelam como mais conservadoras, outras mais liberais, outras experimentais, algumas incompreensíveis, estimulantes que possuem novas formas de transmissão para o leitor, graças ao advento das mídias, das tecnologias aplicadas à educação, da internet e das redes sociais.

A partir dessa reflexão passamos a considerar o pluriestilismo e a pluridiscursividade em um contexto da pluralidade dos gêneros textuais, considerando dois aspectos essenciais: o primeiro é que a pluriestilismo envolve diferentes tipologias textuais que podem estar ou não presentes em um mesmo autor, e a pluridiscursividade como uma dimensão presente em um autor ou em vários autores simultaneamente. Assim, pode-se dizer que, por exemplo, Nietzsche desenvolve um estilo filosófico através do qual se subentende que seja determinado como um meio através do qual o filósofo realiza a suprema tarefa da filosofia: a formação, que, por sua vez, espelha-se no caráter extemporâneo do estilo e da filosofia de Schopenhauer o caminho para a superação da barbárie (*Barbarei*) de seu tempo.

Para uma compreensão melhor da pesquisa, assumimos o discurso como um enunciado que toma vida no corpo do texto escrito, mas encontra sua razão existencial no processo dialógico autor – texto – leitor, haja vista que essa relação de dialogismo interessa para a pesquisa.

4.1 PLURIDISCURSIVIDADE E/OU PLURIESTILISMO?

O trabalho se propõe a discutir a natureza pluriestilística e pluridiscursiva do texto de natureza filosófica. Nesse aspecto iremos considerar a pluridiscursividade como a pluralidade de gêneros textuais ou gêneros dos discursos que se fazem presente tanto na literatura de modo geral, como na produção filosófica ao longo dos séculos, desde sua configuração como filosofia propriamente dita.

Isso porque, compartilhando as conclusões de Barros (2016) em *O texto na semiótica*, entende-se que o discurso pode ser compreendido como uma última etapa da construção dos sentidos no percurso gerativo, ou seja, “o discurso pertence, portanto, ao plano do conteúdo dos textos. O texto, por sua vez, distingue-se do discurso por ter conteúdo (o do discurso) e expressão, e estar além do percurso gerativo⁵⁰” (Barros, 2016, p.73).

A análise oferecida por Guilherme e Morgan (2020) em sua obra *Filosofia, diálogo e educação – nove filósofos europeus modernos*, tem como ponto central a

⁵⁰ O percurso gerativo afirma-se em três momentos distintos e que se integram: colocar em ênfase a significação, seguido automaticamente a narrativa e chega-se ao enunciado (BARROS, 2016).

discussão sobre a questão do diálogo um estilo ou gênero textual comum a uma multiplicidade de autores.

Conforme descreve Guilherme e Morgan (2020) o “estilo” diálogo tem sua gênese com Platão, continua na Roma Antiga com Cícero (107-43 a.e.c.) no tratado *De Oratore*⁵¹ (55 a.e.c.), chegando ao Renascimento com a obra de Castiglione (1478-1529) intitulada *The book of courtier*⁵²(1528) que traduz uma conduta sobre valores éticos, políticos e sociais do *courtier*⁵³. Ainda no Renascimento, autores como Berkeley (1685-1733) e Hume (1711-1776) fizeram uso do diálogo, entre outros estilos.

No trabalho desenvolvido por Guilherme e Morgan (2020) distingue-se, no nosso caso como evidente, uma relação entre estilo e discursos/enunciados, que para uma melhor compreensão pedagógica os exemplos trabalhados pelos autores serão dispostos em forma de um gráfico, os textos dos autores citados encontram-se como epígrafes em cada capítulo (fragmentos citados pelos autores) a eles dedicado:

Gráfico 1 – Relação estilo e discurso/enunciado em filósofos modernos

FILÓSOFO	ESTILO (GÊNERO TEXTUAL)	DISCURSO/ENUNCIADO	PÁGINAS
Buber (1878-1965)	DIÁLOGO	Diálogo como inclusão do outro “Não importa se de modo falado ou em silêncio ... cada participante realmente tem em mente o outro ou os outros em seu presente e em seu ser particular e a eles se volta com a intenção de estabelecer uma relação recíproca entre ele mesmo e eles” Buber	15-41
Bakhtin (1895-1975)		O diálogo como imaginação “Uma vida que escapa da responsabilidade não pode ter uma filosofia; é, desde seu muito princípio, acidental e incapaz de fincar raízes” Bakhtin	43-64

⁵¹ *Da oratória.*

⁵² *O livro do cortesão.*

⁵³ Cortesão, homem cortês, fidalgo.

<p>Vygotski (1896-1934)</p>		<p>Diálogo como mediação e como discurso interno</p> <p>“É pela mediação dos outros, pela mediação do adulto, que a criança realiza atividades. Absolutamente tudo no comportamento da criança é entrelaçado e enraizado nas relações sociais. Portanto, as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais, de modo que se poderia dizer, do bebê recém-nascido, que ele está no grau mais elevado do ser social” Vygotski</p>	<p>65-87</p>
<p>Hanna Arendt (1906-1978)</p>		<p>Diálogo como espaço público</p> <p>“A polis, propriamente dita, não é a cidade-estado em sua localização física; é a organização das pessoas, tal como desponta da ação e da fala coletivas, e seu verdadeiro espaço reside entre as pessoas que vivem juntas para esse propósito, não importa onde elas estejam” Arendt</p>	<p>89-114</p>
<p>Levinas (1906-1995)</p>		<p>Diálogo como exigência ética do outro</p> <p>“Abordar o Outro em uma conversa é acolher sua expressão, na qual a cada instante ele transborda a ideia que um pensamento a levaria. É, portanto, receber do Outro além da capacidade do Eu, o que significa exatamente: ter a ideia do infinito. Mas isso também significa: ser ensinado. A relação com o Outro, ou a Conversa, é uma relação não alérgica, é uma relação ética; mas, tanto quanto bem-vinda, essa conversa é um ensinamento. Ensinar não é redutível à maiêutica; vem do exterior e me traz mais do que Eu contendo. Em sua transitividade não violenta, a própria epifania do rosto é produzida” Levinas</p>	<p>115-138</p>

<p>Merleau-Ponty (1908-1961)</p>		<p>Diálogo como o estar presente para o outro como fenômeno</p> <p>“A verdadeira reflexão apresenta-me a mim mesmo não como uma subjetividade ociosa e inacessível, mas tão idêntica à minha presença no mundo e aos outros quanto agora a percebo: Sou tudo o que vejo, sou um campo intersubjetivo, não apesar do meu corpo e da minha situação histórica, mas pelo contrário, sendo esse corpo e essa situação, e através deles, todo o resto” Merleau-Ponty</p>	<p>139-166</p>
<p>Simone Weil (1909-1943)</p>		<p>Diálogo como instrumento de poder</p> <p>“A força é tão impiedosa para o homem que a possui, ou pensa que a possui, quanto o é para suas vítimas; a estas a força esmaga; àquele, intoxica. A verdade é que ninguém realmente possui a força” Simone Weil</p>	<p>167-194</p>
<p>Michael Oakeshott (1901-1990)</p>		<p>Diálogo como conversa</p> <p>“Ainda assim, é possível supor que os diversos idiomas de proferimento que formam o intercuro humano tenham um ponto de encontro.... E, assim eu entendo, a imagem desse ponto de encontro não é um inquérito, nem uma briga, mas uma conversa “ Oakeshott</p>	<p>195-214</p>
<p>Jürgen Habermas (1920-presente)</p>		<p>Diálogo como racionalidade comunicativa</p> <p>“A tarefa da pragmática universal é a de identificar e de reconstruir condições universais de possível compreensão (<i>Verständigung</i>) [...]. Portanto, parto do pressuposto (sem a empreitada de demonstrá-lo aqui) de que outras formas de ação social – por exemplo, o conflito, a competição e a ação estratégica em geral – são derivadas da ação orientada a obter a compreensão</p>	<p>215-234</p>

		(<i>verständigungsorientiert</i>) Habermas	
--	--	---	--

Fonte: Guilherme e Morgan, 2020. Elaborado por Adailton Pereira de Melo/2024

Estes exemplos citados ajuda a compreender que, embora o estilo ou o gênero textual como queira ser denominado seja comum a todos os pensadores – Diálogo – cada um desenvolve o discurso/enunciado sob uma perspectiva totalmente diferenciada, mesmo que tenha pontos em comum acordo.

Se em Bakhtin o dialogismo, fruto do diálogo é o fundamento do processo relacional e comunicacional, o que se observa na leitura e reflexão de Guilherme e Morgan (2020) é que para na concepção de Martin Buber existe uma relação simétrica, como sendo inclusiva do Outro, sem preconceitos e sem expectativas, apenas meramente aceitando o Outro como o Outro é. Nesse ponto, a importância das relações entre professor e estudantes e destes entre si se faz primordial para um diálogo original, motivador e capaz de engendrar um espírito colaborador.

Embora concomitantes, as ideias de Emmanuel Levinas demonstram uma certa diferença em relação a Buber. Em Levinas, existe em sua ética do diálogo uma relação assimétrica que consiste em satisfazer as demandas do Outro e, de maneira levada há uma preocupação com a educação e o diálogo na perspectiva judaica/bíblica. Com Arendt “é por meio das ações e do discurso que nos revelamos aos outros e organizamos nossas ações futuras e coletivas. Portanto, a ação e o discurso, quando políticos, devem ser realizados em público, de modo que os outros possam testemunhá-los, recordá-los e transmiti-los” (Guilherme e Morgan, 2020, p. 108). Ela teve uma preocupação com a importância do diálogo para a democracia, argumentando que sua expressão autêntica ocorre sempre que os cidadãos se reúnem em um espaço público, para deliberar e para decidir sobre assuntos de interesse coletivo, significando que o objetivo central da educação é o de proporcionar um ambiente seguro para as crianças, os futuros adultos da sociedade, preparando-as para participar da esfera pública, da política

Quanto a Merleau-Ponty:

A compreensão da linguagem de Merleau-Ponty é, sem surpresa, fundamentalmente de natureza fenomenológica. Isso o coloca em oposição direta aos linguistas e filósofos da linguagem que procuram descobrir, desconstruir e analisar a linguagem e as estruturas linguísticas para que a linguagem se torne um objeto de pensamento. A fenomenologia procura entender o sujeito falante, que difere do estudo das linguagens, uma vez que o último compreende a linguagem como algo exterior e explicável por estados

consecutivos de desenvolvimento (por exemplo, francês moderno e francês antigo). O sujeito falante ignora esses desenvolvimentos históricos; o sujeito falante se concentra no que está por vir, porque a linguagem é a maneira de expressar intenções e se comunicar com os Outros (Guimarães; Morgan, 2020, p. 151).

Mikhail Bakhtin (2015, p.155/156) na *Teoria do romance I – A estilística*, enfatiza o papel da imaginação dialógica acentuando que a língua adquire significado somente no diálogo, que necessariamente ocorre em um contexto cultural e social, no qual muitos sujeitos se apresentam como atores. Na percepção de Guimarães e Morgan (2020) Bakhtin incentiva os indivíduos a procurarem a verdade por si mesmos, e não aceitar as coisas como dadas. Com uma compreensão mais psicológica Vygotski entende o diálogo como mediação que ocorre por meio de ferramentas como objetos, sinais e a linguagem que tem uma profunda interferência na construção de uma educação voltada para os Outros e para o próprio Eu, somando-se aos chamados processos histórico-culturais.

Simone Weil defende que o diálogo tem uma simbiose com as relações de poder medidas por meio da linguagem, das palavras, em geral em um espaço público no qual os conflitos são iminentes por natureza, mas estão sempre em transformação da própria realidade. É função ímpar da educação a concentração na compreensão de que as palavras e os enunciados têm poder e que se faz necessário aprender a discernir as ideias, entender e decifrar o poder da escrita e dos pluridiscursos para poder utilizar cada um a serviço da justiça social e da promoção do Outro (Guimarães; Morgan, 2020).

Michael Oakeshott acredita que o diálogo é uma forma de conversa, essencial à sustentação e ao desenvolvimento da civilização. “As vozes dessa conversa são os modos diferentes da experiência, ou mundos das ideias, engendrando nossos valores” (Guimarães; Morgan, 2020, p. 237). Nessa perspectiva, a educação é o meio pelo qual se atribui significado e no propósito da conversa ocorre através dela o aprendizado de que somos seres humanos; ele também defende uma concepção do Estado como instrumento na garantia do livre funcionamento da sociedade civil, dada a multiplicidade de atividades humanas e variedade de opiniões, sendo este Estado tutelar na defesa consistente da liberdade individual

O conceito de Jürgen Habermas (2003) do diálogo como racionalidade comunicativa⁵⁴, parte do princípio de que a comunicação é o início do diálogo para aqueles sujeitos que estão abertos às possibilidades de concordância e de ação social. Obviamente que dependerá, substancialmente, da capacidade de participação que implica em uma maneira igualitária para o desenvolvimento do diálogo, ou seja, para melhor compreender, uma instrução a um subordinado não deve e não pode ser considerando um diálogo, mesmo quando se solicita um esclarecimento. “Isso significa substituir a ênfase filosófica na relação entre o sujeito e o objeto por outra, que se concentre na comunicação subjetiva, a qual exige que se considere a ética discursiva” (Guimarães; Morgan, 2020, p. 238).

Habermas tem exercido influência em uma pedagogia crítica, que vise a transformação do mundo por meio do despertar da consciência social dos oprimidos, o que, dialeticamente, leva à ação social democrática e emancipatória, com vistas na justiça social. O ensino e o aprendizado são, em si, atos políticos e, como tal, o conhecimento não deve ser considerado como neutro.

Vimos que o estilo ou gênero textual diálogo tem sido focado em múltiplos discursos com ênfase em dimensões associadas ao contexto dos autores. O que chama a atenção é o fato da multiplicidade dos discursos/enunciados estarem direcionados à verdade, ao respeito e encontro com o Outro, à promoção humana e ao enfrentamento daquilo que faz o homem um ser social explorado e alienado.

Mergulhando no mundo dos gêneros do discurso ou mais precisamente dos gêneros textuais, trataremos de uma análise da variedade de enunciados que para as aulas de filosofia representa um momento importante para o aprender a filosofar pelos estudantes. Não se trata de análise do discurso, mas mostrar como a pluralidade dos discursos, gêneros e enunciados ocorre na seara da História da Filosofia e na literatura de modo geral, seja ela de qualquer natureza.

⁵⁴ Publicada em 1981, a obra Teoria da Ação Comunicativa marcou a trajetória do filósofo alemão Jürgen Habermas. Segundo o autor (2003, p. 10), a teoria da ação comunicativa permite o acesso a três complexos temáticos que se encaixam. O primeiro deles é o conceito de racionalidade comunicativa, que considera capaz de enfrentar as reduções cognitivo-instrumentais da razão; o segundo é o conceito de sociedade, articulado em dois níveis, Mundo da Vida e Sistema; e o terceiro é uma teoria da modernidade que explique as patologias sociais. HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción e racionalización social**. Tomo I. 4. ed. Madrid: Taurus, 2003

4.2 UMA PARADA PARA O PLURIESTILISMO/ GÊNEROS TEXTUAIS

Para uma compreensão do pluriestilismo, partimos do pressuposto que se deve identificar ou conceituar o que significa estilo, estilismo e como a estilística se circunscreve no âmbito da linguagem e, conseqüentemente, no significado textual que lhes impõe.

Na segunda metade do século XX a disciplina Estilística surge no cenário das discussões e estudos da Linguística ou da Linguística Aplicada, com um interesse voltado para todos os tipos de textos, sejam eles de natureza oral ou escritos. Segundo Hora (2014), analisando as contribuições das pesquisas relacionadas às variações linguísticas e estilísticas, no processo de comunicação, seja pela fala ou pela escrita, existe uma forte influência do destinatário sobre o estilo utilizado pelo remetente, sendo a atenção o mecanismo cognitivo que liga o social aos fatores linguísticos.

Guiraud (1978) em sua obra *A Estilística* afirma a mesma deve ser compreendida como “uma maneira de escrever, ou o modo escrever próprio de um escritor, de um gênero, de uma época” (p.7).

Por meio de um método metonímico, ou seja, da evolução conceitual originária do termo latino *stylus* que significava qualquer objeto em formato de uma haste pontiaguda para escrita em tábuas enceradas; evoluindo o conceito, chegou-se a representar “qualquer conjunto de tendências e características formais, estéticas que identificavam ou distinguiam uma obra, artista, escritor, ou determinado período ou movimento, ou até mesmo um objeto” (HENRIQUES, 2017, p.9).

Analisando a relação entre língua estilo, Dubský (1970), em uma referência ao texto como enunciado ou discurso, defende que o estilo do enunciado é produto da seleção das formas de expressão que são determinadas pela natureza, intenção ou situação do sujeito falante ou do escritor, vem como de sua produção. “A seleção dos meios de expressão e sua composição constituem o estilo, e este por sua vez está determinado pelos fatores estilísticos, individuais ou subjetivos e objetivos⁵⁵” (p.4).

Pode-se perceber que os autores não reduzem a palavra estilo (da qual se forma a palavra e sentido de estilística) à sua definição básica, ou seja, apenas como uma forma de exprimir o pensamento por meio de um tipo específica de linguagem.

⁵⁵ “La selección de los medios de expresión y su composición constituyen el estilo, y éste a su vez está determinado por los factores estilísticos, individuales o subjetivos y objetivos”.

Embora se tenha essa primeira definição reconhecida e, por outro lado, se defina seu significado como sendo um modo próprio (ou vários) de um determinado escritor ou filósofo, de um gênero (enunciado e/ou discurso), ou de uma época, o segundo sentido é o de interesse do trabalho, uma vez que a pluralidade dos estilos configura as formas de expressão de um filósofo em si mesmo ou de filósofos entre si.

Yllera (1979) investigando a origem e desenvolvimento do texto estilístico percebeu que as suas primeiras manifestações ocorrem fora do domínio das letras. Na Antiguidade, a compreensão de estilística estivera associada aos estudos da retórica como arte da expressão literária, uma norma ou instrumento crítico para a apreciação dos estilos individuais e da arte.

Em Barthes (2006), em sua obra *O grau zero da escrita*:

O estilo é, na sua essência, um fenômeno de ordem germinativa, é a transmutação de um humor....O estilo... só tem uma dimensão vertical, mergulha nas recordações veladas das pessoas, compõe a sua opacidade a partir de uma certa experiência da matéria; o estilo não é senão metáfora, isto é, equação entre a intenção literária e a estrutura carnal do autor (Barthes, 2006, p.15).

Spencer (2016), em seu texto *Filosofia do estilo*, onde desenvolve toda uma reflexão sobre o desenvolvimento de regras para a composição literária de um texto, ainda hoje consideradas regras universais, ocorre pelo aprimoramento de ferramentas do pensamento e que utilizadas na composição retórica torna mais claro e efetivo o entendimento sobre o que foi desenvolvido. Percorrendo as figuras de linguagem chega-se ao entendimento de que o “estilo” é na verdade um gênero textual, uma vez que comporta uma série de condições identitárias, além do ter que estar fundamentado na coesão e na coerência.

Como exemplo, citamos o comentário de Menezes Neto (2021), do qual teremos a contribuição necessária para entender Platão na Antiguidade Clássica, o qual em sua obra *A poética da “mímesis” e a composição dos diálogos platônicos* explica:

A heterogeneidade estilística estabelecida pelo emprego da forma narrada, entre outras técnicas, permite intensificar as propriedades dramáticas do Diálogo, sobretudo por integrar ao texto uma pluralidade de vozes, camadas diegéticas e diferentes perspectivas sobre o assunto que é tratado. Nesse sentido, torna-se cada vez mais evidente o domínio platônico sobre as diferentes formas de enunciação. Numa palavra, os Diálogos são fundamentalmente vozes que se alternam, e nisto, com efeito, consiste a sua ação própria (MENEZES NETO, 2021, p.p.271).

Quem aborda essa temática numa perspectiva mais social é Bakhtin (2011) que em *Estética da criação verbal* afirma que todos os campos da atividade humana são perpassados pelo uso da linguagem, empregada a partir de uma língua por meio de enunciados orais e escritos, concretos e únicos que refletem as condições específicas e a finalidade de cada campo temático pelo estilo da linguagem. “Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação” (Bakhtin, 2011, p.262).

Moreira (2019) em *Estilo, texto e sentido*, analisando a teoria dialógica de Bakhtin e sua preocupação com o estilo e os gêneros textuais concluiu que o autor citado postula que as chamadas práticas languageiras sociais são responsáveis em produzir conjuntos de enunciados que tendem a se agrupar através das características composicionais, temáticas e de estilo e, conseqüentemente passa a identificar o estilo como o conjunto de características linguísticas recorrentes de um grupo ,não como marca particular de determinado indivíduo, mas como um componente do gênero.

Pode-se afirmar, a partir da visão bakhtiniana, que os gêneros textuais tanto quanto os gêneros do discurso possuem a capacidade reguladora do nível de expressividade nos textos, de tal forma que quanto maior for a proximidade do gênero à esfera literária maior liberdade estilística se encontra em seu autor. O estilo passa a ser um desdobramento do *ethos*⁵⁶ enquanto capaz de ser no mundo. Visto pelo viés do texto está o estilo associado à forma.

Designar o estilo como uma variação individual pode nos encaminhar para a ideia de que essa variação diz respeito às diferenças de “forma”, uma vez que historicamente os estudos do estilo vem sendo associados a essa ideia de “modificação da forma de dizer” e que as variações estruturais (ou variações do sistema) são percebidas na dimensão do texto pelo emprego de estruturas linguísticas[...] ((Moreira, 2019, p.63).

Nesse processo de metamorfose das formas como se concebe um texto em suas múltiplas polaridades tendemos ir ao encontro do estilo como gênero textual específico no imenso universo dos gêneros textuais: estilo carta, estilo crônica, estilo

⁵⁶ Aristóteles, na Retórica, concebe o ethos representado em atitudes e virtudes, tais como a benevolência, a equidade, bem como em maneira de ser, em hábitos costumeiros. Da associação dessas duas ordens de fatores resultam os efeitos positivos da atividade argumentativa. Fonte: <https://www.dicio.com.br/ethos/> Acesso em 09 jan de 2024.

esporas (Nietzsche), estilo discurso direto, reflexão, entre outros que podem e são sempre produzidos pela multiplicidade de enunciados/discursos (pluriestilismo).

Henriques (2018) entende o estilo como aspecto do enunciado que implica em uma escolha de determinada forma de expressão do enunciado em que se manifestam os recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos, lexicais, semânticos, discursivos para emitir pensamentos, opiniões, sentimentos etc.. Tavares (2014), trabalhando a *Variação estilística e gênero textual: o caso dos gêneros textuais produzidos no macrogênero entrevista sociolinguística*, entrevê essa relação pluriestilismo com a multiplicidade de gêneros textuais.

Barwarshi e Reiff (2013) em sua análise sobre gêneros textuais na obra *Gêneros: história, teoria, pesquisa e ensino* oferece uma multiplicidade para gêneros textuais, chamando a atenção para o que se encontra grifado. Gêneros seriam sequência de pensamento, **estilos** de auto apresentação, posturas e relação autor-audiência, conteúdo e organizações específicas, epistemologias, emoção e prazeres, atos de fala, realizações sociais.

O gênero é a ferramenta heurística do crítico, sua maneira escolhida ou definida de persuadir seu público a ver o texto literário em toda a sua plenitude literária previamente inexplicável e então relacionar esse texto com outros similares ou, mais precisamente, com outros que possam ser explicados de forma similar (Barwarshi; Reiff, 2013, p. 38).

Resulta que o gênero não deva ser considerado como uma propriedade do texto, mas uma função relacionada a leitura, uma categoria que imputamos ao texto e que sob determinadas circunstâncias podem ser modificadas. Barwarshi e Reiff (2013, p.87) acrescenta que o gênero é o fenômeno que se manifesta com intencionalidade, objetividade e a partir a experiência da vida. É o estilo em que se encontra expresso e manifesto o sentido comunicacional da relação autor – texto (gênero) – leitor.

Bakhtin (2013) em *Questões de estilística no ensino da língua*, inicia chamando a atenção para a necessidade de se levar em conta o significado estilístico quando dos estudos semânticos e gramaticais do texto. Para o autor “toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação”, o que resulta que todas essas formas podem e devem “ser analisadas do ponto de vista das suas possibilidades de representação e de expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística” (Bakhtin, 2013, p.24/25).

Nessa mesma linha de pensamento, Almeida (2014), analisando a possibilidade de uma fisiogonia do texto a partir dos seus estudos sobre A

singularidade das investigações filosóficas de Wittgenstein. Fisiogomia do texto, explica que o conceito de estilo está relacionado a forma diversa do texto, o que nos conclui a diversidade de gêneros textuais e acrescenta que “não somente à forma diversa do texto em si, intocada, como um objeto que pode ser contemplado a distância. [...] no caso do texto, de uma corporatura, uma conformação física, uma disposição material” (Almeida, 2014, p.26).

Aqui conforma-se a responsabilidade como uma característica do texto (determinado gênero textual) pois o que se faz enunciado deriva da própria essência do ser texto ao qual pertence e que não subsiste fora dele e nem pode ser confundido com outro estilo da linguagem (Ponzio, 2017).

5 DIALOGISMO COM O TEXTO FILOSOFICO EM SALA DE AULA

Ao que tudo indica, o trabalho de leitura em sala de aula é um dos grandes desafios. Não se pode, contudo, alimentar o aspecto da leitura com um conglomerado de assuntos dispersos, sem nenhuma relação causal com a realidade do aluno. A escolha aleatória que ocorre nos livros didáticos carece muitas vezes de objetividade e, sem uma metodologia que permita um trabalho dinâmico e prazeroso, termina culminando nas dificuldades conceituais relativas aos conhecimentos prévios que o leitor deveria ter, como noção de cultura ou uma compreensão relativamente satisfatória do universo no qual está inserido.

A leitura em sala de aula faz parte de um processo de aprendizagem que inclui o contato com o texto escrito, ela não pode ter a finalidade de incrementar uma pronúncia perfeita das palavras, com algo puramente mecânico. O que se encontra em jogo é a qualidade dos textos oferecidos, pois assim afirma Zilberman & Silva (1998, 22-23). Não é raro encontrar textos utilizados nas séries do ensino fundamental com uma complexidade que se compara a textos universitários. Não é de se admirar que os alunos se encontrem em êxtase de derrota diante deles. Uma vez que o aluno se encontra com dificuldades em decifrar o livro didático que lhe apresentam, conclui que não vale a pena ler, ou seja, recorrer a um determinado texto escrito para encontrar significado para a sua vida como estudante e como pessoa inserida na sociedade.

Assim, concordamos com Foucambert (1994, 31) quando afirma que para aprender a ler, o não-leitor tem de criar o hábito de estabelecer uma relação com os textos. O ambiente escolar não deve e não pode comportar-se com o não-leitor como se ele já possuísse os saberes que deve adquirir. A aprendizagem da leitura exige, de certa forma, o desenvolvimento de uma atividade léxica, praticando atos de leitura. As ações de ensino estimulam assim uma atividade reflexiva sobre estratégias aplicadas para resolver os problemas levantados pelo texto. O processo de aprendizagem do ler supõe o estar envolvido pelos escritos os mais variados, confrontá-los, esmiuçá-los, dialogar, questionar e associar-se à interpretação que os outros promovem e promoveram – sejam eles os textos de natureza literária, científica, teológica, da imprensa, dos documentários, das obras de ficção.

Nesta mesma perspectiva, Freire (1988, 17-18) chama a atenção para que a leitura seja direcionada para a qualidade do texto, esquecendo-se da quantidade que

muitas vezes, vem proporcionando uma visão mecânica, fundamentada no memorizar a palavra escrita. Ezequiel Teodoro da Silva (1998, 9-11) afirma que o sistema escolar não favorece um trabalho de sistematização da leitura por uma ausência constante da integração curricular, resultando, muitas vezes, em exercícios de memorização dos conteúdos pré-fixados, com textos expostos em retalhos, de consumo rápido que se transformam em textos apostilados.

O processo de leitura em sala de aula torna-se um momento privilegiado de apreensão do seu significado, um trazer para o texto toda a experiência e a própria visão de mundo como leitor. Assim, Leffa (1996, 10) afirma que “ler é reconhecer o mundo através de espelhos”. A leitura verdadeira só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo.

O que significa que o exercício da leitura em sala de aula propicia ao aluno a condição necessária para que estimule a percepção de formas gráficas, ou seja, a concatenação das sílabas, das palavras, das orações e dos períodos de maneira rápida, lógica e coerente, contendo-lhes o significado.

O leitor que adquire o hábito da leitura como uma atividade significativa propõe-se a estabelecer outras atividades relacionadas à oralidade expressiva tais como a emissão clara de vogais, ditongos, hiatos e tritongos, bem como a adquirir uma melhor articulação com rescisão de consoantes e encontros consonantais; dicção, entonação, comunicação e expressão. O resultado que se obtém é uma dinâmica considerável na articulação entre produção do conhecimento – leitura – visão do mundo.

Como a leitura é o ponto de partida para o dialogismo, aprender ou adquirir o hábito de leitura significa acima de tudo assimilar os valores da sociedade. Se a leitura for realizada com prazer, com criticidade, com imaginação, o aluno faz uma descoberta do mundo e de si mesmo. Sem o papel de reproduzidor de palavras lidas o aluno se instrumentaliza para intervir na realidade, sobre o que lhes impõe historicamente, ao mesmo tempo em que desenvolverá uma oralidade expressiva. É o poder que a leitura outorga a quem faz dela um ato existencial.

O poder dos leitores tem produzido em suas sociedades todos os tipos de medo: por ter a arte de trazer de volta à vida uma mensagem do passado, por criar espaços secretos nos quais ninguém mais pode entrar enquanto a leitura acontece, por poder redefinir o universo e se rebelar contra a injustiça, tudo por meio de uma determinada página (Manguel, 2021, p.15).

Esse acontecimento é possível porque é o leitor que lê o sentido, que outorga legitimidade e atribui significados ao texto (pluralidade de

textos/discursos/enunciados). A aprendizagem da leitura no espaço escolar na atualidade ocorre em contracorrente coma ação ou ato de escrever. Mas em todas as sociedades letradas ou não, a leitura sempre precedeu a escrita (cf. Manguel, 2021, p.24). As grandes religiões, por exemplo, são religiões do texto (dos múltiplos textos) na perspectiva mais do ler do que do escrever, uma vez que o escrito já está ali presente, depois de um período de revisão, elaboração, reelaboração, acréscimos e interpretações (como o caso da Torá e os Profetas)⁵⁷.

Um aspecto importante para se entender o processo e as dificuldades de leitura no mundo atual é que as raízes do acesso aos textos são historicamente construídas no inconsciente da maior parte da população (especialmente os mais pobre). Durante muito tempo ler era um privilégio de poucos, pois se acreditava que leitores fora do círculo do poder podiam produzir interpretações que mobilizasse a não aceitação do *status quo*⁵⁸ social. O medo de que um leitor poderia fazer a partir da leitura de páginas de um livro era semelhante ao medo desenvolvido pelos homens sobre suas “mulheres e o que elas podem fazer em lugares secretos dos seus corpos, e do que as bruxas e os alquimistas possam fazer em segredo, atrás de portas trancadas” (Manguel, 2021, p.41).

Dá-se uma dicotomia visceral entre vida e leitura a partir do que pensam e defendem os donos do poder: segundo Manguel (2021) em regimes ditos populares o texto (o livro ou o fragmento) pode ser considerado um luxo supérfluo; nos totalitários é um instrumento perigoso e deve ser considerado proibido, pois engendra no indivíduo a capacidade de pensar e refletir. Nos regimes democráticos com o processo de universalização do ensino básico, a leitura é fundamental para o processo de letramento dos sujeitos sociais.

O letramento pode ser considerado conforme Souza e Serafim (2012) como um conjunto de ações diversificadas de práticas sociais que ocorrem na aprendizagem da escrita e da leitura em sala de aula (também fora) que envolvem sistemas de signos como o texto ou outras modalidades de linguagem, desde que possam gerar sentidos para seus interlocutores.

⁵⁷ No século II surgiu uma regra epistemológica, segundo a qual o texto mais recente deveria substituir o anterior, haja vista que os escribas haveriam de ter corrigido os erros nos textos que estavam copiando para produzirem melhores resultados (cf. Manguel, 2021, p.34).

⁵⁸ O termo se refere ao estado dos fatos, das situações e das coisas, independente do momento. O *Status Quo* pode ser usado para designar a situação em que algo se encontra, seja um sistema político, uma disputa jurídica ou o estado mental de alguém. O *Status Quo* pode ser mantido, defendido, mudado ou desafiado, dependendo do contexto. Fonte: <https://oquequerdizer.com.br/status-quo-significado/> Acesso em 05 jan de 2024.

Para se compreender o trabalho dialógico em sala de aula com a disciplina de Filosofia e o uso do pluriestilismo e da pluridiscursividade é importante entender que a leitura é a chave mestra para esse processo, haja vista que não se prescinde do uso do texto para o exercício do ato de refletir e pensar as ideias historicamente construídas, para efetivar a criação de novos aportes filosóficos e para interpretar tanto o texto como a realidade. Os recursos tecnológicos são múltiplos para essa tarefa e facilitam que o estudante possa incorporar novas metodologias para o processamento dos textos.

Por outro lado, temos de considerar que para a realização do aporte metodológico do uso de textos nas aulas de filosofia, uma das muitas dificuldades apresentadas pelo ensino, notadamente no ensino médio, estampa-se na da leitura. Ler tornou-se a atividade na qual talvez os educandos menos se envolvam. Daí a preocupação de muitos professores, em todas as disciplinas, em despertarem para isso. Para entender Marx é preciso ler Marx; para compreender a linguagem dialógica do Círculo de Bakhtin, precede-se de uma leitura.

De acordo com o escritor de literatura do ensino médio, Professor Orlandi *apud* Rizzo (1998, p. 34), “os alunos não leem praticamente nada, nem jornais nem revistas; têm nenhuma intimidade com o texto, com a palavra escrita. Tentei incentivá-los a ler revistas sobre assuntos de que gostam, como cinema, esporte, equipamentos eletrônicos, mas não adiantou. Nem identificar as áreas de interesse eles conseguem”.

Na percepção de Silva (2002, p. 43), “ao experienciar a leitura, o leitor executam um ato de compreender o mundo”. De fato, o propósito básico de qualquer leitura é a apreensão do que se plasmou através de experiências objetivas ou subjetivas, a concretização de significados fixados no exercício da escrita, ou seja, pretende-se alcançar a compreensão dos horizontes inscritos por um determinado autor, numa determinada obra.

Na contemporaneidade, as redes sociais e a internet têm contribuído para uma imposição, não muito horizontal, em relação à leitura. A própria dinâmica social e cultural imposta pelo frenesi que se experimenta no cotidiano parece não permitir que as pessoas tenham acesso a aportes de leitura que não sejam o blog, o *e-mail* ou os sites de “fofocas”.

Paralelo a tudo isso, ainda se deve contar com o bombardeamento de informações “falsas” – *fake news* que penetram no universo das comunicações

individuais e grupais promovendo uma verdadeira avalanche de contra informação e inverdades, aumentando ainda mais a anestesia racional da consciência humana, pela qual se perde a capacidade de pensar e refletir, de aferir a verdade e de criar um *ethos* de responsabilidade social e pessoal em relação ao outro.

Afirma Cavalcanti (1999, p. 9) que “a virada para o século XXI traz marca patenteada no cartório da história: o século do saber, do conhecimento, da tecnologia”, e Bajard (2001, p. 9), comenta que “o mundo da escrita está hoje em plena mutação”. Isso significa que apesar das nuances negativas que são identificadas no mundo das comunicações, apesar da existência de tecnologia que facilita ou cria novas formas de comunicação, as exigências de leitura são cada vez maiores. Assim, com o apogeu da tecnologia do mundo atual, ao contrário do que muita gente pensa, torna-se impreterível a integração desta com a leitura.

Tecnologias como a televisão, o cinema, o rádio, o computador não têm usurpado o lugar privilegiado da palavra escrita, pelo contrário, eles aumentaram as demandas da leitura feitas aos cidadãos para se integrarem na sociedade contemporânea, pois o indivíduo que pode fazer uso de todas as vantagens de uma tecnologia como o computador, por exemplo, é aquele indivíduo que é leitor (e que escreve). Para muitos, a carta perdeu seu papel fundamental na comunicação à distância, mas, no seu lugar, tornou-se necessário redigir uma mensagem no correio eletrônico, que exige rapidez de pensamento e capacidade de síntese. (Kleiman, 1990, p. 90-92)

Sendo a leitura uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento, particularmente ao ensino da Filosofia, ela é uma atividade essencial à vida do ser humano, porque ler é presentificar-se na história (Cavalcanti, 2002, p. 13). Da mesma maneira, entende-se a Filosofia como leitura pode e deve permitir a compreensão da realidade na qual estão inseridas pessoas em suas mais diferentes experiências.

Uma leitura adequada requer que os leitores processem o texto (seus elementos superficiais) e o compreendam (os sentidos profundos). A fluência em leitura refere-se à capacidade de o leitor desenvolver controle sobre o processamento do texto no nível dos elementos superficiais de modo a manter seu foco no entendimento dos sentidos profundos que são incorporados ao texto no ato da leitura. A fluência em leitura é composta por três dimensões, que constroem a ponte para a compreensão: precisão, automaticidade e prosódia. Um leitor fluente sobrecarrega menos seu aparato cognitivo no momento de decodificar o que lê, de modo que consegue compreender melhor aquilo que foi lido, liberando espaço para realizar as inferências necessárias ao processo leitor (Lemann, 2024, p.1).

Infelizmente alguns aspectos impedem o desenvolvimento da influência leitora como a ausência do hábito de ler, a cultura não letrada de familiares, a impossibilidade e a dificuldade de acesso a textos escritos e, no meio escolar, a relação conflituosa que muitas vezes se estabelece entre professor e aluno, principalmente quando a disciplina a ser ensinada, por exigir leitura, parece enfadonha e entediante. Assim, é bastante comum ouvirem-se reclamações de estudantes dizerem que o professor ensina mal, ou a disciplina é chata, ou professores dizerem que os alunos são indolentes e têm preguiça de ler e escrever, que não possuem nenhuma intimidade com os textos vistos em sala de aula, sendo inaptos à compreensão e ao domínio da escrita.

Notadamente, essa regra tão comum e disseminada parece portar um teor maior de verdade se se refere à disciplina Filosofia porque, sendo eminentemente discurso/enunciado, seja metafísico ou não, talvez requiera uma habilidade maior das competências acima referidas e que não aparecem nitidamente, especialmente nas séries iniciais do Ensino Médio, quando o próprio nome da disciplina ecoa como uma novidade, um signo desconhecido da maioria dos estudantes (Dolz; Scheuwly, 2004).

Contudo, como em qualquer outra disciplina desenvolvida em sala de aula, o desafio do ensino e da aprendizagem deve ir além da superação dos conflitos. Negligenciá-los poderia provocar uma desordem institucional e social que culminaria no atravancar e não avançar da aprendizagem.

No Brasil, a heterogeneidade no universo escolar pode ser apontado como um elemento que provoca dificuldades, mas não pode e nem deve ser considerado como elemento que implique em dificuldades, embora se detecte que uma imensa maioria chegue à escola no Ensino Médio com uma grande carência cultural e deficiências educativas de vários tipos, especialmente no que se refere a questões de linguagem e leitura.

Apesar dessa realidade, os professores não podem ver nesse perfil uma justificativa para deixar de utilizar as novas metodologias que exijam dos educandos uma postura diferenciada para enfrentar esses tão temidos obstáculos.

Ao que se refere o ensino de Filosofia, o professor jamais poderá prescindir da leitura porque seus alunos não acompanham o nível do discurso filosófico. Seria privá-los de, no mínimo, tentar romper as barreiras que os conservam nas condições de perscrutadores de sombras, uma ideologia que perpassa toda a estrutura de ensino há décadas, dificultando o acesso à leitura.

Não sem motivo que encontramos no que diz respeito ao ensino de Filosofia, uma recomendação do Ministério da Educação (MEC) através dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Brasil, 1999), entre outras, que se deve trabalhar entre as competências e habilidades, a leitura de textos filosóficos de modo significativo e elaborar, por escrito, o que foi apropriado de modo reflexivo.

Considerando que a leitura necessita ser encarada como uma atividade negligenciada, porque muitas vezes “desinteressante” e, por isso mesmo, um grande obstáculo a ser superado por quem se propõe a ensinar Filosofia, imaginar-se-á, então, que o exercício do domínio do pensamento através da escrita será encarado como um outro grande desafio a ser transposto no ensino da referida disciplina.

Nesse ponto, há de se concordar com Oliveira (2024, p.120) que “ para leitores que nascem em um mundo sem livros ou, pode-se afirmar, quase sem livros, iniciá-los nessa conquista não se torna uma herança [...] . Essa relação [...] com textos filosóficos somente ocorre na e a partir da escola, da sala de aula”.

Espera-se da Filosofia, como foi apontado anteriormente, o desenvolvimento geral de competências comunicativas, o que implica um tipo de leitura envolvendo capacidade de análise, de interpretação, de reconstrução racional e de crítica. Com isso, a possibilidade de tomar posição por sim ou por não, de concordar ou não com os propósitos do texto é um pressuposto necessário e decisivo para o exercício da autonomia e, por conseguinte, da cidadania.

O trabalho passa a ser desafiador enquanto envolve a pluridiscursividade – formas como se enuncia uma temática partilhada pelo universo de autores diferentes seja pela literatura ou pelo próprio texto filosófico – e pelo pluriestilismo presente em um mesmo autor ou em diversos contributos.

A Literatura e a Filosofia, como atos de discurso, interpenetram-se por favorecer a leitura da realidade possível ou factual (Literatura), complementando com a reflexão crítica sobre essa dinâmica estrutural (Filosofia) em suas naturezas teleológicas, estéticas, de enunciado e de dialogismo (Oliveira, 2004, p.114).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Brasil, 1999) os estudantes devem se apropriar de determinadas habilidades e competências inerentes ao campo filosófico, entre elas a leitura e a escrita reflexiva. No entanto, o desenvolvimento de tais habilidades e competências será possível a partir do empenho do professor na busca por elementos que darão aporte a tal

desenvolvimento, experienciando, ele próprio, junto aos educandos, os principais problemas enfrentados no ensino de sua disciplina.

Marcuschi (1993, p. 17) entrevê que a escrita é tanto uma forma de domínio da realidade no sentido de apreensão do saber e da cultura, como é também uma forma de dominação social enquanto propriedade de poucos e imposição de um saber oficial subordinador da imensa maioria da população estudantil ou não. É evidente que o ideal seria que todos se apropriassem desse instrumento, mas não temos sociedades plenamente alfabetizadas, com domínio da escrita, mas grupos de letrados com significativas parcelas de poder nas mãos.

A superação desse paradigma somente é possível pela escola a partir da iniciativas, de criatividade, entendendo esta segunda, conforme Enkvist (2019) em sua crítica a educação estruturalista no texto *Educação: guia para perplexos*, no qual defende que a criatividade não pertence a nenhuma escola, diz que: “Criar não se apenas criar um objeto, mas também pensar, falar e agir. Tudo o que uma pessoa faz é novo porque ela escolheu fazer precisamente isto, e precisamente nesta nova situação” (Enkvist, 2019, p.24).

Ao mesmo tempo, a filosofia está intimamente relacionada à criatividade. A tarefa crítica de rever e questionar ideias ou valores prevaletentes encontra sua positividade quando valores diferentes dos prevaletentes são projetados. Nesse aspecto, como tarefa criativa, a filosofia deve imaginar outras formas do dado, propor valores diferentes, organizar novos conceitos, criar mundos diferentes. Nesse sentido, a filosofia amplia o espectro do pensável e com ele o possível: é uma rebelião contra o caráter unidimensional com que o dado se apresenta, uma rebelião que expressa dimensões diferentes das visíveis e ao mesmo tempo mostra seu caráter arbitrário e contingente⁵⁹ (Cerletti; Kohan, 1996, p.99).

O contexto vital enquanto humanidade é fundamentalmente educativo, cujos rumos pedagógicos particulariza uma experiência de vida cada vez mais imprevisível. Como elemento integrante do processo de educar, tanto quanto como iniciativa diferenciada, a aprendizagem no contexto escolar torna-se uma característica única e insubstituível de produção de uma formação humana numa perspectiva da formação cidadã.

⁵⁹ *La filosofía guarda, a la vez, una estrecha relación con la creatividad. La tarea crítica de revisar y cuestionar las ideas o los valores predominantes encuentra su positividad cuando se proyectan otros valores que los imperantes. En este aspecto, como tarea creadora, la filosofía debe imaginar otras formas de lo dado, proponer valores distintos, disponer nuevos conceptos, crear mundos diferentes. En tal sentido, la filosofía amplía el espectro de lo pensable y con ello de lo posible: es una rebelión contra el carácter unidimensional con que se presenta lo dado, rebelión que expresa otras dimensiones que las visibles y a la vez muestra su carácter arbitrario y contingente* (Cerletti; Kohan, 1996, p.99).

Historicamente, se pode afirmar que a instituição escolar tem experimentado os ditames de ser uma instituição especializada no processo de ensino e aprendizagem, mas ainda vivendo o problema ou paradigma de descobrir qual é a verdadeira relação entre a aprendizagem e o processo educativo.

Nesse sentido, o ato de ler e aprender a ler é uma realidade que faz parte do processo de ensino-aprendizagem que tem sua gênese em casa, mas que passa, necessariamente pelas séries iniciais do Ensino Fundamental, como condição sem a qual o estudante não poderá continuar na escola, em busca de construir saberes e adquirir a consciência de que é cidadão com deveres, mas principalmente com direitos. E nesse sentido, é fundamental no Ensino Médio, uma vez que nele se aprimora essa capacidade de letramento através dos textos (escrita e leitura) que lhes são disponíveis.

O desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação e informação, o uso dos celulares e dos tablets, nas últimas décadas, vem afetando todos os setores da atividade humana, proporcionando maior agilidade de comunicação, reduzindo esforços nas rotinas diárias e ampliando as possibilidades de acesso à informação em todo mundo.

Em síntese o trabalho com o pluriestilismo e a pluridiscursividade em sala de aula implica em um planejamento por parte do professor-mediador que leve em consideração a adaptação da escolha dos estilos (gêneros) e dos discursos/enunciados correlatos à capacidade linguística dos estudantes ou se estabeleça parâmetros de reconhecimento linguístico que compreenda o vocabulário filosófico; esclarecer os objetivos limitados visados e os itinerários a serem percorridos para que se possa atingi-los; utilizar de instrumentos pedagógicos como a sala de aula invertida para que se possa estimular a pesquisa e a leitura pelo computador ou por outros meios; avaliar continuamente as possibilidades de inovações e as transformações escolhidas, entre outras (Dolz; Schneuwly, 2004).

5.1 O TEXTO FILOSÓFICO E O CURRÍCULO

Nesse ponto estabelecemos um diálogo com a estrutura curricular que é imposta para o trabalho com filosofia em sala de aula. Recordo, nesse interim, que ao assumir a disciplina de Filosofia em uma escola da rede estadual de ensino do Estado de alagoas, na primeira semana fui abordado pela Coordenadora Pedagógica que

prontamente me ofereceu as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, da Secretaria de Educação do Estado, com a observação de que deveria seguir *ipsis literae*⁶⁰.

A estrutura curricular apresentada pareceu-me, à primeira vista, como uma “colcha de retalhos” elaborada a partir de dados fornecidos pela história da filosofia com ênfase em pontos não conflitantes e estilos e enunciados não muito problematizadores. Cada bimestre apresentava um período da História da Filosofia e alguns dos seus representantes, iniciando, obviamente com a pergunta “o que é filosofia?”, seguido de uma crítica aos dados mitológicos e sem nenhuma referencia a outros universos culturais que tenham desenvolvido o trabalho filosófico com ou sem a pluralidade dos enunciados e dos estilos, como é o caso das filosofias de origem africana, orientais, entre outras. A cosmovisão em que se principia as orientações curriculares tem como ponto de partida apenas a cultura grega ocidental.

Além dos limites impostos pelas “sugestões” curriculares para o ensino de Filosofia, os docentes enfrentam a sua tentativa de exclusão, sendo a mais recente por meio da Medida Provisória nº 746, de 2016 (Brasil, 2016), que trata da reformulação do Ensino Médio. A medida provisória determina que apenas o ensino de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa seja obrigatório nas três séries que compõem o Ensino Médio. Acrescenta que o currículo do Ensino Médio deve ser formado por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos com ênfase nas áreas do saber presentes no Ensino Médio e na formação técnica e profissional (Brasil, 2016).

A obrigatoriedade do ensino de Filosofia passa, a partir da reforma, para um segundo plano, uma vez que lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), assevera que a BNCC do Ensino Médio contemplará, obrigatoriamente, estudos e práticas de filosofia, sociologia, artes e educação física, a permanência dos conhecimentos de filosofia no nível médio de ensino, mas não lhe atribuindo o caráter de disciplina.

Com isso, os Estados da Federação que são os responsáveis em administrar e oferecer o Ensino Médio reestruturaram suas propostas curriculares em função das expectativas de redução da Filosofia enquanto disciplina para tema transversal e acrescentou os itinerários formativos – que cada escola escolhe como lhe aprouver –

⁶⁰ Ao pé da letra.

sem nenhuma conexão com uma formação humana integradora e formadora dos aspectos vitais do ser humano em sociedade.

No corpo da Base Curricular direcionada ao Ensino Médio no Estado de Alagoas (2021, p. 286), encontramos pontos convergentes da própria função do ato de filosofar como:

- ✓ Construir o conhecimento, do ponto de vista filosófico (e também etimológico), tem a ver com a elaboração de um pensamento autônomo, de deixar ir além.
- ✓ O filosofar, portanto, seria uma atividade de ensinar/aprender em si - por conta dessa perspectiva de conhecer os conceitos mais profundamente.
- ✓ A presença do conhecimento filosófico na escola pretende, nesse sentido, ensinar a filosofar, buscando a construção e reconstrução de conceitos.
- ✓ Não é trazer soluções e respostas, mas pensar a existência e a experiência, realizando o estímulo ao pensamento crítico e autônomo.
- ✓ A Filosofia tem o papel de dar complexidade ao óbvio, ao que o/a estudante conhece empiricamente, a priori.
- ✓ Ela deixa de ser um conhecimento apenas abstrato e passa a ser vivenciada, experimentada em sua vida social, econômica, profissional, emocional, psicológica e etc.
- ✓ A Filosofia pode mostrar aos/às estudantes o sentido de sua existência concreta.
- ✓ Torna-se formativa ao ajudá-los a se dar conta do lugar que ocupa na realidade histórica objetiva, como ele (ela) se situa no contexto real de existência.
- ✓ O papel pedagógico da Filosofia é subsidiar os/as estudantes a ler seu mundo, através da mediação curricular.
- ✓ A Filosofia pode, através do exercício do pensar, buscar incentivar o/a estudante a entender seu lugar no mundo.

No contexto geral das reflexões oferecidas e apresentadas no Referencial do Estado de Alagoas, a concepção filosófica anunciada por meio de reflexões realizadas a partir das problemáticas existenciais dos estudantes e direcionadas a abranger as diversas áreas da Filosofia não deixam de ser importantes. O problema é a efetivação do trabalho filosófico em sala de aula que passa a conceber o ensino de Filosofia

diluído por temáticas que se fazem presentes em outras áreas das ciências humanas e que, pelo pouco tempo de trabalho (horas aulas) termina em uma atividade infrutífera. Considere-se aqui a questão da própria formação dos professores que atuam com a disciplina e que agora se veem mais dispostos a vivenciarem as suas experiências em suas áreas específicas.

Como exemplo, observemos um tópico da estrutura curricular de ciências humanas:

Tabela 2 – Mostra da competência específica em Ciências Humanas.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA DE CIÊNCIAS HUMANAS 1: Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.		
HABILIDADES	OBJETO DO CONHECIMENTO	DESDOBRAMENTO DIDÁTICO PEDAGÓGICO
(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	ANÁLISE DE FONTES E NARRATIVAS PARA COMPREENSÃO DE IDEIAS, FENÔMENOS E PROCESSOS. 1. As Ciências Humanas: origem, perspectivas e importância; 2. Fontes, objetos e métodos de pesquisa das Ciências Humanas. 3. Representações de Memória, Cultura e Sociedade. 4. Narrativas de Identidades sociais e culturais nos diversos processos de socialização. 5. Produção de Conhecimento Historiográfico, Geográfico, Filosófico e Sociológico. 6. As Ciências Humanas no Brasil e em Alagoas.	A. Apresentar os diversos materiais historiográficos (documentos escritos - jornais, certidão de nascimento, mapas, casamento, cadernos antigos, etc.; e não escritos - oralidade e memória, imagens, artefatos, etc.) e demonstrar como estes materiais são utilizados para compor as narrativas dos grupos sociais. (CC: História - Geografia - Sociologia /OC: 2, 5 e 6) B. Propor a construção de uma narrativa a partir de documentos, imagens, reportagens e/ou outros materiais disponíveis referentes ao território, possibilitando aos alunos a liberdade de exercitar o processo criativo, expondo, produzindo, sugerindo e/ou desenvolvendo ideias para contribuir com o entendimento e a transformação da realidade. (CC: História – Geografia) C. Orientar e mediar debates de temáticas das sociedades contemporâneas brasileiras e alagoanas a partir de reflexões oriundas de textos filosóficos, sociológicos, geográficos e históricos. (CC: Filosofia - Geografia - Sociologia - História /OC: 4 e 6) D. Desenvolver projetos didáticos sobre práticas sociais como casamento, rituais relacionados à morte, nascimento e outros, com o objetivo de refletir e questionar valores e visões de mundo aceitos pelo senso comum. (CC: Sociologia - Filosofia – História /OC: 1, 4 e 5). E. Propor projetos interdisciplinares que tenham como objeto de investigação e reflexão os conceitos de

		<p>"tempo e espaço", que possam contemplar a geografia, filosofia, história e sociologia. (CC: Sociologia – Filosofia - História - Geografia /OC: 2 e 5).</p> <p>F. Analisar os processos políticos, culturais e sociais que embasaram o surgimento e o desenvolvimento das quatro ciências que compõem a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no âmbito regional, nacional e mundial, por meio de textos científicos e/ou didáticos que tratem do assunto.</p> <p>(CC: História - Geografia - Filosofia – Sociologia /OC:1, 5 e 6)</p> <p>G. G. Propor aos estudantes a escrita de um pequeno texto sobre o que entendem das disciplinas das Ciências Humanas (o exercício pode ser realizado sobre cada uma delas especificamente), apontando a sua importância. (CC: História - Geografia - Filosofia - Sociologia /OC:1, 5 e 6)</p>
--	--	---

Autoria própria -Fonte: Referencial Curricular de Alagoas. pp. 301/302

No próprio texto do Referencial há um alerta para que além da discussão e planejamento das unidades curriculares e formas do trabalho didático-pedagógico com as Áreas de Conhecimento e a BNCC, seja considerado como prioridade a importância de planejar como acontece a rotina do: Aprofundamento, Ofertas Eletivas e Projeto de Vida, ou seja, a parte flexível do currículo do Ensino Médio (Alagoas, 2021).

É possível observar nos objetivos do conhecimento e nos desdobramentos didáticos-pedagógicos que a Filosofia pode passar despercebida, dependendo do enfoque a ser dado pelo professor-mediador e que, em tese, passa a se constituir como um mero instrumento de informação para o estudante sobre os determinados objetivos apontados.

No exemplo que tomamos agora do Currículo de Pernambuco, elaborado também a partir da perspectiva da nova Base Nacional Curricular Comum e do Novo Ensino Médio, temos:

O ensino de Filosofia se faz imprescindível na formação do jovem aluno do Ensino Médio para que tenha domínio do pensar de modo analítico, através do domínio de um acervo conceitual e de determinadas competências/capacidades intelectuais próprias da Educação Filosófica, tais como: (1) Compreensão da Condição Humana (que se refere ao sentimento de existir do homem no mundo; a origem de possibilidade de toda pergunta, particularmente a pergunta pelo Ser, pelo seu modo de Ser ou a sua situação, marcada pela finitude); (2) Problematização da Racionalidade Teórica (que se refere ao problema do conhecimento, suas formas e possibilidades, sobre

as incertezas e limites da racionalidade humana); (3) Articulação da Racionalidade Prática, Comunicativa e Emancipatória (que se refere ao aprendizado e saberes éticos e políticos que remetem à sobrevivência do homem, condição de existência da pessoa e da vida cidadã) (Pernambuco, 2020, p. 245).

Na breve reflexão sobre a disciplina Filosofia - também diluída na experiência adotada com o nome de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas- que se segue ao fragmento acima citado encontramos a afirmação que a disciplina, já preconizada na BNCC partilha com as demais áreas eixos temáticos como indivíduo, sociedade, natureza, cultura, trabalho, ética e política, os quais devem gerar caminhos para a efetivação da ampliação significativa da experiência do pensar, de modo crítico-reflexivo, “podendo promover, em nosso jovem do Ensino Médio, plena formação para o mundo do trabalho, como também para o exercício da ativa cidadania no mundo contemporâneo” (Pernambuco, 2020, p. 246).

Considerando que os conhecimentos filosóficos a serem trabalhados em sala de aula devem ser entendidos como interdisciplinar, o documento de Pernambuco acrescenta a possibilidade de os estudantes desenvolverem trabalhos na comunidade, assim como se prepararem para o mundo do trabalho.

Contudo, diferente do Referencial de Alagoas, o de Pernambuco descreve cada disciplina com suas áreas específicas de conhecimento e objetivos, como se pode ver no fragmento (como exemplo) a seguir, na Tabela 3.

Tabela 2 – Filosofia

1o ANO		
HABILIDADES DA ÁREA DA BNCC	HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES	OBJETOS DO CONHECIMENTO
(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).	EM13CHS103FI03PE) Compreender e articular conhecimentos filosóficos de diferentes linguagens, estruturas/conteúdos e modos discursivos, associando-os às possíveis soluções para situações-problema da sociedade contemporânea.	Filosofia: origem e contexto histórico, conceitos/características/problemas filosóficos. Os Pré-Socráticos e a Filosofia da natureza. Filosofia Grega: Sócrates, Platão e Aristóteles.

Autoria própria - Fonte: Currículo de Pernambuco – Ensino Médio. pp. 274

Existem diferenças nos dois referenciais? Na prática sim. No Estado de Pernambuco Filosofia é trabalhada no primeiro ano do Ensino Médio junto a outras disciplinas, seguida por Sociologia no segundo ano. No referencial de Alagoas, a diluição ocorreu de forma mais rápida como interdisciplinaridade.

Nos dois casos pode-se utilizar como suporte metodológico a pluridiscursividade e o pluriestilismo. Isso porque, como afirma Vásquez (1997) em *Filosofia y circunstancias*, a necessidade de se ensinar Filosofia brota da própria necessidade de Filosofia, isto porque desde as suas origens a filosofia é uma leitura interessada do mundo seja como puro amor à sabedoria, ou como teoria que se apropria da realidade e dos interesses de um mundo social, humano, desgarrado pelas suas próprias contradições existenciais.

As práticas de ensino de Filosofia no Ensino Médio ainda se encontram marcadas por um “discurso” homogeneizante que se constitui numa direção ou ortopédica e/ou adaptativa, fugindo da expectativa de superação das marcas inscritas nos textos e que tem dimensões importantes quando trabalhadas em sua natureza plural.

Benetti (2006) acredita que o espaço do trabalho com Filosofia (acrescentamos o texto em sua natureza filosófica, em seu pluriestilismo e pluridiscursividade) em sala de aula deve ser uma busca não totalizadora, mas um ato educativo “como lugar que possa comportar aquilo que está entre o que se ensina, o conteúdo formal, e a relação subjetiva que se estabelece a partir desse ensino (Benetti, 2006, p.44).

5.2 O TEXTO EM SUA DIMENSÃO FILOSÓFICA

Importante perceber que o texto filosófico pode e deve ser trabalhado de forma investigativa, questionadora em sala de aula. No ensino médio, com turmas de estudantes que saturam a realidade da sala, não é possível criar comunidades de aprendizagem permanentes, mas se pode incentivar e mediar possíveis grupos reflexivos através de temas geradores ou das próprias ansiedades e perspectivas fenomenológicas-existenciais dos estudantes. Para isso deve haver uma certa ruptura com os padrões estabelecidos pela imposição de um currículo ou pelo reducionismo ao texto do livro didático.

Sabe-se que no contexto da educação oficial curricular cada disciplina tem sua história, suas terminologias e suas áreas centrais, o que faz com que o aprendizado em sala de aula, na maioria das vezes, fique restrito a um modelo de aprendizado que consiste na assimilação dos principais conceitos relativos ao âmbito desta ou daquela disciplina e quais as melhores formas de estabelecer suas conexões.

A ideia que perpassa é que aprender a usar uma ou múltiplas linguagens de uma disciplina concreta consiste em viver e compreender o que ocorre nessa parcela da realidade, é um aprender a formular e analisar um problema de uma maneira específica utilizando um aparato conceitual próprio da disciplina. É impossível aprender em uma disciplina um dado isolado, um texto mesmo pertencendo a um determinado campo de conhecimento ele somente é entendido e delimitado quando de sua relação dialógica com outros termos e/ou outros campos. “Conhecer algo inclui saber relacionar o dado com outros e colocá-lo em seu correto lugar dentro de um conjunto mais complexo” (Enkvist, 2019, p.81).

No que diz respeito ao ensino de Filosofia, historicamente sua consolidação como disciplina escolar é recente, e no Brasil sofreu inúmeras tentativas de erradicação dos currículos escolares, especialmente no período da ditadura militar (1964 -1979).

O ensino da filosofia é anterior à sua escolarização. Esta frase faz pensar. Significa dizer que a filosofia existiu e existe mesmo que não esteja inserida na grade curricular do sistema escolar. Na vida brasileira, a mobilização pela inserção da filosofia no ensino secundário contou com o empenho decisivo de docentes e estudantes que durante mais de duas décadas estiveram empenhados na promoção de uma nova mentalidade cultural, capaz de contribuir para que os adolescentes tenham contato com a atividade filosófica e encontrem em sua prática os fundamentos da reflexão sobre a condição humana e os desafios existenciais peculiares a esta faixa etária (Guido; Gallo, Kohan, 2013, p.109).

O ensino de Filosofia supõe a possibilidade de se ter presente diante dos olhos o texto que servirá de proposta para a investigação do leitor (dos leitores). No pluriestilismo se pode entrever, por exemplo, o modelo do que pode ser um texto filosófico propriamente dito e um texto literário capaz de oferecer as condições necessárias para a reflexão filosófica, para o pensamento. “A iniciação ao pensamento passa pela leitura dos textos filosóficos. É preciso conhecer, mas para pensar, e não conhecer por conhecer. [...] É preciso que o pensamento repensado seja integralmente digerido, integrado” (Horn; Vieira, 2012, p.133).

Nesse ponto, pode-se entender que existe uma relação entre a literatura e a filosofia e, portanto, a questão essencial seria a pergunta: O que seria, então, um texto apropriado para fazer parte de uma experiência filosófica? Por que trazer um texto literário para o que pretende ser uma experiência de pensamento? Há textos

filosóficos? O que tornaria filosófico um texto? Que vínculos é possível estabelecer entre a literatura e a prática da filosofia neste contexto?

Todo texto, segundo Braida (2009) é portador de uma mensagem pensada a partir de uma problemática que pode ser geral ou mais específica. O uso do texto, por exemplo literário não significa forçar o sentido do texto, mas atualizar a dinâmica de suas possibilidades interpretativas, até mesmo porque filosofia se produz também como texto literário – exemplo de Sartre e outros – em cujas ambiguidades existenciais denota uma experiência de natureza filosófica. Oliveira acrescenta que “a Literatura coloca em movimento a imaginação, ao mesmo tempo que suscita reações de pensamento e de práticas que são capazes de imprimir interferências significativas na vida das pessoas” (Oliveira, 2024, p.115).

Trabalhando a relação transacional entre Filosofia e Literatura, Rohden e Pires (2009) em seu trabalho intitulado Filosofia e literatura afirmam que:

A Literatura tem o mérito de articular num só escrito todos os saberes. Um romance pode apresentar uma visão econômica, social, política, religiosa e moral de um povo, de uma cultura. De modo próximo, porém num outro nível reflexivo, a Filosofia questiona a possibilidade de conhecer a realidade, investiga as relações entre a unidade e a multiplicidade. Em outros termos, a Filosofia realiza, no plano ontológico, o que a Literatura faz no plano ôntico do vivido e da experiência (Rohden; Pires, 2009, p.65).

Com esta perspectiva se pode afirmar que a Literatura não é um mero instrumento a serviço da Filosofia, mas parte do mesmo pensamento pelo através da qual a sublevação das palavras que a literatura alimenta são pontos de partida para uma reflexão filosófica profunda.

A literatura diz algo sobre o que nós e o mundo somos enquanto existencial factual e nos apresenta (e o mundo) como possibilidades do que fora, do que pode ser e daquilo que utopicamente ou não poderá ser. É uma construção da imagem poética que possibilita de maneira mais prática e fácil o acesso dos estudantes ao texto escrito, permitindo que o professor-mediador tenha um ponto de partida para outros estilos (gêneros textuais) ou para a pluridiscursividade.

A relação dialógica que se estabelece entre Filosofia e Literatura ocorre porque as orações aparecem nos textos organizadas de forma sequencial e de tal maneira que podem se apoiar retrospectivamente. Até mesmo os fragmentos de texto possibilitam enfatizar determinados aspectos que podem ser levados à uma reflexão mais profunda.

A “leitura filosófica” não se esgota, assim, na simples aplicação de metodologias de leituras. “Ela é um ‘exercício de escuta’, num sentido análogo ao da psicanálise, pois se manifesta como uma “elaboração do texto que desdobra seus pressupostos e subentendidos” (Favaretto, 1995, p.81). É nesse sentido que, segundo Jean-François Lyotard (1983, p.9-21) a “leitura filosófica” permite que o leitor se transforme na leitura, pois interfere nos modos habituais da recepção”; ou, em sentido semelhante, a “leitura filosófica” “é uma atividade produtiva que reconstrói um imaginário oculto, sob a literalidade do texto” (Fabbrini, 2005, p.8).

Para a efetivação metodológica dessa realidade produtiva é necessário que o professor desperte no estudante o prazer de “navegar” pela diversidade de estilos e discursos, de modo a ser capaz de reter o essencial da atividade filosófica. Aqui a importância de salientar que os textos não são considerados filosóficos apenas por ter sido escrito por este ou aquele filósofo. Mas, no universo da pluralidade de gêneros textuais (estilismo) e dos discursos em uma mesma modalidade de estilo o que faz com que o texto seja filosófico é a forma como o leitor dialoga com ele.

O problema que se apresenta parte do princípio de que para a compreensão dos critérios de escolha do texto filosófico para a leitura pelos estudantes considera-se que a linguagem da filosofia se manifesta linguístico-social e ideológica para o plurilinguismo dialógico. Isso significa que a Filosofia fala em comunicação, mas também em confronto com linguagens diferentes de diferentes sistemas de vida, culturas, grupos sociais, gêneros do discurso, profissões e especializações científicas.

Diante disto surge a seguinte questão: é possível afirmar que a linguagem filosófica tem duas dimensões integrativas e fundamentais: que ela seja pluridiscursiva, porque não seja reduzida a nenhum gênero do discurso ou da enunciação; e que seja capaz de ser pluriestilística, o que significa não ser blindada a este ou aquele estilo específico de um autor ou de até de um período da história da filosofia?.

Na abordagem do ensino e aprendizagem, que ocorre em sala de aula, a utilização do texto de natureza filosófica há de ser concretizada para o encontro e mesmo o construto de um novo sentido para o discente. Isso somente ocorre quando o professor, na sua função de mediador, não toma o lugar de um hermenêutico e distância do universo de compreensão meramente histórica do autor e do seu texto. Há de convir que não pode ser uma ação linguística que reduz a leitura do texto e sua interpretação aos significados e significantes de uma gramática, do léxico, da semântica, embora não sejam descartados, e por ser “determinantes na construção da coerência, da coesão e da relevância dos sentidos ativados” (Antunes, 2010, p.16).

Não se pode fugir do princípio de que atualmente o método fundamental de aprendizagem escolar ainda continua sendo os processos de leitura de textos, implicando na expectativa de que o estudantes, ao ingressar no Ensino Médio consiga dominar dois aspectos essenciais do processo: ler de maneira fluída e ser capaz de captar a mensagem central de um texto (ideias básicas e secundárias). Ao mesmo tempo que não se pode deixar de considerar que “para entender o que um texto diz é preciso ter vocabulário, ter lido muito, conhecer muitos temas e ter interesse por entender o que o texto diz” (Enkvist, 2019, p.87).

Considerando a Filosofia como uma experiência de pensamento, “reconstrução de argumentos, de confrontação de teses, tal experiência apenas se realiza quando retomamos por conta própria o pensamento pensado” (Horn; Vieira, 2012, p,133). Esse processo de iniciação ao filosofar, segundo desenvolve Horn e Vieira (2012) em *Retrato atual do ensino de filosofia e do uso do texto clássico de filosofia nas escolas públicas do Paraná*, somente é possível pela leitura dos textos filosóficos, ideia para a qual acrescentamos que não somente dos textos filosóficos, mas de quaisquer textos que despertem a busca pelo conhecimento e a vontade para pensar o próprio pensamento fenomenologicamente colocado – incluindo as inquietudes humanas presentes no hodierno das existências.

O uso da diversidade de estilos (gêneros) e da forma como pensadores e literatos enfocam a própria realidade do ontem e do hoje não deixam de ser expressões do jogo existencial que se faz presente em campos diversificados de textos, mas que expressam as contradições, diferenças, impossibilidades, conflitos, cultura, religiosidade, afetos, emoções que devem fluir para ativar a possibilidade de se questionar dos estudantes (Benetti, 2006).

Em sala de aula se pode estabelecer, dentro da expectativa do pluriestilismo e da pluridiscursividade, um trabalho simultâneo com pluriestilismo (pluri gêneros) sob a perspectiva de um mesmo discursivo, por exemplo. Quem ilustra essa relação é Oliveira (2024) quando do seu trabalho de pesquisa em sala de aula que prevê a leitura de Hume (que usa o estilo acadêmico dissertação) e Jane Austen com seu estilo romance.

A experiência dialógica entre Hume e Austen surge da própria dinâmica social da época, em que eram amigos e trocavam correspondência. Um filósofo e uma campestre literária despertavam para um interesse comum, o de superar e questionar os valores morais da sociedade da época a partir das experiências profundas das paixões e dos desejos, da emancipação feminina subjacente e gritante. [...] trabalhar a literatura de Jane Austen e fragmentos

de textos de David Hume permite construir uma leitura crítica da realidade da época e traçar parâmetros de comparação com a realidade atual, sob a perspectiva de uma formação filosófica ética. Em *Orgulho e preconceito*, Austen não foge aos dilemas impostos pela secularização. Como a virtude religiosa não é mais o modelo da ação, impõe-se a tarefa de escolher o sistema de conduta mais adequado à vida moderna, a partir das experiências cotidianas da existência real dos sujeitos, sejam homens ou mulheres (Oliveira, 2024, p. 117 e 119).

A autora acredita que com o uso da literatura, contextualizada, mas acima de tudo refletida, questionada se pode passar para a leitura do texto filosófico propriamente acentuado. Em Hume se encontra as raízes críticas da moralidade do tempo, que se perpetua até os dias de hoje, escrita de forma dissertativa, argumentativa; em Austen se em uma narrativa romanceada que entrevê uma reflexão crítica sobre a sociedade no que diz respeito ao modelo de moralidade, necessidade de sua superação e atualidade (Oliveira, 2024).

O inverso também é possível até mesmo utilizando o mesmo estilo de um autor e suas múltiplas discursividades, não sem motivo que encontramos na História da Filosofia exemplos de análises textuais de filósofos que são considerados a partir de suas ideias escritas quando jovens, maduros e idosos (Agostinho, Wittgesntein, entre outros) tanto quanto na Literatura.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos do princípio de que o homem tem de desenvolver uma capacidade enorme de sobreviver, desde a sua gênese e somente conseguiu êxito porque utilizou a linguagem como uma técnica de comunicação e de formulação de padrões de sobrevivência. Por isso começamos entendendo que da oralidade até chegar à escrita, a capacidade de refletir, pensar, calcular e produzir conhecimento foi se amoldando na própria capacidade de desenvolver uma tecnologia que fixasse a palavra, o enunciado para a posteridade.

A linguagem sempre foi o diferencial para que o processo de construção das grandes civilizações pudesse de fato ocorrer. Pensar, argumentar, expressar sentimentos, criar laços de comunidade, tudo graças à linguagem. Mas somente a linguagem por si não consistiria em uma base sólida de compreensão de que o homem está aí, se faz presente, age, estabelece comunhão ou discórdia, sente necessidade de deuses que o protejam e/ou que o guiem e assim ganha-se a oralidade como forma de testemunho “de uma escrita em gestação” pelas quais as elaborações narrativas passam a ser memorizadas, contadas e cantadas com o intuito de informar, educar e perpetuar as gerações. Um fenômeno que não é, com certeza, privilégio do mundo ocidental, mas que engendra um modelo cultural em múltiplos povos e faz emergir inúmeros universos culturais.

Entretanto, a necessidade de estabelecer em signos aquilo que se produzia como oralidade é um fato imprescindível quando se inicia processos mais complexos da vida em sociedade, seja por registros contábeis, por necessidades administrativas, fixação do que foi dito para ser revisto, produção de argumentos passíveis de serem reelaborados e mesmo por necessidades educacionais, o que se considera um fator importante. Foi visto que a leitura é o passo inicial porque se consegue decifrar signos que por si só representam ideia e pensamentos, realidade e contextos. Daí, a evolução para um processo tecnológico mais complexo que dará origem ao que hoje se conhece como escrita, ou texto escrito.

Embora o universo da escrita tenha ficado por um longo tempo restrita a um universo pequeno de leitores e escribas o fato da escrita fonética ter se tornado um objetivo ou tecnologia a alcance de todos (ainda não), ou se pode dizer de uma grande parte da população, levou um período de tempo longo, mas hoje domina todas as culturas e deve ser encarada a partir “de uma teoria ou conjunto de teorias sobre o

modo como o aprendizado da escrita se relaciona com a linguagem, a mente e a cultura” (Olson, 1997, p.30).

Considerando que a linguagem não deixa de ser a pedra angular da humanidade, um traço distintivo da natureza humana, é um instrumento que permitir a expressão do pensamento, a comunicação e, no caso da escrita de maneira mais pontual, a conservação dos saberes mais relevantes construídos pela humanidade e indicador nos níveis gerais de inteligência de um indivíduo.

Essa realidade somente foi conseguida com o desenvolvimento da tecnologia do texto escrito, ou seja, com a possibilidade de se colocar de maneira fixa as ideias e os pensamentos de tal forma que pudessem ser revisitados, questionados, compreendidos à luz do contexto no qual nasceu, mas passíveis de erros de interpretação ou de registros. Ou mesmo de caducar seus significados semânticos e semióticos no tempo, a ponto de ser necessário uma criação/compreensão do conceito referencial como referente ao presente (Koselleck, 2020).

A tecnologia do texto escrito somente tem sentido se houver uma relação com o receptor do mesmo, ou seja, de houver um leitor e, a partir dele é que começa a ocorrer o que Bakhtin (1995, 2010, 2011, 2012, 2015) chama de dialogismo, compreendido como uma descrição da linguagem que torna todos os enunciados, por definição, dialógicos; como termo para um tipo específico de enunciado, oposto a outros enunciados, monológicos; e como uma visão do mundo e da verdade, ou mesmo, construído pela emergência de várias vozes relacionadas a um tema específico.

Considerando a escola na atualidade como o espaço da aprendizagem da escrita e da leitura por excelência, um vez que a estrutura curricular pontua de maneira clara e contundente a questão do domínio dessas duas dimensões da linguagem segundo os documentos oficiais, não sem motivo que o dialogismo com o texto escrito ocorra necessariamente através, com e por meio da leitura. Isso porque o texto em si mesmo se apresenta como um fenômeno, como imanência para o leitor, estimulando-o ao diálogo permanente e crítico com a sua realidade que, por vezes, não deixa de ser um retrato da realidade ontem, experimentada no hoje.

A atitude para com os textos e as questões pertinentes a sua interpretação e compreensão são fundamentais para o progresso dialógico que se estabelece em sala de aula. Os estilos compreendidos como gêneros permite captar a essência daquilo que o autor instrumentaliza para dirigir-se aos seus dialogantes, e a pluralidade dos

discursos se manifesta na intencionalidade que se expressa os seus enunciados que, uma vez captados, são o ponto de partida para se empreender o dialogismo. Este estabelece a interação verbal no centro das relações sociais, porque, na perspectiva bakhtiniana todas parte verbal do comportamento humano, compreendido como linguagem interior ou exterior não pode jamais ser atribuída a um sujeito individual considerado isoladamente.

E na escola esse processo é construído de maneira necessária devido a natureza da própria estrutura curricular e social que se desenvolve nela. Os espaços são socialmente construídos e o professor mediador dessa relação dialógica entre os discursos/enunciados que são construídos pela leitura dos textos que, embora sejam realizados na maioria das vezes de forma individual e silenciosa ou nas pesquisas individuais realizadas extraclasse, somente ganham sentido quando partilhadas, complementadas, discutidas, aprofundadas e questionadas no contexto grupal.

Enquanto estrutura Linguísticas o texto fornece os elementos básicos de compreensão das ideias no universo da sua estrutura elementar (sua estrutura óssea), enquanto Filosofia, permite ao sujeito (leitor) desenvolver a capacidade crítica para compreender os significados e os significantes que se apresentam linguisticamente como verdades. Não são duas dimensões díspares, mas complementares, uma vez que a estrutura de comunicação da mensagem filosófica necessita estar amparada na coerência e na coesão próprias da linguística.

Observou-se no trabalho apresentado que as duas dimensões reconhecidas como pluriestilismo e pluridiscursividade caminham numa mesma perspectiva: servir de ponto de partida para compreensão minuciosa do que se expressa como pensamento filosófico seja na literatura ou no texto filosófico, de modo a permitir que o estudante no seu processo de construção do conhecimento tenha sido estimulado e criado o hábito da leitura – que pode começar pela Literatura até chegar ao texto filosófico específico dos filósofos consagrados pela História da Filosofia – e, ao criar esse hábito sejam capazes de desenvolver a criticidade, a argumentação e a análise da própria realidade.

Não podemos deixar de mencionar alguns aspectos fundamentais nesse processo de construção do trabalho pluriestilístico e pluridiscursivo no contexto do ensino de Filosofia na escola: ocorre uma questão crucial, especialmente em escolas de pequenas cidades do interior do Brasil (neste caso dos Estados de Alagoas e Pernambuco) que é a ausência de uma cultura letrada, fruto de uma política centenária

de discriminação e marginalização das populações mais pobres que foram imergidas no analfabetismo estrutural e funcional e que muitos ainda permanecem nessas condições, legando aos filhos a condição de não terem o hábito de leitura; mesmo com a presença do chamado “livro didático”, distribuído nas escolas da rede pública de ensino no início do ano letivo, os estudantes (em sua imensa maioria) não conseguem trabalhar a leitura com os mesmos e, mesmo quando utilizados em sala de aula são prontamente esquecidos ao final do dia; uma grande parte dos espaços de leitura e disponibilização de material de leitura como as bibliotecas escolares e, agora de maneira mais atualizada, dos laboratórios de informática com acesso a hipertextos e multimídias ou não funcionam, ou não existem na maioria das escolas – no caso das bibliotecas são depósitos de livros didáticos e os laboratórios com poucos computadores e muitos obsoletos.

Ao professor como mediador da produção de conhecimento, mas principalmente – no caso do Ensino de Filosofia – de criar as condições para o desenvolvimento do pensamento crítico e cidadão dos estudantes sobre tudo o que diz respeito à sua realidade social, cultural, religiosa, econômica e política o apelo ao uso da literatura como texto de natureza filosófica pode ser um início estimulante para a leitura posterior de fragmentos ou textos filosóficos. Um estilo pode despertar a compreensão de pluri discursos/enunciados, muitos estilos podem ser confrontados sob a perspectiva de um mesmo discurso/enunciado.

A instituição escolar é o espaço onde a leitura é prescrita e necessária para todas as matérias que são ensinadas. Suscitar oportunidades de leitura, estimular, ajudar e levar os estudantes a ler, como sugerem Horellou-Lafarge e Segré (2010) quaisquer que sejam os objetos de leitura – de forma orientada primeiro ao prazer de ler e depois ao gosto de compreender – ajuda a impregnar progressivamente os objetivos até mesmo do uso das mídias sociais e da internet.

O acesso ao texto é essencial para que haja leitura e para que exista uma conexão necessária entre a pluralidade de estilos enquanto gêneros textuais e a pluralidade de enunciados enquanto temáticas discursivas. Embora o livro seja o objeto de leitura por excelência no espaço da aprendizagem escolar na escola ele não é o único objeto de leitura. Desde a metade do século XX outros suportes de leitura surgiram e foram se aperfeiçoando, desde os jornais, os magazines, especialmente televisivos, e as revistas até chegarmos a internet, ao tablet, computador e telefones celulares.

Sabe-se que a leitura é uma atividade dinâmica, em constante evolução e capaz de estimular diversidade de leitura, de compreender, de interpretar que podem variar conforme as aptidões, hábitos e investimentos, mas que deve ser estimulados professor mediador.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. Da maneira correta de ler: leitura das belas letras no Brasil colonial. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1999. pp. 213-234.
- AGOSTINHO, Santo. **O Mestre** (De Magistro). Porto: Porto Editora, 1995.
- ALAGOAS, Secretaria de Educação do Estado de. **Referencial curricular de Alagoas**. Ensino Médio. Maceió: Seduc, 2021.
- ALMEIDA, João José R.L de. **A singularidade das investigações filosóficas de Wittgenstein**. Fisiogomia do texto. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2015.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola, 2017.
- ARISTÓTELES. **A política**. São Paulo: Hunter Books, 2012.
- ARISTÓTELES. **Da interpretação**. São Paulo: Unesp, 2013.
- BAJARD, Elie. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Ateliê, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. [Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Robedrto Faraco]. São Carlos: Pedro & João, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I - A Estilística**. [Trad. Paulo Bezerra]. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BARWARSHI, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola, 2016.

BENETTI, Cláudia Cisiane. **Filosofia e ensino, singularidade e diferença: entre Lacan e Deleuze**. Ijuí: Inijuí, 2006.

BENITO-VESELS, Carmen. **La palabra en el tempo de las letras**. Una historia heterodox. México: FCE, 2007.

BORDIEU, Pierre. **Cosas dichas**. Barcelona: Gedisa, 1988.

BOTTÉRO, Jean et al. **Cultura, pensamento e escrita**. São Paulo: Ática, 1995.

BRAIDA, Celso Reni. **Filosofia da linguagem**. Florianópolis: EdUFSC, 2009.

BRAIT, Beth. O texto nas reflexões de Bakhtin e do círculo. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Org.). **O texto e seus contextos**. São Paulo: Parábola, 2016. pp. 13-30.

BRASIL, Ministério da Educação do. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília-DF: MEC/SEB, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação do. **Medida provisória 746** (2016). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/39621-publicada-a-medida-provisoria-que-reformula-o-ensino-medio>. Acesso em 06 jan de 2024.

BRASIL, Ministério da Educação do. Lei nº 13.415/2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 06 jan. 2024.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infanto-juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. São Paulo: Paulus, 2002.

CERLETTI, Alejandro A.; KOHAN, Walter O. **La filosofía en la escuela**. Caminos para pensar su sentido. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Universidad de Buenos Aires, 1996.

CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental**. V.1. São Paulo: Ática, 1998.

CHARTIER, Roger. **Las revoluciones de la cultura escrita**. 2.ed. Barcelona: Gedisa, 2018.

CLARK, Stuart. **Pensando com demônios**. A ideia de bruxaria no princípio da Europa moderna. [Trad. Celso Mauro Paciornik]. São Paulo: EdUSP, 2020.

COLLI, Giogio. **A sabedoria grega III: Heráclito**. [tradução Renato Ambrosio]. São Paulo: Paulus, 2013.

CORACINI, Maria José. **O Jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes, 1995.

CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; COELHO, Maria Cecília M. N. Filosofia e conceito de clássico. IN: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele. **Filosofia e formação**. Cuiabá-MT: Central do Texto, 2013.

CORTÉS, Sérgio Perez. **La travesia de la escritura**. De la cultura oral a la cultura escrita. México: Taurus, 2016.

COSSUTA, Frederic. **Didática da filosofia**. Como interpretar textos filosóficos. Lisboa: ASA, 1998.

DARNTON, Robert. **A questão do livro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** 3.ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DOLZ, Joaquim; SCHNEAUWLY, Bernard. Gêneros em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiencia suíça (francófona). In: SCHEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

ECO, Humberto. **Lector in fabula**; [tradução Atílio Cancian]; São Paulo: Perspectiva, 2011. 219p.

EHRMAN, Bart D. **O que Jesus Disse? O que Jesus Não Disse?** Quem Mudou a Bíblia e Por Quê. São Paulo: Prestígio, 2006.

ENKVIST, Inger. **Educação: guia para perplexos**. [Trad. Felipe Denardi]. Campinas-SP: Kirion, 2019.

EVERETT, Daniel L. **Linguagem**. A história da maior invenção da humanidade. São Paulo: Contexto, 2019.

FABBRINI, Ricardo Nascimento. O ensino de filosofia: a leitura e o acontecimento. Trans/Form/Ação, São Paulo, 28(1): 7-27, 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/j/trans/a/Mn459XrnJGRffjMCy9crQVS/> Acesso em 10 jan. de 2024.

FLÓREZ, Alfonso. **La filosofía del lenguaje de Ockham**. [Trad. Adailton P. Melo] Bogotá: Editora Universidad Javeriana, 2002.

FLÓREZ, Alfonso. **La filosofía del lenguaje de Ockham**. Bogotá: Editorial Comares, 2002.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 22.ed. São Paulo:Cortez, 1988.

GIANNI, Humberto. **Metafísica del lenguaje**. [Trad. Adailton P. Melo]. Santiago de Chile: LOM Ediciones/Universidad ARCIS, 1999.

GLENADEL, Paula. **Escritas pensantes, trajetos entre filosofia e literatura**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2019.

GÓMEZ, Antônio Castilho. **Livros e leituras na Espanha do século de ouro**. Cotia-SP: Atliê Editorial, 2014.

GOODY, Jack. **A lógica da escrita e a organização da sociedade**. Petrópolis-RJ: VOZES, 2019.

GOODY, Jack. **Cultura escrita em sociedades tradicionais**. Barcelona: Gedisa, 1968.

GUIDO, Humberto; GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar. Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do ensino de filosofia: história, temas, problemas. In: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele. **Ensinar filosofia** : volume 2. Cuiabá-MT : Central de Texto, 2013.

HAARMAN, Harold. **História universal de la escritura**. Madrid: Gredos, 2001.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción e racionalización social**. Tomo I. 4. ed. Madrid: Taurus, 2003.

HANSEN, João Adolfo. Leituras coloniais. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas-SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999. p.169-182.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. [Tradução Márcia Sá Cavalcante Schubeck]. Petrópolis-RJ: VOZES, 2003.

HEINE, Lucia Maria Bahia; NERY, Marta Maria de Almeida. **O texto sob novos olhares: ampliando conceitos e atualizando pesquisas**. Curitiba: CRV, 2016.

HORA, Dermeval da. Estilo: uma perspectiva variacionista. In: GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lchmkuhl; SOUZA, Christiane Maria Nunes. **Variação linguística**. Reflexões teórico-metodológicas e propostas de análise. Florianópolis: Insular, 2014.

HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Monique. **Sociologia da leitura**. [Trad. Mauro Gama]. Cotia-SP: Ateliê Editorial, 2010.

HORN, Geraldo Balduino; VIEIRA, Wilson José. Retrato atual do ensino de filosofia e do uso do texto clássico de filosofia nas escolas públicas do Paraná. In: DIEZ, Carmen Lúcia Fornari (Org.). **Instigar a pensar e a questionar. O sentido do ensino de filosofia**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2012. pp. 117-148.

JOSEPH, Irmã Miriam. **O Trivium**. As artes liberais da Lógica, Gramática e Retórica. Tradução e adaptação de Henrique Paul Dmyterko. São Paulo: É Realizações, 2008.

JOUVRE, Vicent. **A leitura**. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2020.

- KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1990.
- KOCH, Ingedore g. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2015.
- KOSELLECK, Reinhart. **História de conceitos**. Estudos sobre a semântica e a pragmática da linguagem política e social. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.
- KRISTEVA, Julia. **História da linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1969.
- LAROSSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Editorial Laertes, 1996.
- LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra, 1996.
- LEMANN, Fundação. **Fluência leitora, uma ferramenta para o avanço da alfabetização**. Disponível em <https://fundacaolemann.org.br/> Acesso em 09 jan de 2024.
- LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Abril Cultural, 1988.
- LYONS, John. **Linguagem e linguística**. Uma introdução. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.
- LYONS, Martin. **Historia de la lectura y de la escritura en el mundo occidental**. [Trad. Adailton P. Melo]. Buenos Aires: Editora del Calderón, 2012.
- MACIEL, Marta Maria Aragão. A propósito do diálogo: uma reflexão acerca dos Ensaios de Michel de Montaigne. In: SOUZA, Adilio Júnior de et al. (Org.). **Linguística, literatura e educação**. Teorias, práticas e ensino. João Pessoa: Ideia, 2020. pp. 256-280.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Os termos-chave da análise do discurso**. [Trad. Maria Adelaide P.P Coêlho da Silva]. Lisboa: Gradiva, 1997.
- MALHADAS, Daisi; DEZOTTI, Maria Celeste Consolijn; NEVES, Maria Helena de Moura. **Dicionário Grego-Português**. 2.ed. Cotia-SP: Ateliê Editorial / Araçoiaba da Serra=SP: Editora Mnema, 2022. 1264p.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. [Trad. Pedro Maia Soares]. São Paulo: Companhia do Bolso, 2021.
- MARCUSHI, Luiz Antonio. **O tratamento da oralidade no ensino da linguagem**. Recife: UFPE, 1993.
- MARINS, Anderson. **Linguística e gramática: fatos do sistema**. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.

- MATOS, Junot Cornélio. **O ensino de filosofia e a formação de professores**. São Paulo: Loyola, 2013
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. [Tradução de José Fernandes Campos Forte]. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- MEILLET, Antoine. **Como as palavras mudam de sentido**. São Paulo: Edusp, 2021.
- MELO, Adailton Pereira de. Estudos de linguagem e a filosofia marxista. In: MATOS, Junoty Cornélio. **Filosofia: por que ensino? Como ensino?** São Carlos-SP: Pedro & João, 2024. pp. 23-35.
- MENDEVILLE, Bernard. **A fábula das abelhas**. [Tradução: Bruno Costa Simões]. Editora: Unesp - 412 páginas.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.
- MERLEAU-POONTY, Maurice. **O homem e a comunicação**. A prosa do mundo. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1974.
- MILL, John Stuart. **Sistema de lógica dedutiva e indutiva**. [Trad. J. M.. Carvalho]. São Paulo: Victor Civita, 1978.
- MONDOLFO, Rodolfo. Héráclito. **Textos y problemas de su interpretación**. [Traducción Oberdan Caleti]. México: Siglo XXI Editores, 1971.
- MONDOLFO, Rodolfo. **Problemas e métodos de investigação na história da filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1969.
- MONTEIRO & OLIVEIRA. **Metodologia da linguagem**. São Paulo: Saraiva, 1985.
- MOREIRA, Juzelly Fernandes Barreto. **Estilo, texto e sentido**. Natal: Editora IFRN, 2019.
- OCKHAM, Guilherme. **Suma de lógica**. Santafé de Bogotá: Editorial NORMA, 1994.
- OLIVEIRA, Manfredo A. de. **Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea**. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- OLIVEIRA, Lenine Querino Silva de. Filosofia e literatura: os desafios do aprender a pensar com autonomia. . In: MATOS, Junoty Cornélio. **Filosofia: por que ensino? Como ensino?** São Carlos-SP: Pedro & João, 2024. pp. 111-123.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PEDRERO-SÁNCHEZ, M. G. **História da Idade Média: textos e testemunhas**. S.Paulo: UNESP, 2000.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes de. **Currículo de Pernambuco**. Ensino Médio. Recife: Seduc, 2020.

PIZANNI, Alicia Palácios et al. **Compreensão de leitura e expressão escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PLATÃO. **Crátilo ou sobre a correção dos nomes**. [Trad. Celso de Oliveira Vieira]. São Paulo: Paulus, 2014. 103p.

PLATÃO. **Teeteto**. [texto estabelecido e anotado por John Burnet ; tradução, apresentação e notas de Maura Iglésias e Fernando Rodrigues. – Ed. bilíngue]. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Edições Loyola, 2020.264p.

PONZIO, Augusto; CALEFATO, Patrícia; Petrilli, Suzan. **Fundamentos de filosofia da linguagem**. Petrópolis-RJ: VOZES, 2007.

PONZIO, Luciano. **Visões do texto**. [Trad Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti e Giorgia Brazarolla]. São Carlos: Pedro & João, 2017.

POSENTI, Sirio. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: WMF Martins fontes, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **Políticas da escrita**. [Trad. Raquel Ramalhete, Laís E. Vilanova, Lígia Vassalo, Eloísa A. Ribeiro]. São Paulo: Editora 34, 2017.

RIBEIRO, Ormezinda Maria; OLÍMPIO, Rosa Maria. **Tecer textos: fios e desafios**. Campinas-SP: Pontes, 2015.

RIZZO, Sérgio. **O país que não lê: o desprezo pela leitura assume dimensões de doença crônica nacional**. *Educação*, São Paulo, v. 25, n. 207, p. 66, jul. 1998.

ROHDEN, Luiz; PIRES, Cecília. **Filosofia e literatura**. Ijuí: Unijuí, 2009.

ROCHA, Ronai Pires da. **Ensino de filosofia e currículo**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2015.

SALANSKYS, Jean-Michel. **Derrida**. São Paulo: Estação Liberdade, 2015.

SAMPAIO, Adovaldo Fernandes. **Letras e memórias**. Uma breve história da escrita. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

SCHAPOCHINIK, Nelson. Das ficções do arquivo: ordem dos livros e práticas de leitura na biblioteca pública da corte imperial. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1999. pp. 273-311.

SEVILHA, San Isidoro de. **Etimologías**. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 2002.

SIMON, Josef. **Filosofia da linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1981.

SOBRAL, Adail. **A filosofia primeira de Bakhtin**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.

SOUZA, Helen Danyane Soares Caetano de; SERAFIM, Mônica de Souza. A mediação da leitura na educação infantil. Onde a leitura do mundo precede a da palavra. In: MACHADO, Veruska Ribeiro (Org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**. Da escravidão a Bolsonaro. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

SPENCER, Herbet. **Filosofia do estilo**. [Trad. Irapuã Costa Júnior]. Goiania: Cãnone Editorial, 2016.

STEINER, George. **Antígona: uma poética y uma filosofia de la lectura**. [Trad. inglês Alberto L. Bixo; Trad. Espanhol Adailton P. Melo]. Barcelona: Gedisa, 1984.

TABERNERSALA, Rosa. **Nuevas y viejas formas de contar: el discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI** [Trad. Adailton P. Melo]. Zaragoza: Prensa Universitária de Zaragoza, 2005.

TAVARES, Maria Alice. Variação estilística e gênero textual: o caso dos gêneros textuais produzidos no macrogênero entrevista sociolinguística. In: GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl; SOUZA, Christiane Maria Nunes. **Variação estilística**. Florianópolis: Editora Insular, 2014.

THOMAS, Rosalind. **Letramento e oralidade na Grécia antiga**. São Paulo: Odysseus, 2005.

VIEIRA, Trajano; ALMEIDA, Guilherme. **Três tragédias gregas**. [Trad. Guilherme de Almeida]. São Paulo: Perspectiva, 1997.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Ed. 34, 2017.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia y circunstancias**. Barcelona: Anthropos, 1997.

WALTHER-BENSE, Elisabeth. **A teoria geral dos signos**. Perspectiva: São Paulo, 2010.

WICKHAN, Christopher. **O legado de Roma: iluminando a Idade das Trevas, 400-1000**. [Tradução Pamela Naumann Gorga; Luiz Anchieta Guerra; Patricia Rangel do Sacramento]. São Paulo: Editora Unicamp, 2019.

WILLEMART, Philippe. **A escritura na era da indeterminação**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

ZAHAVI, Dan. **Fenomenologia para principiantes**. Rio de Janeiro: Via Veritas, 2019.

ZANDWAIS, Ana. Contribuições de teorias de vertente marxista para os estudos da linguagem. **Revista Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 9, n. 12, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/conexaoletras>. Acesso em: 15 ago. 2020.