



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

O LEITOR NA LINGUAGEM: O GOSTO COMO FUNDAMENTO

LUCIANA REBOUSAS CARDOSO DE ALMEIDA

Sob a Orientação do Professor

Carlos Roberto de Carvalho

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Junho de 2024

“O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A4471

Almeida, Luciana Rebousas Cardoso de , 1979-
O leitor na linguagem: o gosto como fundamento /
Luciana Rebousas Cardoso de Almeida. - Seropédica;
Nova Iguaçu, 2024.
105 f.

Orientador: Carlos Roberto de Carvalho.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2024.

1. Linguagem. 2. Leitura. 3. Gosto. 4. Pensamento.
5. Literatura. I. Carvalho, Carlos Roberto de , 1950
, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III.
Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E
DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 574 / 2024 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.034960/2024-81

Seropédica-RJ, 17 de julho de 2024.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS
E DEMANDAS POPULARES**

LUCIANA REBOUSAS CARDOSO DE ALMEIDA

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutora**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 28/06/2024

Membros da banca:

CARLOS ROBERTO DE CARVALHO. Dr. UFRRJ (Orientador/Presidente da Banca).

ANA MARIA MARQUES SANTOS. Dra. UFRRJ (Examinadora Interna).

ROSANA PINTO PLASA SILVA. Dra. UFRRJ (Examinadora Externa ao Programa).

MAILSA CARLA PINTO PASSOS. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição).

ROSANGELA PADILHA THOMAZ DOS SANTOS. Dra. UFRJ (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 18/07/2024 11:46)
ANA MARIA MARQUES SANTOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1545891

(Assinado digitalmente em 19/07/2024 14:34)
CARLOS ROBERTO DE CARVALHO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1607701

(Assinado digitalmente em 25/07/2024 21:42)

ROSANA PINTO PLASA SILVA
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CTUR (12.28.01.30)
Matrícula: 387411

(Assinado digitalmente em 17/07/2024 17:32)

MAILSA CARLA PINTO PASSOS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 770.289.617-53

(Assinado digitalmente em 29/07/2024 17:06)

ROSANGELA PADILHA THOMAZ DOS SANTOS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 000.854.367-47

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **574**, ano: **2024**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **17/07/2024** e o
código de verificação: **727d9ff27d**

DEDICATÓRIA

À minha mãe, ao meu marido, aos amigos, raros, e, de modo especial, ao meu amor maior, aquela que me reconstrói todos os dias, minha filha Agatha.

AGRADECIMENTO

A Deus, por me conduzir neste caminho. A paciência da minha filha. A minha mãe, a primeira professora, Basiléia. A parceria do meu orientador. Todas as pessoas com seus afetos, gestos, atos que pavimentaram o meu espírito, a minha existência com arte, vida e conhecimento. Aos professores que ensinam a língua. A todas as pessoas que me lerem.

RESUMO

REBOUSAS, Luciana Cardoso de Almeida. **O leitor na linguagem: o gosto como fundamento.** 2024. 105p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

In resumo, eis o desejo: pensar o leitor em ato nos atos dos aí. Pensá-lo sob as perspectivas dos gostos ou desgostos; dos prazeres e desprazeres, enfim, das afecções e afetos resultantes das leituras que fazemos do mundo. Pensar o homem que lê (todas as pessoas) no mundo com o mundo. O homem imanente no mundo é o é-sendo do mundo na e com a linguagem. A linguagem é o mundo do homem pensamento, o homo sapiens. Na linguagem e com a linguagem, cada homem é um mundo para si no mundo que fala nele, a linguagem fala. O homem é e não é nas linguagens, linguagens são atos, modos de apreensão de si e do mundo, de mundos. No mundo do pensamento imanente o universo está no diverso, nos fenômenos mundanos, Aristóteles, o diverso manifesta o uno. Daquilo que nos constitui: a imprescindível leitura do mundo, o ato instituinte, precedente a toda palavra; oral ou escrita. Conforme Paulo Freire ou Heidegger o homem fala, é sujeito-objeto: fala a partir da linguagem que fala nele. Para tanto, carece de uma escolha para iniciar a instituição desse homem a de um leitor, o verbo ler, que colocará o homem no fazer de sua humanidade, um logos a ser exercitado. Ler, caminhar, ler, escolher, ler, construir, ler, viver. O caminho dessa escrita se constrói por meio das leituras. Caminhar aqui significa construir uma obra de arte, a própria obra, a sua linguagem, para dela degustar com sapiência na busca da transformação do leitor comum, para um leitor *sísypus*, com a tarefa diária, ação, um de um alguém que vai instituindo o gosto pela leitura, caminhando e orientando-se, tudo isto através do hábito de consumir aquilo que lhe dá prazer, constituindo-se a partir de suas escolhas, refinando e tornando-se mais exigente. Para entender a discussão sobre o todo do ser humano a partir do gosto, sua constituição e instituição, Agamben (2017) eleva o gosto ao campo da estética, um privilégio do saber. Saborear é sentir o saber, não é apenas gostar, é degustar de um prazer que se instituiu. E nesse percurso, o caminho teórico-metodológico desta pesquisa direcionou ao pensamento filosófico-literário seguindo um destino fenomenológico, isto é, aproximar a filosofia da ciência, ver o fenômeno enquanto ele mesmo, a partir da experiência, na experiência. Apresentamos nossas leituras materializadas em um texto dialógico, com reflexões no decorrer de quatro anos, a fim de sintetizar um novo leitor. Compreendemos a fundamentalidade da escolha, observamos um inscrever-se no mundo com a sua própria obra de arte, o seu eu, a sua linguagem, com as suas leituras, os seus interesses. As leituras são o caminho, e necessitam estar sempre em ação. Ação não necessita pressa, “caminhe lentamente, não se apresse, pois o único lugar ao qual tem que chegar é a si mesmo”, diz Ortega y Gasset. O campo de pesquisa é a vida, e a esta, cabe a cada um à sua seleção, o seu gosto como fundamento.

Palavras-chave: Linguagem, leitura, gosto.

ABSTRACT

REBOUSAS, Luciana Cardoso de Almeida. **The reader in language: taste as a foundation.** 2024. 105p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands) – Institute of Education/Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

In short, here is the desire: to think of the reader in action in the acts of those there. Think about it from the perspective of likes or dislikes; of the pleasures and displeasures, in short, of the affections and affections resulting from the readings we make of the world. Thinking about the man who reads (all people) in the world with the world. The man immanent in the world is the is-being of the world in and with language. Language is the world of thinking man, homo sapiens. In language and with language, each man is a world for himself in the world that speaks in him, language speaks. Man is and is not in languages, languages are acts, ways of apprehending oneself and the world, of worlds. In the world of immanent thought, the universe is in the diverse, in worldly phenomena, Aristotle, the diverse manifests the one. Of what constitutes us: the essential reading of the world, the instituting act, preceding every word; oral or written. According to Paulo Freire or Heidegger, man speaks, he is subject-object: he speaks based on the language that speaks in him. To this end, there is a need for a choice to initiate the institution of this man, that of a reader, the verb read, which will place the man in the making of his humanity, a logos to be exercised. Read, walk, read, choose, read, build, read, live. The path of this writing is built through readings. Walking here means building a work of art, the work itself, its language, to taste it with wisdom in the search for the transformation of the common reader, into a Sisyphos reader, with the daily task, action, one of someone who is establishing the I like reading, walking and finding my way around, all this through the habit of consuming what gives you pleasure, forming yourself based on your choices, refining and becoming more demanding. To understand the discussion about the whole human being based on taste, its constitution and institution, Agamben (2017) elevates taste to the field of aesthetics, a privilege of knowledge. Savoring is feeling knowledge, it's not just liking it, it's tasting a pleasure that has been established. And along this path, the theoretical-methodological path of this research directed towards philosophical-literary thought following a phenomenological destiny, that is, bringing philosophy closer to science, seeing the phenomenon as itself, from experience, in experience. We present our readings materialized in a dialogical text, with reflections over the course of four years, in order to synthesize a new reader. We understand the fundamentality of choice, we observe one signing up to the world with one's own work of art, one's self, one's language, one's readings, one's interests. Readings are the way, and they need to always be in action. Action does not require haste, "walk slowly, do not rush, because the only place you have to get to is yourself", says Ortega y Gasset. The field of research is life, and this is up to each person to make their own selection, their taste as the basis.

Keywords: Language, reading, taste.

SUMÁRIO

1.	O ato de ler	36
2.	Uma reflexão a partir da leitura	53
3.	O surgimento do leitor	63
4.	Requisitos para formação do leitor.....	73
5.	O homem e a palavra.....	79
6.	Desgosto.....	87
7.	Diante do retrato, um diálogo axiomático	89
8.	O que tenho pensado até aqui	94
9.	Pós-escrito	98
10.	Referências	100

APRESENTAÇÃO

Caminhe lentamente, diz Ortega y Gasset¹, e nas palavras do filósofo Sócrates, encontro um bom conselho: conheça a ti mesmo, conhecimento é autoconhecimento, é parte de si mesmo. Caminhe, mas caminhe sem pressa, caminhe... caminhe nas pegadas do pensamento de Atena, deusa da sabedoria, das artes, da inteligência, da guerra e da justiça. Sem pressa, mas caminhe. Você não tem quer ir a lugar algum. O seu lugar é aqui-agora. O caminho acontece, aparece na caminhada de cada pensante. O lugar é numa vida, num livro. A vida é num mundo. Um mundo se guarda é num livro, na literatura.

Nosso lugar de fala, todavia “a vida” - diz mestre Carpina ao retirante: não se defende só com palavras”. Repare: “não se defende só com palavras”, mas elas são instrumento necessário para se pensar coletivamente: organizar festas, bolar plano de defesa, de ataque, em que a alegria seja sempre a prova dos novos.

O caminho do pensamento são as palavras. Pensamento, palavra e linguagem são uma coisa só. A linguagem é o lugar em que já se está, que todo ser humano já se encontra. Aqui no aí, nesse lugar há uma placa que avisa: ir é voltar-se para si mesmo, entregar-se, as imaginações, as intuições, as sensações, aos sentimentos, enfim, as maquinações do pensamento. Ir é estar presente na sua própria presença em presença de algo. Algo com o qual você interage. Algo que não está dentro nem fora, imanente. O mundo que você intuitivamente percebe, ele não é um lugar que se possa ir. Perto e longe é um lugar que não existe independe de ti. Perto só é perto quando estamos despertos, quando nos damos conta dele como fenômeno que nos afeta. O homem da pressa nos impõe um pensar contra majoritário. Caminhe lentamente. Não se pode pensar nessa pressa desembestada e devoradora. Lentificar o tempo é necessário, saboreá-lo com vagar, e devagar divagar sobre as coisas mundanas.

Contra o tempo do homem do cálculo, urge um homem outro regido pelo pensamento do sentido. É o sentido que nos faz questionar o gosto. O gosto de aprender a ler para pensar. E Shoppenhauer nos atenta, todo mundo senta para ler, nunca para pensar. O leitor *Sísypus*² pensa.

O fato é que ao longo de minha vida profissional venho me deparando como uma questão bem corriqueira, qual seja, muitas crianças e adolescentes, de hoje em dia, dizem, não sabem ler, não gostam de ler. Até mesmo aqueles que sabem, dizem, não leem os livros, acham

¹ José Ortega y Gasset foi um filósofo, ensaísta, jornalista e ativista político, fundador da Escola de Madrid. Ortega é amplamente considerado o maior filósofo espanhol do Século XX.

² O mito de *Sísypus*, traduzido para o português como Sísifo fala sobre um personagem da mitologia grega considerado o mais inteligente e esperto dos mortais. Porém, por ter desafiado e enganado os deuses, recebeu um terrível castigo, rolar uma grande pedra montanha acima, eternamente.

tudo tedioso. Dizem que elas gostam de ocupar-se com outras coisas mais divertidas e interessantes. A maioria dos que leem, leem apenas por obrigação e por uma intenção bem objetiva, passar na prova. E quando me perguntam por que as crianças não gostam de ler, respondo com outras perguntas: elas não leem por que não gostam ou não gostam por que não leem? Arrisco e afirmo sem petulância: se gostassem, talvez leriam, mesmo que lhes fosse proibido.

Gostar é a palavra-chave que fecha e abre a porta do leitor Sísifo feliz. Portanto não tememos afirmar que na vida tudo é uma questão de gosto. O gosto institui e destitui normas e padrões. O gosto é estrutura crucial importante e fundamental para a existência, para o destino de algo ou alguém. O gosto, inato ou adquirido, é o fundamento da virtude e do vício. O gosto é cultural, é material sensível, biológico, social, individual, coletivo. O gosto reina absoluto, é uma força entranya na anima de cada indivíduo, uma pedra que pode ser cultivada, lapidada, dilapidada, desenvolvida, criada, recriada, reprimida, inibida, sufocada, inventada. O gosto aparece mesmo naqueles que não gostam de nada. O gosto nos eleva, nos esmaga, nos fere, nos cura, nos sara. O gosto não é um lugar seguro. O gosto é um sólido que se desmancha no ar do céu da sua boca. O gosto nos une, o gosto nos separa. O gosto nos pré-dispõe a caminho do desejo de algo, a viver algo, querer ser algo. O gosto afeta diretamente a nossa capacidade de pensar, agir, sentir, interagir. O gosto é o fiel da balança, o fio de Ariadne³, a pedra de Sísifo e o tear de Penelope. O gosto é necessário, essencial, indispensável para se obter uma vida boa, digna e justa. Uma vida feliz. Ao contrário do que diz o senso comum, o gosto se discuti se compartilha. Ouvir o gosto, e ouvir o outro, levá-lo em consideração, compreendê-lo como um indivíduo único, mas isto não quer dizer que tenho que concordar com ele. Perguntar pelo gosto é perguntar pelo sentido da vida.

O que aqui se investiga é a questão da formação literária do leitor a partir do gosto.

Nesta tese, tomamos como uma espécie de método, um princípio orgânico, imperativo: para se conhecer algo necessita-se saboreá-lo, sobretudo com gosto.

Desfrutar, meditar a partir das coisas que nos acontecem e a partir delas distinguir o joio, o trigo, o doce, o amargo, o azedo, o bem, o justo, o feio, o sujo e o belo, a virtude e o vício. Na vida tudo é uma questão de gosto. O gosto não é metafísica, é ontologia.

Como já diziam meus avós (sem nunca terem lido Ortega y Gasset), devagar se vai ao longe, então para que tanta correria, meus Deus? A pressa é a inimiga da reflexão. O apressado come cru, não mastiga não saboreia, cospe até no prato que comeu. Esquece o que comeu no

³ O fio de Ariadne é usado como metáfora para a consciência humana. Na mitologia grega, é a princesa de Creta, filha do rei Minos e da rainha Pasífae. A palavra fio significa detalhe por detalhe. Procurar o fio de Ariadne é procurar o caminho que conduz ao seu destino.

almoço. Quem vai direto ao pote não mata a sede. Com pressa não se deve ir a lugar algum, ainda mais se esse lugar forem as páginas de um livro.

Portanto, sem corrimão, deixe-se levar pelos pensamentos... caminhe nas palavras...

O leitor faz do texto um acontecimento irrepetível.

Sísifo

Aquele que tomou consciência de nossa mortalidade,
por isso, rebelou-se contra os deuses. Enganou a morte por duas vezes.

Foi condenado à eternidade.

Não é vida, é mito, é literatura.

Um signo aberto ao eterno-infinito da linguagem e do pensamento.

Nesta tese, Sísifo aparece para nós como a imagem perfeita daquele que temos de um leitor
feliz, daquele que sustenta a sua insustentável leveza de ser, a sua liberdade na e com a
linguagem.

É na linguagem que ele vive para sempre. Vivemos!

Mas sobre isso não sabemos quase nada...

o mito é um saber inesgotável!

O mito não explica nada, nos leva a pensar.

Pensar não é preciso,

Tampouco perigoso.

Perigoso é não pensar.

Em Heidegger,

O pensamento não traz conhecimento como as ciências,

O pensamento não produz sabedoria prática útil,

O pensamento não resolve os enigmas do universo,

O pensamento não nos dota diretamente com o poder de agir.

A arte de pensar educa por si mesmo.

Aprende-se a pensar pensando.

Penso, logo existo.

INTRODUÇÃO

O caminho da linguagem e o do aprender a ver, do aprender a pensar, do aprender a falar, enfim do aprender a ler e a escrever ao se inscrever-se no mundo, com o mundo, na linguagem e com a linguagem. Nesses mútuos e múltiplos aprendizados de ver e ler, verter-se em si mesmo, não há fora nem dentro, como em Heidegger (2015)¹, em todos os casos estamos sempre na linguagem com a linguagem, pois a linguagem é a morada do ser, do vira a ser do ser humano: somos linguagem na linguagem. Aonde quer que estejamos, estamos sempre na linguagem.

O caminho da escrita, logo, é o da linguagem das leituras de mundo, mundos de palavras nas palavras. Nomes, sons, imagens. Palavras nos chegam por todos os olvidos dos ouvidos: palavras de fora que entram pra dentro, palavras de dentro que saem pra fora... palavras se misturam, criam pensamentos e linguagens, criam e recriam a sociedade em que vivemos. Linguagem é pensamento. Em grego uma coisa só: *logos*².

Não importa se falada ou escrita, ela, a palavra, é ubíqua, está presente em todos os momentos da nossa vida cultural e mundana.

As palavras sempre fizeram parte da minha vida, aliás, da vida de qualquer pessoa, mas, cá do meu jeito, do pensado desde o alheio da experiência e vivencias entre os meus outros, lembro que aprendi a ler e a gostar de ler desde menina, depois mulher, professora, mãe... em todas as fases que fui, uma leitora de mundo e de livros. Leitora de quê? Leitora de mundo. Simples assim.

Acho que foi Paulo Freire que primeiro me fez compreender o que afirmo aqui. O fato é que eu mesma sem me dar conta disso, já praticava. Não somente eu, mas todas, as pessoas de um modo geral. Nesse sentido, ler não é um privilégio desta ou daquela sociedade. É inerente ao humano.

Freire (1989) não traz nenhuma novidade a respeito do ensino da leitura, da gramática, da literatura. Todavia diz com clareza que “a leitura do mundo precede a da palavra escrita”. Penso que as duas são fundamentais.

Dessa forma, sim, podemos tomar as palavras como sendo uma coisa, um objeto manipulável transparente. Aprendem-se leituras as mais diversas, mas todas elas quais sejam, o caminho é sempre a linguagem.

O conhecer, por conseguinte, é um poder ver-se nesta relação e, a partir daí, vislumbrar o aparecer do real em toda a sua concretude. Ortega y Gasset (1989)³ acredita que o homem não veio

¹ Martin Heidegger foi filósofo, escritor, professor universitário, reitor e um dos grandes pensadores do século XX.

² A palavra grega "*logos*" tem significado amplo e foi utilizada, ao longo da história da filosofia, de diversas maneiras, pode ser considerada tanto um primeiro conceito filosófico para razão quanto um princípio de ordem e beleza universal, de acordo com o período e filósofo que a empregou.

³ José Ortega y Gasset foi um filósofo, ensaísta, jornalista e ativista político, fundador da Escola de Madrid. Ortega é amplamente considerado o maior filósofo espanhol do Século XX.

para pensar, mas o contrário, isto é, que “pensamos para conseguir sobreviver”, isto porque seu destino é ação, e assim, Sísifo é o homem cuja vida é essa tarefa diária, ação, um fazer que diariamente toma ele por dever e necessidade, um nutrir e um maravilhar-se da incorporação do ato, sempre começando sempre terminando, e para sempre recomeçando.

Percebemos que conceber-se à disposição do ato de ler em sua essência é trespassar o homem e, ao mesmo tempo, possibilitar que ele atravesse o mundo, dando-lhe existência própria. É no momento do ato que se organiza o mundo, que se realiza, no ato dotado de um verbo em que a linguagem promoverá sempre um mundo a partir de uma atitude participativa, interessada, estabelecendo as relações que por sua vez serão determinantes na constituição do homem que se colocará a pensar o mundo não de forma fortuita, mas vinculado intrinsecamente a ele. As leituras são o caminho, e necessitam estar sempre em ação. É disto que estamos conversando, o leitor no caminho da linguagem: a leitura como formação, o gosto como fundamento.

Gosto é um hábito individual e coletivo.

Beleza e verdade cunham a ideia do conceito de gosto que perpassa toda a história do saber humano. Tem a ver com as práticas culturais, não se restringe unicamente ao conhecimento filosófico e poético, mas também ao saber técnico-científico e político. A ideia de gosto está em tudo. O gosto incide diretamente na formação e tem o caráter coletivo e seletivo, para o nosso próprio bem viver⁴ no âmbito de nossa vida pública e privada.

Para Giorgio Agamben⁵, *gusto* significa sentido que permite perceber e distinguir os sabores; a propriedade das substâncias que provocam sensações. É o mesmo que sabor, gozo, prazer, sentimentos de íntima satisfação. Nesse sentido compreendemos que gosto é sim uma questão pessoal, uma capacidade que cada indivíduo socializado tem na participação ativa em avaliar e escolher a coisa que a ele é oferecida e que em um dado contexto histórico, é adquirido. É uma liberdade de escolha individual e coletiva.

A respeito do gosto, muitos manuais já foram escritos, dentre eles, uma obra deslumbrou aos meus olhos, *La Educación Cristiana de mi hijo*⁶, (séc. IX), escrita por Dhuoda, uma filósofa-pedagoga que escreveu para a educação de seu filho, oferecendo a ele o que de melhor pode-se dar a um ser, a literatura.

⁴ Aristóteles argumenta que o que separa os seres humanos dos outros animais é a razão. Assim, a boa vida é aquela em que uma pessoa cultiva e exerce suas faculdades racionais, por exemplo, envolvendo-se em investigação científica, discussão filosófica, criação artística ou legislação.

⁵ Giorgio Agamben é um filósofo italiano, autor de obras que percorrem temas que vão da estética à política.

⁶ (*Manual para mi hijo*) Única obra que estudiosos reconhecem Dhuoda como autora do manual. Um tratado que nos oferece um duplo conhecimento: o aprendizado histórico, pois expõe um conturbado período em que Dhuoda participou, e o educativo, por se tratar de um gênero literário chamado Espelho de Príncipe.

O gênero espelho de príncipe⁷, em que este manual foi redigido, teve seu florescimento no renascimento. Dhuoda tinha como intenção, ao escrevê-lo, oferecer ao seu primogênito um manual onde ele pudesse compreender a beleza e a verdade em si mesmas, princípios pelos quais se daria a sua formação humanística, apoiada em uma longa tradição.

Desconfio que esses manuais para o ensino das virtudes e das artes, tão úteis à formação humanística e ao pensamento, dado a uma sociedade mecanicista e tecnológica cuja virtude é produzir, foram gradativamente esquecidos no tempo, e com eles esquecidos também a importância de se educar com beleza e verdade. E na literatura nós encontramos essa possibilidade.

Não possuindo mais a tutela dos manuais medievais e renascentistas, podemos pensar se perdemos a ideia de gosto associado com beleza e verdade, voltado para a formação humanística do homem, de tal modo que, ao esquecer que somos herdeiros desses manuais, afastaríamos ainda mais, não somente do gosto, mas nós mesmos da própria literatura. Desconfio que esse esquecimento impede que o sujeito tutele sobre a sua própria formação humanística, assim como na tarefa do pedagogo de tutelar sobre a educação de seu (responsável), dando continuidade a esse esquecimento do gosto e dos conceitos atrelados a esta palavra, tal como beleza e verdade; e que semelhante ao agrilhoado na caverna do mito de Platão, necessitaria ser tomado por um pathos⁸, que o faria voltar seu olhar para existência destes manuais e a partir deles pensar a sua instituição, formar o seu gosto, e através deste, voltar-se para a literatura.

E por falar em esquecimento, não podemos ignorar um prefixo agregado à palavra gosto, que é capaz de “antonimizar” toda a ideia aqui proposta, dada a regra gramatical, mas sobre isso, falaremos adiante.

Retomando, dessa forma, esse retorno para a literatura desvelaria a si no fenômeno formativo de ciência, arte e vida.

Mas como seria este ser desvelado na literatura?

Nietzsche, em um de seus muitos aforismos nos faz indagar sobre a superioridade do homem, a sua formação. Mas que superioridade é esta da qual Nietzsche se refere?

"Os homens superiores distinguem-se dos inferiores por verem e ouvirem incalculavelmente mais e por verem e ouvirem pensando - justamente isso distingue o homem do animal e os animais superiores dos inferiores. O mundo se torna cada vez mais pleno para aquele que se eleva ao cume da humanidade; [...] (NIETZSCHE, 2018, p. 180)

⁷ Espelho de Príncipe é um gênero literário com uma função pedagógica para novos príncipes, a fim de orientar sobre a arte de governar. São verdadeiros tratados sobre o comportamento moral. Um desejo de formar indivíduos soberanos em direção ao bom governo.

⁸ O pathos pode ser compreendido como uma disposição natural do homem que está na essência do que é próprio do humano. Permeia toda e qualquer dimensão humana, todo o universo do ser.

Antes mesmo da constituição de um saber intelectual, a orientação do homem, no caso do homem superior, caracteriza-se predominantemente pelo desenvolvimento e cultivo pleno dos sentidos do corpo; cultivo que, inicia-se desde tenra idade.

Nietzsche em seu Crepúsculo dos ídolos, menciona que há a necessidade de educadores, em virtude, essencialmente de três tarefas que deveriam ser aprendidas pelos educandos e das quais seus educadores as possuíssem, expondo-as assim:

Tem-se de aprender a ver, tem-se de aprender a pensar, tem-se de aprender a falar e escrever: o alvo em todas as três é uma cultura nobre. - Aprender a ver: acostumar os olhos à quietude, à paciência, a aguardar atentamente as coisas; protelar os juízos, aprender a circundar e envolver o caso singular por todos os lados. (NIETZSCHE, 2017, p. 48)

O leitor deverá então ser encaminhado para o desenvolvimento dessas três qualidades que enumeramos a partir de Nietzsche, no Crepúsculo dos ídolos, na passagem do capítulo VIII, a qual retornamos a fim de reiterar a necessidade de educadores, de verdadeiros pedagogos que conduzam a educação estético-literária com a finalidade de formar verdadeiros leitores, com aquelas qualidades que Nietzsche deixou claro: aprender a ver, aprender a pensar, aprender a falar e escrever.

Essa passagem configura uma aprendizagem em que o saber, que se refere a visão, pensamento, a fala e a escrita, necessariamente volta-se ao seu sentido etimológico para palavra *sapio*⁹. Só é possível compreender essa passagem dando-lhe sabor, temperando o verbo aprender com a palavra gostar; aprender aqui diz respeito ao ato de degustar da visão, do pensamento, da fala e da escrita para o desenvolvimento de uma cultura, e de um homem superior.

Esse homem superior, refere-se não a produção eugênica do homem, mas Nietzsche, ao contrário, impõe e expõe uma medida de rigor para a formação do homem, crítico, dotado de razão e paixão, capaz de discernimento de si e do mundo, em que o gosto pelas coisas passa antes por um critério rigoroso, de tal modo que o gosto, adquire plenamente o caráter que lhe compete de *eleição*; esta deve ser compreendida como uma característica do homem de cultura, por sua capacidade de discernimento de uma escolha.

Kierkegaard¹⁰, em seu Pós-escrito “Às Migalhas Filosóficas”, ao investigar sobre a verdade do cristianismo, na sua consideração do problema de modo objetivo e subjetivo, faz menção a um tipo de investigador, que ao investigar a sua questão pressupõe que este esteja antes de tudo, tomado por um interesse, genuinamente, pessoal e apaixonado, pelo fato de que a sua questão, tornada pessoal e apaixonadamente diz respeito a sua própria felicidade, por construir ele mesmo a sua formação.

⁹ *sapio-* (latim *sapiens*, *-entis*, *sapiente*). Expressa a ideia de inteligência, saber.

¹⁰ Søren Aabye Kierkegaard foi um filósofo e teólogo dinamarquês, conhecido na filosofia como o “pai do existencialismo”. Para ele, a vida dos seres humanos está repleta de expectativas.

[...]Se o sujeito investigador estivesse infinitamente interessado em sua relação para com esta verdade, iria nesse ponto logo desesperar, porque nada é mais fácil de perceber do que isso, que em relação ao histórico a maior de todas as certezas ainda é apenas uma aproximação, e uma aproximação é algo pequeno demais para que se construa sobre ela alguma felicidade, [...] (KIERKEGAARD, 2013, p. 29)

Seria redundante dizer que o mesmo interesse pessoal e apaixonado do sujeito que investiga, é o mesmo do homem de cultura, do sujeito de bom gosto. Interesse e paixão manifestar-se-iam no gosto por um *pathos*, palavra de difícil tradução, mas que poderá aqui ser compreendida por afeto. Este trabalho irá se ater a um significado específico da palavra *pathos*: afeto, afecção.

Para “O leitor a caminho da linguagem”, pressupomos que há a necessidade do sujeito ser tomado por um *pathos* a qual o levará a desenvolver o interesse na sua própria felicidade.

Para os gregos antigos e clássicos, *ethos* é aquilo que se é por natureza (*temperamentum*, dirão os médicos da Renascença; caráter, diriam os estudiosos da *psychē*). *Pathos* é inclinação ou tendência natural do próprio *ethos*, sua visibilidade. Porém, se deixado a si mesmo, o *páthos* poderá tornar-se contrário ao *ethos*, transformando-se em força destrutiva por desmedida. Torna-se contranatureza. Feiura e não vício. *Hybris*. Ao *logos* (palavra, razão de ser) cabia oferecer ao *ethos* a medida, o *metron*, que lhe permitisse reter o *páthos* aquém das fronteiras da contranatureza – tanto acima quanto abaixo da natureza. (CHAUI, 2009, p. 42)

O filósofo Gérard Lebrun em seu ensaio, “O conceito de paixão”, explicita que o *páthos* carrega consigo o conceito de passional que faz surgir o *Ethos*. A paixão é sempre provocada pela imagem ou presença do outro. Isso demonstra que o sujeito depende do outro; numa dependência que paradoxalmente remete a sua liberdade.

O pensamento sem eros é meramente repetitivo e aditivo. E o amor, sem eros, sem seu impulso espiritual, degenera em “mera sensorialidade”. Sensorialidade e trabalho pertencem à mesma ordem. Elas não têm espírito nem cupidez. (HAN, 2019, p. 84)

Toda a atividade realizada sem eros¹¹, seria meramente uma repetição, semelhante a transmissão de uma dogmática, tanto científica quanto teológica. Enquanto que a atividade propriamente do saber, referido pela palavra gosto, carregada de eros e movida pelo *pathos* da imagem ou presença do outro, este outro, a própria literatura, produziria um homem de cultura, da qual sua atividade intelectiva, o seu pensamento geraria desdobramentos a partir dos conhecimentos dados.

Todo saber que a escola precisa oferecer deve ser dado com afeto e generosidade, sem restrição e reservas, sem intenção e por um indivíduo apaixonado. Nela, todas as disciplinas deveriam tratar da vida, como o único tema que está por trás de todos os outros. Então, todas elas, em seus limites mais externos, nunca cessariam de tocar os grandes contextos que geram religião inegociavelmente. (RILKE, 2007, p. 128)

Neste curto pensamento, Rilke cita a atuação da escola na formação dos ledores. Que ainda infantis deveriam ser-lhes ofertados a vida, não apenas as disciplinas formadoras de saber teórico, com seu viés utilitário, mas este saber deve ser acompanhado de afeto, que desperte e aumente o

¹¹ Conceito geral para o amor. Toda a atividade precisa ser desenvolvida com eros, com satisfação, paixão, desejo, um sentido em disposição a compreensão da verdade espiritual.

interesse e gosto da criança pela literatura; esta, da qual todo homem de cultura volta-se para completude de sua formação.

A verdade é que a linhagem, a honra, a riqueza ou qualquer outra coisa não podem fornecer, tão excelentemente, o necessário para guiar a vida dos homens que desejam vivê-la de modo belo, como o Amor o pode. (PLATÃO, 2017, p. 30)

Sabe-se que tal questão abrange não apenas o sujeito, mas que este como homem participa e delibera como cidadão das coisas do âmbito de sua vida pública. A instituição deste cidadão através do gostar da literatura, diz respeito não apenas ao homem interessado no seu bem, mas é de interesse a todo corpo sócio-político.

Aristóteles em sua Ética a Nicômaco, refere-se à finalidade das ciências políticas, como sendo aquela que legisla sobre o que deve o homem fazer, e sobre seus impedimentos. No que tange ao seu fim, essa deverá ser o bem do homem, abrangendo-o no âmbito de sua vida pública e privada. Tal preocupação política, presente na idade antiga e clássica, atravessa e forma o período do qual no séc. IX, Dhuoda compunha o seu manual dedicado a seu filho, de igual modo durante todo o período do Renascimento.

A busca de embasamento jurídico para este trabalho, refere-se à configuração necessária de uma articulação, que visa a produzir uma reflexão interdisciplinar evidenciada na tríade que constituirá toda a tese: filosofia, literatura e política.

Será dada atenção à legislação vigente no país no que diz respeito à primeira infância e juventude, em especial a lei 13. 257/2016 que ordena as diretrizes dos direitos à primeira infância. De igual modo, a lei 10.753/2003, que objetiva instituir nacionalmente o pleno exercício do direito de aquisição do livro e de seu uso pleno.

A busca no âmbito jurídico não destoa do tema e da questão apresentada a esse trabalho, mas configura uma atenção e preocupação ao período da contemporaneidade, no qual esse trabalho é composto.

Apoiando-se nos ombros de grandes homens, como Platão, Aristóteles, Nietzsche, Rilke, Ortega Y Gasset, nesta mulher do séc. IX, chamada Dhuoda que preocupada com o filho diante de um período difícil, teve a grandeza de sua atitude empreendedora impressa em um livro pedagógico, mostrando que somente uma educação humanística pode salvaguardar o homem, diante das crises que estes tempos sombrios¹² nos trazem. Por isso, eu, mulher, partindo do ponto que Dhuoda escreveu seu manual, tomo para mim a tarefa de empreender semelhante empresa, ao voltar e debruçar-me sobre o conhecimento de outrora, para aprender a ver, aprender a pensar, aprender a falar e escrever, sem corrimão. Pretendo com isso, alcançar os fundamentos da instituição do leitor.

¹² Tempos Sombrios refere-se a obra de Hannah Arendt, Homens em tempos sombrios, uma compreensão para as crises modernas X totalitarismo.

Com o gosto encontraremos, talvez, os fundamentos de uma cultura nobre, que abarcaria que todos os saberes têm suas teorias e práticas.

Como disse, o pensamento caminha na linguagem. Este é o início, o meio e o fim.

O meu caminho começou na escrita da dissertação de mestrado “Arte, vida e conhecimento: Diário a uma jovem leitora”¹³, momento em que iniciei, a partir de minhas próprias experiências, a oferta de leituras a minha filha, ainda bebê, assim como um novo alimento era introduzido, de modo a nutrir o seu corpo, a literatura era ofertada para nutrir a sua alma, contribuindo para o seu desenvolvimento e o seu despertar para a leitura. Mais do que uma pesquisa, foi um processo relacional de uma ouvinte com a leitora, mãe e filha, Agatha e eu. Um crescimento intelectual e social através da prática da leitura em consonância com a sua linguagem, haja vista que a sua curiosidade teve papel relevante, o seu gosto constituindo e instituindo-se, iniciando a seu próprio caminho conduzida pela literatura.

Como você já pode perceber, minha pretensão é contribuir com a educação a partir do gosto, do gosto que nos une e nos separa, eu professora, mãe, eles alunos, filhos, sobretudo de leitora para leitores, de alguém que aqui escreve porque tem a sua vida galgada na literatura, e que entende que os processos formadores do saber e de instituição de conhecimento desenvolvem-se nas relações híbridas dos indivíduos. Assim, através de uma prática educativa chamada leitura, essas relações vão ampliando, fundamentando os saberes e criando cumplicidades; e, muito mais do que criar um gosto pela leitura, é criar vínculos de aprendizagem, tornando-os “degustadores” dos saberes em prática, sísifos felizes.

A partir do momento em que essa experiência toma sentido, muito mais do que um saber poético ou saber filosófico, um político começa a constituir-se, e juntos incidem de modo direto para uma composição intelectual (intelectiva) desse leitor.

Nesse caminho da linguagem, agora, volto ao passado de mim ao encontro da menina curiosa que gostava de ler, mas que não tinha livros. Não tinha dinheiro para comprá-los. Apesar de não os ter, aprendi a gostar de ler. Aprendi a palavra escrita nos manuais escolares, nos livros de literatura, mas não só aí. Aprendi sobretudo na vida.

Essa criança que ainda me habita e me constitui, sabe que o mundo interfere na vida do livro e o livro interfere na vida mundo. Sei agora, professora, que aprender e a ensinar a ler é ato responsável pela vida do mundo. Aprender a gostar de ler para aprender a gostar do mundo.

A fato é que o meu caminho, não tem nada de especial, é coisa que acontece a todo mundo. É coisa intimamente ligada à nossa biografia, as circunstâncias históricas, físicas e culturais de nossa

¹³ Arte, vida e conhecimento: Diário a uma jovem leitora. Dissertação de mestrado defendida no ano de 2020, que traz uma espécie de manual de leitura a ser entregue a uma jovem aos seus quinze anos.

existência no mundo. Porém cada criança é um novo que chega no mundo, sempre um novo começo, um novo ver, perceber, conhecer...

Como toda criança, fui curiosa. A curiosidade era o meu fio de Ariadne. E a literatura era o fio das minhas conversas com uma de minhas amigas. Amiga essa que tinha acesso aos livros nas prateleiras da sala, mas que não dava tanta importância assim para eles. A leitura dos livros não lhe fazia falta, e por isso, quase nunca os lia. Ela gostava mesmo de brincar com outras crianças, de conversar e de fazer arte no quintal.

Embora ficasse escandalizada - dada a minha fixação pelos livros alheios - eu não a criticava, antes, a invejava e me aproveitava e dava sempre um jeito de lhe pedir emprestado. Mesmo sem o dinheiro para comprá-los, li livros praticamente intactos, novinhos em folha.

Não critico minha amiga. Não é que ela não lesse os livros. Ler, ela lia, mas não gostava. Lia por obrigação, por dever, para fazer as provas, mas não por prazer.

De certo modo ela estava certa, ler por obrigação não liberta o leitor. E criança gosta mesmo de é brincar porque é brincado que aprende a ler, a ver e a conhecer o mundo. O mundo é o seu primeiro livro.

Assim como minha amiga eu também gostava de brincar. Gostava de brincar de tudo, mas gostava também de ouvir e contar histórias. Elas aguçavam minha imaginação, faziam eu sempre querer conhecer mais, em gostar de ler, da vontade constante de viver o novo, sempre apontando para além de mim, estando sempre em mim mesma. Assim como li depois em Rilke (2007),

"Pois arte é infância. Arte significa não saber que o mundo já é, e fazer um. Não destruir nada que se encontra, mas simplesmente não achar nada pronto. Nada mais que possibilidades. Nada mais que desejos. E, de repente, ser realização, ser verão, ter sol. Sem que se fale disso, involuntariamente. Nunca ter terminado. Nunca ter o sétimo dia. Nunca ver que tudo é bom. Insatisfação é juventude."

E dessa forma minha caminhada na educação começa assim e assim será, pois em cada lugar que habito me apropio de uma já existência e a partir disso inicio um novo trabalho a fim de um novo caminho a ser alcançado. Considero que seja importante rememorar-me. Dessa forma tenho a oportunidade de dizer quem sou e de onde falo.

Filha de um pai que tinha como função cuidar da portaria de uma universidade federal no Rio de Janeiro, rejeitado por sua raça, e de uma mãe cuidadora do lar e de seus rebentos, filha do meio da família, passei minha infância, adolescência, e até formar a minha própria família em Nova Iguaçu, município da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. Minha mãe estudou até o segundo ano do ensino médio, já depois dos seus sessenta anos, incentivada por mim. Meu pai estudou até o quarto ano do ensino fundamental, tinha pouco interesse pela leitura.

Mesmo sendo de uma família pobre e com pouco estudo, devido às circunstâncias da vida, cresci ouvindo minha mãe dizer que eu precisava estudar para ser conhecedora do mundo, das

palavras. Diferente do meu pai, minha mãe dizia: “Eu não estudei e hoje sinto o peso disso, mas você vai, nem que eu tenha que ir junto”, e assim fazia, e assim continua dizendo.

Sempre gostei muito de ler. E sempre me aproveitava do lugar em que meu pai trabalhava para frequentar, escondida, a biblioteca, enorme, diferente daquela que a escola podia me oferecer.

A literatura sempre me ajudou a viver melhor e, desde a minha infância, desde Os Três Porquinhos, onde minhas leituras eram feitas às escondidas, atrás dos tijolos de construções mal-acabadas, longe dos olhares de meu pai, que me educava apenas para lavar e cozinhar. Esse moço mal-lê e escreve. Enchia de fumaça os cômodos quadrados da casa, através dos muitos e muitos cigarros tragados por ele, na tentativa de espantar a literatura de mim. Sempre odiei a fumaça! Mas nem a tosse e os espirros de uma fumante passiva fariam com que eu me afastasse desse gosto que é a leitura.

Em busca de seu objetivo, minha mãe acompanhava-me todos os dias até à escola, para que eu aprendesse a refinar a leitura e a escrita. Com seis anos de idade e cursando a antiga primeira série do ensino fundamental, eu lia e escrevia, sem nunca antes ter frequentado uma escola. E passava todos os dias do ano no templo da instituição, rodeada de livros, a biblioteca.

Na escola, a Aula de Leitura sempre foi a minha favorita. Íamos para o templo, os alunos e a professora. Ela, chama-se Basiléia, agora uma senhora, que tive o prazer de rever a pouco tempo, e que continua com suas histórias encantadoras, aliás, um encanto em pessoa. Quando chegávamos, logo nos chamava por nomes de Reis e rainhas, príncipes e princesas. Nos olhava da cabeça aos pés, nossa aparência sempre impecável ela deixava, assim como nos contos de fadas. A valorização da própria aparência sempre foi fundamental. Não podíamos perder a vaidade, precisávamos nos gostar.

- Suas mães tiveram o trabalho de lavar e passar seus uniformes. Precisam estar sempre elegantes, esguios.

Ela sempre repetia isso.

E assim, ia apresentando-nos as personagens dos livros, observando suas vestimentas e seus comportamentos.

Aquela mulher sempre bonita e elegante até na alma, por onde passava deixava seu perfume e sempre fazia alusão a sua própria pessoa:

- Deixo não somente o meu aroma, como também a minha presença por todo o lugar em que eu passar. E é assim que vocês devem fazer! Digam a que vieram, aproveitem o que se apresenta e construam os seus caminhos!

Sigo agradecida a essa figura feminina, chique, uma pessoa que me mostrou que precisamos ter e ver beleza em tudo e em todos. Tudo é uma questão de gosto.

Depois desse maravilhoso encontro com a literatura, segui meu caminho. Com quinze anos já terminando a segunda fase dos meus estudos, e nesse período, consegui um estágio na prefeitura da cidade. Não era muito bem o que eu queria fazer, mas era para trabalhar com computadores, um sonho. E nessa altura, em 1996, eu já havia adquirido vários disquetes com histórias, ou seja, computadores e disquetes é igual ao início da leitura digital. E isso não era para qualquer um, então pensei: vou poder ler no monitor. Eu já tinha uma caixa daqueles discos. Sempre almejei ter um computador. Foi um ano e meio fazendo todo o serviço do trabalho o mais rápido possível para conseguir ler aquelas histórias, cheguei ao ponto de ler em voz alta, pois alguns colegas também queriam conhecer.

Esqueci-me de mencionar de quem eram os livros que eu lia atrás dos tijolos, pois é claro que não eram meus, ou achou que aquele moço que fumava mais que chaminé ia deixar de tragar seus cigarros para comprar livros para eu ler? Claro que não! Eram de uma amiga da época, Helena, na verdade, a mãe dela era professora, D. Nina. Sempre levava livros para sua filha. Quanta inveja eu tinha dela! A cada semana ela trazia novos livros para a coleção de sua filha. Mas Helena não gostava de ler em casa, só na escola. Em casa só brincava, comigo, e eu, querendo ler os livros dela. Era uma troca, um dia brincando com ela e eu pegava um empréstimo de livro. Então me dividia, e enquanto ela fazia os deveres da escola, eu já ia escolhendo o meu empréstimo. Eram tantos livros. D. Nina precisou fazer uma estante. Essa dona era humilde e sua estante fora feita de tijolos, mas eram daqueles grandes, de concreto, e em cada buraco continham cinco ou seis obras. E eu li todas, feliz! Helena era minha melhor amiga, se é que você me entende. Em casa, não me recordo de ter um livro, a não ser um dicionário, este chamado de “pai dos burros” pela minha mãe, que na época “não tinha estudo”, mas ortograficamente, não escrevia sequer uma palavra errada, pois consultava todas antes de colocá-las no papel. Esqueci-me de mencionar, também, que o moço trabalhou na biblioteca daquela universidade federal por mais de quatro décadas.

Desde o término do ensino médio, eu já lecionava em uma escola de bairro. O tempo passou e ingressei no curso de Letras em 2003. Mas antes disso, em 1995, prestei vestibular para medicina, outro sonho, a pediatria. Aqueles livros mais espessos que minha mão. Eu já os admirava na biblioteca. Mas, mais uma vez, o moço com seus pensamentos pequenos desviou o meu caminho.

- Pobre não tem profissão de rico!

E lá vinha mais uma interferência. E esse sonho esvaiu-se como a fumaça de seu cigarro.

Dessa vez minha mãe não pode ajudar. Era bem longe. Mas refletindo aqui, com esse escrito, acho que não saí totalmente do caminho, afinal, a literatura tem o poder de cuidar não somente das crianças.

A curiosidade me levou para o curso de Letras na virada do segundo milênio, a princípio eu não queria ser professora, mas sempre tive muita ânsia em aprender, e no momento, era o curso mais acessível. Nessa época, com dezenove anos, eu trabalhava em uma multinacional de colchões.

Eu sempre aproveitava para ler alguns livros na hora do almoço, embaixo da mesa do computador, colocava um colchão e me deliciava a cada página, que me alimentava até o jantar. E quando não estava com um livro na mão, eu estava na frente do computador, lendo em *compact disc*, o antigo cd. Sempre atualizada com os novos formatos, novas metodologias.

Logo iniciei o estágio e os horários não se encaixavam. Mas o gosto começou a crescer.

Financeiramente cometí uma loucura, mas era o início do que antes não era um sonho. Minha primeira leitura nesta graduação foi uma literatura portuguesa, Memorial do Convento, de José Saramago, que faz uma intertextualização com algumas outras obras, como a do Padre Antônio Vieira, e a sua oratória.

Após essa graduação, a especialização em Língua Portuguesa, Linguística e Produção Textual, que também me ofertaram literaturas de Bakhtin, Saussure, Foucault e tantas outras que iam enriquecendo as minhas leituras.

Em 2009, lecionei como educadora de língua portuguesa no ProJovem Urbano, um Programa Nacional de Inclusão de Jovens, destinado a jovens com 18 a 29 anos. Foi um sucesso! Através da arte de ler, dez alunos participaram de um concurso nacional para mostrar a arte construída a partir da literatura. Ganhamos um concurso em 2010, e o direito de apresentar um trabalho para o então Presidente da República também daquela época, Luiz Inácio Lula da Silva, a arte que juntos criamos, uma peça teatral baseada na história de cada um daqueles alunos. Nesse mesmo projeto tive a oportunidade de participar de uma formação continuada em educação pela Fundação Darcy Ribeiro, onde mais uma vez assisti a importância da leitura, principalmente para aqueles jovens sem pretensão. Fortaleceu ainda mais o meu desejo de levar a literatura para os alunos.

Trabalhei em algumas escolas, tive muitos alunos particulares, inclusive uma vereadora da cidade, que me conheceu por intermédio de uma outra professora de língua portuguesa, pelo meu trabalho com a literatura. Foram quase três anos de aulas somente com essa aluna, um bom período em que eu precisava apenas dedicar-me a uma única aluna, exclusiva, e com isso, tinha bastante tempo para as minhas leituras.

Mas eu ainda estava no início da minha instituição enquanto leitora, e em 2014 ingressei, por meio do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a Rural de Nova Iguaçu, no curso de Pedagogia, feliz, plena, pois nesse lugar eu daria continuidade ao então sonho de me tornar uma pesquisadora da leitura e da linguagem através da literatura.

Nessa universidade mergulhei na literatura. Frequentei alguns grupos de pesquisas e, em um deles, tive a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), assim começando as minhas pesquisas formalmente. Nesse grupo aproveitei o momento para aprender com as crianças, ouvi-las a cada leitura, e assim, perceber o quanto a infância carece da literatura.

Em outro grupo de pesquisa, Uma Heterociênciencia Bakhtiniana: Arte, vida e conhecimento no campo das ciências humanas, o nosso Teatro da Palavra, grupo formado pelo meu orientador, Carlos Roberto de Carvalho, onde aprofundamos nossas leituras, nos refinamos com a filosofia e pensamos sem corrimão.

E foi nessa busca que cheguei ao Mestrado que foi concluído ao final do segundo semestre de 2019. Na pós-graduação pude pesquisar acerca das leituras de formação, conquistando ao longo do curso a minha instituição de leitora enquanto pesquisadora.

A pesquisa de mestrado que me referi anteriormente precisou ser adaptada as circunstâncias da minha maternidade. Nada que me atrapalhasse, muito pelo contrário, vivi um dos melhores momentos da pesquisa, cara a cara com o meu objeto, meu sujeito, minha filha.

Agora, para a tese, uma atualização, ainda mais aprofundada acerca das leituras, a saber, como o leitor adquire um gosto, um hábito de leitura, como é instituído esse refinamento pela busca da literatura.

Penso que um passo mais devagar seja um caminho mais frutífero para atingir o nosso objetivo, seja qual for, e neste caso, para pensar o caminho da linguagem tendo o gosto como fundamento, necessitamos caminhar lentamente, seguindo as palavras de Ortega y Gasset, assim, nos permitindo pensar a aprender sobre o gosto e o prazer que ele pode nos propiciar através leitura de um livro, da leitura da palavra escrita.

Como em todo caminho, sempre tem uma pedra com a qual vamos nos deparar. Uma pedra mágica ou maligna, como a que se parece com a bruxa malvada que escondia ou comia crianças, como aquela figura que assombra os Zezinhos e Mariazinhas em suas leituras, e desse jeito, não permitindo que elas leiam, se divirtam, aprendam com as histórias, uma pedra que pode tampar e deixar um lugar escuro e vazio, que ora pode ser ocupado pela ignorância, ora pela vontade de ser. E assim sendo, deixar a leitura acontecer, ler, sentir, perceber, ouvir, talvez essa última seja a mais importante para se chegar ao gosto. Ouvir, deixar ser ouvida, e então percebe-los.

Toca o sinal e as esperanças do futuro sobem a rampa. Adentram as salas de aula para mais um dia de ensino e aprendizado. À frente, uma voz inicia ecoando mais uma tentativa, e outra, e mais uma, e sempre, a fazê-los viver a leitura. Às vezes, parece ser em vão, mas eu acredito, e aos poucos vou tentando despertar naqueles o gosto. Minha voz chegará aos ouvidos e não será olvida.

Penso aqui com os meus botões que a leitura do mundo precede a leitura do livro, e que embora a biblioteca seja um lugar aparentemente bom para um início de um ser leitor, pode não ser tão bacana para alguém que ainda não conhece os livros. Então comecei a pensar as minhas estratégias.

Pergunto-me:

Mas, por que uma criança não gosta de ler?

E meu pensamento dispara... talvez seja, quem sabe, porque a ela não foi apresentado um livro de histórias, uma poesia, algo que lhe chamassem a atenção, interesse ou deleite que a fizesse dar asas à imaginação e a curiosidade, que a provocasse um querer saber, que fizesse com que ela viajasse pelo mundo, ou porque não pôde sequer ter acesso a um livro, e até mesmo na escola, nunca escolheu o que deveras queria ler. Talvez sim, talvez não.

Contudo, não estamos aqui de modo a procurar respostas definitivas, e sim, um caminho que faça sentido, um método capaz de despertar a necessidade e o gosto dos leitores pela leitura. Nesse caso, o sentido não está no início tampouco no fim, mas no meio da travessia.

E assim, no fluir do tempoespaço, vou seguindo caminhos que eu mesma traço. Uma aula aqui e outra ali, vou pensando e experimentando leituras em diferentes lugares, no pátio, no refeitório, na quadra, no depósito, debaixo da escada.

Aonde quer que vamos, com um livro nas mãos, poeticamente habitamos qualquer lugar. Habitar poeticamente um lugar é ver, perceber e pensar a partir dele mesmo. Aspectos bem objetivos que nossos sentidos podem captar e descrever. Lemos e contamos as histórias e informações a respeito do próprio lugar, com alguma personagem que está presente no imaginário dos alunos, alguma história que eles pudessem compartilhar e que remetesse ao conteúdo daquela obra escolhida, diferentemente daquele acostumado do livro didático, que mata a obra com trechos sem sentido, somente para exemplificar. É um momento oportuno para eles participarem, criar suas próprias histórias.

Outro dia, o sinal, indica para que as esperanças caminem em direção a voz que já os aguarda, ansiosa. Será oferecido mais um texto, e a curiosidade está estampada nos olhares arregalados. E no gramado, esparramados como erva boa, sem segar, *O Leilão de jardim*, de Cecília Meirelles, lembra ao Gabriel¹⁴ que seu avô é quem cuida das flores de um condomínio no centro da cidade, assim como as histórias cuidam para que seus pensamentos possam fluir.

Ester, uma aluna muito quieta, uma vez disse que odiava a escola, e que sua mãe a obrigava a ir, então Malala mostrou o que fez quando teve a oportunidade de estudar, mesmo que atentassem sobre a vida dela.

¹⁴ Os nomes dos alunos são fictícios para preservar suas identidades.

Aulas e mais aulas e eu, com a esperança que carrego, ainda insisto em mostrar, não somente para os alunos, mas também para os outros atores da escola, que a literatura, ou melhor, o gostar da leitura pode favorecer o aprendizado de qualquer indivíduo, trazendo benefícios axiomáticos não somente a estes, como também à sociedade.

Certo dia, um projeto de leitura é apresentado a quem de direito, mas que está sempre contrário a esta missão. E nem um passo adiante, mas eu ainda tento enxergar a frente, meus olhos caminham junto a expectativa e confiança dos alunos.

No outro dia conhecemos Drummond, "Vou crescer assim mesmo", ele diz àqueles alunos que com atenção, escutam as poesias que descrevem a infância de um jeito que só o autor soube expressar, e que não devemos esquecer, nunca.

Para as perdas na família, "O coração e a garrafa" mostra que a tristeza faz parte da vida, e que devemos caminhar com ela, mas só no fundo do coração, Alberto entendeu a perda de sua mãe.

E os dias passam, bimestres, semestres, e uma sala cheia de entulhos, poeira e móveis velhos encobrem grandes autores; Drummond, Guimarães Rosa, Clarice Lispector, Mário de Andrade, Monteiro Lobato e tantos outros. Que descoberta! Os livros escondidos por tanta sujeira. Lembrei-me de Guiomar Grammont, Ler devia ser proibido, sim, pois pode tornar o homem perigosamente humano.

Logo as ideias emergem, e participadas com os alunos que já buscavam cantos da escola para a sua leitura, pensamos em tornar aquele canto sem serventia em uma sala de leitura; almofadas, tapetes, artes, e é claro, aqueles livros literalmente jogados ao pó dispostos para todos que gostam e/ou estão começando a gostar da leitura.

Um pedido foi feito, era mais do que transformar aquela sala, era oferecer literatura para todos. Mas a resposta foi prometida, adiada, pois o local era o único na instituição para se guardar o que não servia mais, uma espécie de depósito.

E como dizer que os livros não servem mais? Quem em sua sã consciência pode comparar livros a entulhos? E até dizer, é lixo.

Alguns metros do pátio representam uma sala, um quadrado, onde cada um se acomodava com o que trazia, e assim, em vinte minutos, o tempo do intervalo, compartilhava sua leitura, porque "aula bem dada" é dentro de sala. Pátio é para recreio.". E assim era feito.

Muito perto dali, separados apenas por um caminho de pedras, uma biblioteca enorme, onde poderíamos escolher, desfrutar com gosto. Agendamos uma visita. É, parece estranho, mas foi preciso agendar para entrar na biblioteca.

Aquela calçada de pedras nos mostrava o que apresentar-se-ia mais à frente. Encontraremos pedras no meio do caminho!

Mas, um lugar enorme, com um pé direito sustentado por Machado de Assis, Shakespeare, Miguel de Cervantes, Agatha Christie, Cora Coralina e tantos outros pilares da literatura, e que cumpri ao que determina a Lei 12.244, aprovada em maio de 2010, em que todas as bibliotecas escolares até 2020 teriam pelo menos um livro para cada aluno matriculado, mas esqueceram-se que precisava de um responsável a altura. Mas quem poderia ser? Essa pessoa existe?

Sim, ou talvez não, mas nesse caso, neste dado local, tão somente nas funções oficiais de um bibliotecário, gerenciar, catalogar, classificar, e o mais, supervisionar a biblioteca, ah, isso foi claramente visto; supervisionar os alunos para que não alcancem aqueles livros ditos como não apropriados para leitores iniciantes, uma classificação dada por alguém responsável pelas estantes, uma professora alfabetizadora afastada de suas funções iniciais, uma zeladora dos livros, que preocupava-se unicamente em manter o acervo em seu significado mais literal, amontoar, acumular.

Algumas perguntas foram lançadas a respeito dos projetos de leitura, como quem planeja e desenvolve as ações de leitura na escola, qual é o incentivo, se há eventos no local, e coisas afins. E a resposta foi um sorriso torto seguido de um silêncio.

Continuamos a caminhada, lentamente. Sabemos que a chave que abrirá as portas da biblioteca é a importância que damos à leitura.

E com as portas entreabertas, alguns livros já estavam dispostos à mesa, e logo uma voz severa chega aos nossos ouvidos, - Não mexam em outros livros! Mexam só nos que já estão dispostos!

Mas quem escolheu, perguntei, já que a proposta inicial era que cada um escolhesse um livro que gostasse. Pensei... e retruquei, não podemos menosprezar seus desejos, as suas preferências, os seus gostos. Será que não podemos dar a eles o direito da escolha?

A resposta foi o silêncio, desta vez, sem o sorriso torto.

Simpaticamente, com muita calma e delicadeza, organizei os pensamentos para conversar com aquela zeladora de livros, que achava que os livros eram enfeites, simples bibelôs arrumados nas prateleiras. Mesmo assim tomei coragem e perguntei se teríamos a possibilidade de ir até as estantes para pegar o que era desejado, e mais uma vez, uma resposta desagradável, afiada, nos direcionou, dizendo que se arrumássemos depois, poderia.

Percebemos então, que a biblioteca era um enfeite na escola, uma espécie de elefante branco, com um acervo enorme; aqueles pilares que sustentam a literatura mundial, escondidos em prateleiras, autores que precisavam ser apresentados ao mundo dos ledores, daqueles que são o futuro. Aqueles que nós acusamos que não gostam de ler.

Foi uma recepção um tanto quanto tocante, sensibilizante, para não dizer patética. Alguém que deveria oferecer instrução, erudição, saber, só pensava em manter as prateleiras arrumadas e os livros longe dos alunos. Mas o que dizer diante disso? Muitas coisas, sabemos.

Mas no momento, só pedimos a “permissão” para degustar o prazer de ler através das nossas próprias escolhas. E assim, sucedeu-se uma transformação em cada um presente naquele momento, tanto pela privação inicial, quanto pela viagem na história. Foi a primeira visita em conjunto, com toda a turma, uma espécie de ocupação da biblioteca.

Logo, ao finalizar as aulas, a cada dia que passava, percebia um aluno ou outro, naquele lugar agora habitável por leitores.

Foi preciso criar uma lista de empréstimos. Aquela pessoa severa, zelosa, afastada de suas funções, passou a ir até as salas para recolher os livros emprestados, ou renovar o empréstimo, fazendo reverberar a voz que atingia novos leitores a cada dia.

Percebi que era necessário um espaço para esses novos leitores, e aquela sala, antes ocupada por entulhos e pensamentos obscuros foi cedida, e em breve seria conhecida como A sala da Leitura. Não sabemos se por incômodo no uso frequente da biblioteca, desarrumando o espaço, ou por percepção de que realmente era preciso, e isso também não nos importava, o que realmente nos interessava era que a chave que abria aquela porta estava em nossas mãos, os nossos novos leitores, felizes.

Voltando a pesquisa de mestrado, a maternidade me inclinou e me influenciou a estudar sobre a linguagem devido a sua prematuridade. Já no início da gestação, eu participava os meus escritos lendo para minha filha. Após o seu nascimento antecipado, oferecia o alimento e as histórias, que nutria o corpo e alimentava a alma. Era uma degustação ao som da literatura.

Li um ensaio de Agamben, onde ele investiga a respeito do gosto, Gosto, investiga ele este sentido considerado baixo, isto é, inferior, em contraposição à primazia dada na tradição ocidental da visão e da audição. Aqui neste instante, nos cabe citar uma consideração dada em “Lições sobre a estética” (HEGEL, 1997), descreve Agamben, opõe gosto aos dois sentidos “teoréticos”, a visão e a audição, visto que para Hegel não se poderia “*degustar* uma obra de arte como tal”; em contrapartida Agamben salienta que tanto em grego como no latim, e ainda também encontrado nas línguas modernas que dele derivam, “*degustar*” seria um vocábulo que tanto sua etimologia e sua semântica estaria ligado à esfera do gosto; este último designando o ato do conhecimento.

Para fixar este sentido que Agamben toma partido, ele cita Isidoro de Sevilha, ou Santo Isidoro, um sacerdote católico do século VII, que em sua *Etymologiae* (livro X, 240), enuncia a etimologia e semântica de “*degustar*”.

O sapiente é assim chamado por causa da palavra ‘sabor’ (*Sapiens dictus a sapore*), pois, assim como o gosto é apropriado à distinção do sabor, do mesmo modo o sapiente tem a capacidade de conhecer as coisas e as suas causas, na medida em que tudo o que ele conhece, ele o distingue segundo um critério de verdade” (AGAMBEN, 2017 p. 12-13)

Talvez, um gastrônomo nos diria mais sobre o sapiente que o próprio filósofo; porém recorramos a literatura para ilustrar a citação acima, para podermos avançarmos sobre o tema munidos de um exemplo incontestável.

Em *Memórias de Adriano*, obra magna da escritora Marguerite Yourcenar, somos apresentados por Yourcenar a um imperador, um homem como ele vai dizer “que avança em idade e prepara-se para morrer de uma hidropisia do coração”, escreve suas memórias em uma longa carta cujo destinatário é o jovem Marco Aurélio, futuro imperador romano. Temos então um imperador envelhecido, senescente relatando deixando-se levar pelos saltos da memória sobre sua vida. Logo no primeiro capítulo intitulado *Animula Vagula Blandula*, comenta o imperador sobre o hábito de comer em excesso de seus conterrâneos, dados aos festins voluptuosos, enquanto o seu tendia a uma alimentação mais sóbria, não ascética, mas contida. Ele diz que o ato de nutrição, com finalidade para a vida, merece a nossa atenção. E quem sabe um “gastrônomo” sapiente, como Adriano possa iluminar a questão do sapiente para nós?

Comer um fruto é fazer entrar em si mesmo um belo objeto vivo, estranho e nutritivo como nós pela terra. É consumar um sacrifício no qual nós nos preferimos ao objeto. Jamais mastiguei a crosta do pão das casernas sem maravilhar-me de que essa massa pesada e grosseira pudesse transformar-se em sangue, calor e, talvez, em coragem. Ah! Por que o meu espírito, nos seus melhores momentos, não possui senão uma pequena parte dos poderes assimiladores do meu corpo? (YOURCENAR, 2003 p. 13)

Adriano faz uma reflexão sobre a nutrição, do ato de comer um alimento considerando-o não apenas como algo para aplacar a fome, mas se refere a nutrir-se para manutenção da vida da qual a fome é uma parte pequena, um sintoma o mais animalesco, dessa necessidade. Comer um alimento para ele não era algo ordinário, mas na ordinariedade do cotidiano era lhe um ato extraordinário, ao jamais mastigar crosta do pão sem maravilhar-se; compreendia que ao escolher comer um fruto era incorporar através do sacrifício do alimento ele mesmo, que depois de incorporado produziria em nós vida e saciedade.

O personagem de Yourcenar também denuncia o que Agamben chama de fratura do conhecimento e do prazer, como pode meu corpo incorporar e desfrutar, degustar, ao permitir “entrar em si mesmo um belo objeto vivo” e, que o espírito não consegue gozar, degustar. Para Agamben essa fratura, presente na formulação platônica é o que “constitui o pensamento ocidental não como *sophía*¹⁵, mas como *philo-sophía*¹⁶”, porque o pensamento não incorpora, isto é, não é capaz de possuir de modo integral o objeto, por isso que “ele deve se tornar amor ao saber, isto é, filosofia.”

Mas a questão do gostar e do sapiente não se encerra aqui, continuamos investigando o sapiente e, em outros capítulos trabalharemos com maior acuidade a questão dessa fratura do gosto,

¹⁵ Sabedoria, sapiência.

¹⁶ Filosofia, amor pela sabedoria.

da verdade e da beleza em sua necessária complexidade e atenção, por agora nos deteremos na questão do sapiente ilustrada pelas Memórias de Adriano. Pois bem, continuemos com mais um trecho acompanhando Adriano em suas memórias.

Foi em Roma, durante os longos banquetes oficiais, que me aconteceu meditar nas origens relativamente recentes do nosso luxo e naquela raça de agricultores parcimoniosos e de soldados frugais, acostumados a nutrir-se de alho e cevada, subitamente deslumbrados pela conquista, devorando as iguarias complicadas da cozinha asiática com a rusticidade de camponeses esfomeados. Nossos Romanos empanturram-se agora de aves delicadas, afogam-se em molhos e envenenam-se com especiarias. (YOURCENAR, 1974, p.9)

Era hábito nos grandes festins romanos o exagero dos convivas. E conhecendo bem seus conterrâneos, Adriano, considerado um dos cinco bons imperadores romanos, como sábio que fora, medita sobre o luxo conquistado por ele e distribuído aos cidadãos romanos das diversas classes que tinham se beneficiado das conquistas do Império e que agora gozavam das benesses; compreendia ele sobre o longo período de uma alimentação frugal levara os soldados e agricultores à volúpia dos alimentos, com molhos excessivos e os alimentos temperados com muitas especiarias. Curioso que tanto os molhos e as especiarias, usados adequadamente proporcionam mais sabor aos alimentos, tornando mais apetecíveis as refeições. Entretanto, Adriano diz que pelo excesso estavam eles se “afogando” e “envenenando”, o que não é condizente com a degustação, e muito menos com o sapiente, pois como no trecho que mencionamos a concepção de Adriano de transformação do alimento em “sangue”, “calor”, e, talvez, em coragem”, a degustação que nutri e que acima de tudo dar prazer e maravilhamento.

Um gastrônomo, um discípulo de Apácio, orgulha-se da sucessão dos serviços, da série de pratos doces ou picantes, leves ou pesados que compõem a magnífica sequência de seus banquetes. Seria mais desejável que cada iguaria fosse servida separadamente, assimilada em jejum, sabiamente degustada por um apreciador de papilas intactas. Apresentadas confusamente, numa profusão banal e cotidiana, elas formam no paladar e no estômago uma mistura detestável, na qual o odor, o gosto e a própria substância essencial perdem seu valor peculiar e sua deliciosa identidade. O pobre Lúcio comprazia-se outrora em preparar-me pratos raros; suas tortas de faissão, com a sábia dosagem de presunto e especiarias, revelavam uma arte tão consumada como a do músico ou do pintor. (YOURCENAR, 2003 p. 13)

Neste último trecho que destacamos fica evidente a ação e o papel do sapiente como aquele que recomenda, ou seja, propõe como o “mais desejável” que as iguarias fossem servidas em separado, uma a uma, a fim de propiciar aquele com as “papilas intactas” uma degustação apropriada, um prazer que nutra e satisfaça-o.

As “papilas intactas” podem ser objeto de investigação, pois falam da disposição, do estado, do sapiente como aquele que não satura, não abusa, do sentido do gosto. O homem que comentamos desde o começo deste capítulo, na qualidade de sapiens, é aquele que sabe ordenar, orientar o seu gosto, para que este possa degustar, saborear, isto é, identificar o sabor ou os sabores de cada coisa.

O sapiente sabe selecionar, sabe escolher aquilo que lhe interessa e que lhe seja mais interessante e adequado degustar.

Epicuro, na sua Carta sobre a Felicidade (A Meneceu), fala do sábio como aquele que “não desdenha viver, nem teme deixar viver; [...] Assim como opta pela comida mais saborosa e não pela mais abundante, do mesmo modo ele colhe os doces frutos de um tempo bem vivido, ainda que breve. “A imagem de Adriano que optamos por ilustrar o sapiente, dada a nós por Yourcenar corresponde a concepção de Epicuro do sábio, ou sapiente que nos esforçamos em demonstrar. Pois, o bem que proporcionar prazer, neste caso o alimento, servido de forma inadequada seja nas proporções como no abuso de molhos e especiarias, sem o devido ordenamento para uma apreciação, degustação, provocam confusão que banaliza a nutrição e o prazer, “perdem o seu valor peculiar e sua deliciosa identidade.”

Em oposição à falta de gosto, de sapiência, Adriano tinha em Lúcio, seu serviçal que lhe preparava o alimento de forma que o sapiente imperador pudesse desfrutar. E aqui neste trecho final ele eleva a arte gastronômica, a arte da degustação, ou seja, do gosto a mesma categoria e primazia que na filosofia e mesmo na estética a visão e a audição estão para o conhecer. O gosto para Adriano proporciona prazer, mas pode também levar a uma forma que desfaz a fratura entre a beleza e a verdade, pois passa a revelar uma arte tão consumada como a do músico ou do pintor.

Esse prazer do homem sapiente, leva-o a cuidar para que não seja qualquer coisa que ele vá experimentar. O sapiente como é comentado por Nietzsche no terceiro capítulo do livro A Filosofia na Idade Trágica dos Gregos, livro escrito entre os anos de 1873 e 1874, advém como já dissemos acima da palavra grega *sophós*, designando “sábio”, e que etimologicamente está pertence à família de *sapio*, eu saboreio, e *sapiens*, como aquele que saboreia, *saphes*, que é perceptível ao gosto. Entretanto, este filósofo amplia nosso entendimento da palavra ao se aperceber que Sísifo, nome de um personagem mítico que posteriormente apresentaremos, como algo ou alguém que é ou de forte gosto (ativo); ou que aparece também segundo o filósofo como um modo redobrado de gosto.

Nietzsche comprehende esse Sísifo como alguém cujo sentido, entendido como orientação, de gosto tão agudo que não perde tempo em experimentar o que é feito de forma mais bem cuidada e refinada, tomando como referência a descrição de Adriano de Yourcenar, sem os exageros de molhos e especiarias, ou mesmo de ornamentos desnecessários que lhe embotaria os sentidos, isto é, a sua orientação causando confusão. Epicuro (2002, p; 44-45) comenta sobre esse prazer do sábio e de seu não embotamento dos sentidos ao compará-lo aos dos “intemperantes”; contrariamente o prazer do sapiente é aquele “prazer que é ausência de sofrimentos físicos e de perturbações da alma. Não são, pois, bebidas nem banquetes contínuos, nem a posse de mulheres e rapazes, nem o sabor dos peixes ou das outras iguarias de uma mesa farta que tornam doce uma vida, mas um exame cuidadoso que

investigue as causas de toda escolha e de toda rejeição e que remova as opiniões falsas em virtude das quais uma imensa perturbação toma conta dos espíritos.”

O pensamento dos gregos compreendia uma ideia que não se restringia a um gostar, um saborear, mas que este saborear era-lhe muito mais abrangente que a nossa noção de gosto; o homem de gosto extremamente apurado ou possuidor de agudeza era o homem sapiente capaz de escolher dentre tantas outras opções e possibilidades, ele escolhe aquela que mais lhe é adequada, pois a sua agudeza de gosto, de degustar, é capaz de penetrar de tal maneira que no deleite ele pode vir a conhecer as coisas.

E nesse ponto, Nietzsche vai considerar Sísifo, o homem mítico da excelência do gosto apurado, como ele bem diz desse homem de “aptidão notável de discernimento”. O homem mítico que “não é prudente, se prudente se chama ao que descobre o bem nos seus próprios interesses.” Do mito que conta a história de Sísifo, um homem tão astuto quanto Odisseu, representante máximo do tipo de homem dotado de *métis*, isto é, de uma astúcia da inteligência que opera numa dimensão fora da inteligência comum, que ao enganar *Thanatos* a divindade da morte, e contrair os deuses como nos conta Brandão (1986), que lhe infligiram um impiedoso castigo, “condenando-o a rolar com a força das mãos um bloco de pedra montanha acima. Mal chegado ao cume, o bloco rola montanha abaixo, puxado por seu próprio peso. Sísifo recomeça a tarefa, que há de durar para sempre.”

Na passagem comentada mais acima, Ortega y Gasset de que o homem não veio para pensar, mas o contrário, isto é, que “pensamos para conseguir sobreviver”, isto porque seu destino é ação, conforme suas palavras; Sísifo é o homem cuja vida é essa tarefa diária, ação, em que cotidianamente realiza seu trabalho, constantemente, de ser homem, sempre começando sempre terminando e para sempre recomeçar. Mas o sentido de seu nome nos oferece orientação ao mesmo tempo que a palavra sentido, também está se referindo ao sentido do corpo, neste caso do paladar que está ligado ao gosto, ao sabor, ao sapiente que degusta. Sísifo realiza sua tarefa diária repetidas vezes, escolhendo, ordenando de acordo com seu gosto o que lhe é adequado, pois está a condição do homem, o seu destino é um verbo (ação), um fazer que diariamente toma ele por dever e necessidade, um nutrit e um maravilhar-se da incorporação do ato de comer para “fazer entrar em si mesmo um belo objeto vivo”. Uma possibilidade de soldar a fratura do conhecimento e do prazer.

O essencial no homem é, em troca, não ter outro remédio que esforçar-se em conhecer, em fazer ciência, melhor ou pior, em resolver o problema de seu próprio ser e para isso o problema de que são as coisas entre as quais inexoravelmente tem que ser. Isto: que necessita saber, que necessita – queira ou não – afanar-se com seus meios intelectuais, é o que constitui indubitavelmente a condição humana. Em troca, definir o homem dizendo que é um animal inteligente, um animal que sabe, *homo sapiens*, é sobremaneira perigoso, porque, por menor que seja o rigor que usemos ao empregar essas palavras, se nos perguntarmos: é o homem, mesmo o maior gênio que já existiu, de verdade e em toda a plenitude do vocabulário, inteligente? De verdade entende com plenitude de entendimento, de verdade sabe algo com inalterável e integral saber? Logo advertiremos que é coisa sobremaneira duvidosa e

problemática. Em troca, repito, é inquestionável que necessita saber. (ORTEGA Y GASSET, 1989 p. 33)

Dura é a condição do homem cuja vida é *ação*, e com o suor do rosto, exposto às intempéries, a fadiga e ao cansaço, labuta para comer o pão que ele mesmo precisa fazer “até que retorne ao solo, pois dele foi tirado. Pois tu és pó e ao pó tornarás.” Esta é a lembrança da humanidade do homem, de sua qualidade daquilo que sendo feito do pó da terra, pertence a esta e que sua vida se esgota por ser um ser perecível. Duras palavras ditas por *Iahweh* ao homem e sua mulher quando expulsos do paraíso e que como sinal divino de um ser eterno foram guardadas na e pela ação de escrever, para que o homem, como sendo aquele que possui logos, possa lê-las, dizê-las, pronunciá-las, discursá-las sobre a sua própria condição. A fim de que no ato da leitura ele lembre da dura condição do homem adâmico, que tal como Sísifo, pensa por que precisa viver e degustar pois precisa encontrar prazer na ação. A leitura é uma ação.

É possível notar que a Palavra de Deus penetra na ordenação do mundo através de um verbo, ou ação que põe e que está em movimento, o *logos*, na tradição judaico-cristã entra no mundo como escrita, sinal de eternidade ou tentativa de eternidade para ser lida; a palavra é posta em movimento e trazida a vigorar na vida pela ação da leitura, em que concomitantemente permite e faz do homem um leitor.

Entende-se aqui, que o homem é o sapiente que degusta de uma ação da qual sua vida depende, tomando o que Ortega y Gasset vem a falar de um pensar por necessidade de viver, o logos do homem não como algo dado, mas aquilo que precisa ser exercitado, é a pedra que precisa ser rolada morro acima e que a cada dia necessita sísifo retomar a tarefa com o risco de perder o que conseguiu. Ele ao compreender a própria vida como ação, encontrar um verbo que o permita e faça querer viver, para além da sua necessidade de vivente, e que já dito por Ortega é o pensar, mas o homem como um ser que tendo o sentido do gosto que desfruta, isto é, do poder de escolher o mais apropriado e de incorporar em si mesmo o sentido, enquanto orientação e discernimento e tomado também como o sentido do corpo que sensorial tateia e experimenta.

Essa lide – segundo dissemos – se chama “viver” e o viver consiste em que o homem está sempre em uma circunstância, que se acha de imediato e sem saber como submerso, projetado em um orbe ou contorno insubstituível, neste de agora. [...] Em sua dimensão primeira, viver é estar eu, o eu de cada qual, na circunstância e não ter outro remédio que enfrentá-la. Mas isso impõe à vida uma segunda dimensão que consiste em que não tem outro remédio senão averiguar o que a circunstância é. Em sua primeira dimensão o que temos ao viver é um puro problema. Na segunda dimensão temos um esforço ou intento de resolver o problema. (ORTEGA Y GASSET, 1989 p. 33-34)

E o modo mais próprio para se fazer isso é pela linguagem, pela literatura. Porém a literatura, por si só, não transforma o mundo, ela nos ajuda a compreendê-lo. Daí a importância, o sentido do ato de ensinar-aprender ler, qual seja: formar indivíduos capazes de pensar a partir do seu próprio gosto.

1. O ato de ler

Eu sou eu e minha circunstância, e se não a salvo a ela, não me salvo a mim.

(Ortega y Gasset, 1914)

O interesse pela instituição desse leitor sísifo levou-me a várias leituras a respeito do ato de ler, a consultar vários autores, como por exemplo, Bomeny, Ortega y Gasset, Dehaene, Koch, Elias, Bailer, Tomitch entre outros. Autores que ao meu ver nos ajudam a pensar a leitura e o ensino da língua a partir do ato de ensinar-aprender com interesse e gosto.

Mas como possibilitar a instituição de um leitor interessado?

Bomeny¹⁷ (2009) considera que apenas os livros não atingem tal objetivo. No seu modo de ver, além dos livros escolares, outros aspectos participam dessa dinâmica para a instituição de leitores interessados, como as narrativas orais da tradição folclórica, os mitos, as lendas, os causos, as revistas, os jornais, e a internet que podem contribuir para o interesse e o prazer do ato de ler.

A autora considera que é adequado recorrermos à sociologia para compreendermos o hábito da leitura, a fim de entender a total extensão dos processos de aprendizado. *It's an acquired taste*¹⁸, este é um gosto adquirido, como parte constitutiva da formação do capital cultural do leitor.

Também para Dehaene (2009), a leitura é caracterizada e entendida como uma habilidade extremamente complexa que deve ser aprendida ou adquirida para que vivamos em sociedade escriturística. Neurologista que é, ele acredita que o encéfalo do leitor exibe um conjunto de mecanismos que por meio da evolução cultural mediada pela exposição à leitura foram adaptados plasticamente no encéfalo, criando circuitos e redes neuronais próprias de quem lê.

Assim como Dehaene e Boman, Ortega y Gasset não se distancia dessa perspectiva sociocultural necessária. Para ele, o conhecimento é uma necessidade humana. Não tem outro remédio que esforçar-se em conhecer, i.e., em ler para saber. Ortega y Gasset concebe a leitura como um estímulo que alimenta a alma, uma experiência solitária, individualizada, intraduzível e intransferível.

Entre as instituições envolvidas nesse processo de ensinar-aprender a ler, destaca-se a importância da escola, local em que a maioria dos alunos tem seu primeiro contato com a leitura e com o livro, já que em nossa sociedade o número de bibliotecas públicas é pequeno. Acrescenta-se a isso, os meios de comunicação de massa, em especial a televisão e os jogos virtuais que colonizam o tempo livre das crianças e dos jovens. Nesse sentido, na era da internet, a escola, talvez, seja o lugar estratégico para se promover o interesse, o prazer e o gosto pela leitura dos livros.

¹⁷ Helena Maria Bomeny, atualmente é professora titular de Sociologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

¹⁸ Em sentido literal: “É um gosto adquirido”.

Para a escola, a formação do leitor que se almeja é aquele capaz de instituir sentidos acerca do que leu, a partir do que leu nos vários meios, e não somente dos livros, conforme Bomany. A competência do leitor se faz a partir do domínio e da aquisição de várias competências específicas e relativas aos vários suportes de leitura e escrita. Em todos os casos a leitura precisa ser uma apropriação da realidade. Tal leitor inevitavelmente desenvolveria um repertório de leitura mais complexo, que o capacitaria a não ser somente um leitor de livros, mas do mundo nas suas diferentes linguagens.

As pesquisadoras Koch e Elias (2007), em seu livro *Ler e compreender os sentidos do texto* nos apresenta três concepções de leitura, cada qual apresentando um foco diferente. As autoras explicam que, o que se busca na elaboração dessas diferentes concepções é “uma concepção de leitura decorrente da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote.”. Cada concepção de leitura apresentada produzirá um tipo de leitor, este será produto do caminho conceitual e metodológico que tomamos.

A primeira concepção de leitura tem como foco o autor. Neste caso, toma-se a concepção de língua como representação do pensamento de um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja captada pelo leitor. O uso que se faz da língua nesta concepção, é a da língua enquanto representação do pensamento de um sujeito soberano absoluto. Nesta concepção o texto é visto como um produto lógico. A tarefa do leitor é de apenas “captar” essa representação mental sem levar em consideração suas experiências e conhecimentos prévios.

A segunda concepção é aquela que dá primazia ao texto, ao código escrito, visto como um instrumento de comunicação a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado. Desta forma, entendemos que o ato de ler aqui então, vai aparecendo como uma atividade que vai exigir do leitor toda a sua atenção para com o texto, pois tudo encontra-se já dito, cabendo apenas o reconhecimento do sentido das palavras e da estruturação textual. Deste modo o leitor realiza apenas uma atividade de reconhecimento.

A terceira concepção de leitura é aquela que se apoia na tríade: autor-texto-leitor. Aqui, nesta concepção, os sujeitos são vistos como sujeitos ativos na interação textual. Sendo assim o texto passa a apresentar uma “gama de implícitos”, que somente serão detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes. A leitura é tomada como uma atividade interativa altamente complexa, entre autor-texto-leitor, na produção de sentido, de descoberta, de desvelamento.

Tendo como foco a leitura, Bailer e Tomitch (2020) também identificaram, que a partir do movimento dos olhos de cada leitor, é possível apreender os processos envolvidos na compreensão da leitura. Para elas, a compreensão cognitiva que cada leitor alcança na interação com o texto escrito varia de indivíduo para indivíduo.

Diferente de Baler e Tomitch, Dehaene (2011), concebe o ato de ler como um processo mental, um hábito comum onde as palavras escritas transformam-se em significação. Diz que transformamos as letras em imagens acústicas e depois as imagens acústicas em significados. Nos leitores maduros, as duas vias de leitura se apresentam ativas e de forma simultânea.

Porém para Dehaene, ao travarmos conhecimento com uma palavra nova, não temos nenhuma possibilidade de acesso direto ao significado, sendo assim, sem a experiência sobre a ortografia da palavra, mesmo sem conhecê-la, ainda assim conseguimos lê-la, decodificá-la em imagens acústicas inteligíveis e, por uma via indireta, conseguimos compreendê-la.

Todos os sistemas de escrita oscilam entre a escrita dos significados e a dos fonemas. Quando lemos palavras novas, nossa leitura passa por uma via fonológica que decodifica os grafemas e deduz uma pronúncia possível e depois tenta acessar a significação. No entanto,

Entre as crianças, a coordenação destas duas vias não é sempre efetiva. Algumas crianças utilizam, sobretudo, a via direta e fazem uma leitura de adivinhação, lendo um nome sinônimo daquele deseja (“lanche” em vez de “merenda”, por exemplo). Outras gaguejam uma pronúncia estranha a partir das letras, mas permanecem bloqueadas ao nível dos sons sem jamais compreender o significado. É somente depois de muitos anos de aprendizagem que as duas vias terminam por se integrar uma à outra, a ponto de produzir, no leitor adulto, a aparência de um sistema único e integrado de leitura. (DEHAENE, 2011, p.55)

Esse desenvolvimento das vias de leitura, são extremamente dependentes de um fator, ou melhor, de uma característica cerebral que chamamos de plasticidade, que para que haja essa articulação das vias de leitura, do seu amadurecimento que passa da fase inicial com a criança até o adulto, enquanto leitor experiente depende da reorganização plástica do cérebro e de suas redes de neurônios.

O nosso cérebro reúne e agrupa sistemas de estruturas interativas que são responsáveis pelo modo como cada indivíduo lida na interação com o mundo. No processo ontogênico, i.e., o processo de desenvolvimento humano que vai da fecundação do óvulo até a morte do indivíduo, a organização cerebral difere ao longo do tempo de desenvolvimento, crescimento e envelhecimento. Tudo isso vai refletir nas experiências de cada um.

Dessa forma, entendemos que o cérebro, e mesmo o corpo, é estrutura adaptável, passível de mudanças e transformações, sendo por este motivo “plástico”. Neste contexto encontramos vários termos que buscam explicar esta capacidade de transformação, por exemplo: plasticidade neural, plasticidade neuronal e plasticidade cerebral.

O termo plasticidade neuronal refere-se mais especificamente a alterações celulares, envolvendo os neurônios. Já a plasticidade cerebral indica reorganizações de funções e estruturas cerebrais, localizados, portanto, no maior órgão do sistema nervoso, o cérebro. Por fim, entende-se que o termo mais abrangente seja plasticidade neural, que descreve alterações ao nível do sistema

nervoso, que pode englobar uma ou ambas as anteriormente descritas. Neste texto, utilizaremos o termo plasticidade neural para todos os processos adaptativos, sejam teciduais, funcionais ou estruturais.

A capacidade de aprendizagem deve acima de tudo ser considerada uma evolução sofisticada do córtex. Em alguns circuitos e em certos momentos, o organismo ganha em deixar uma parte de seu sistema nervoso adaptar-se aos limites do mundo exterior. É somente nesses casos que a evolução põe em curso mecanismos de aprendizagem. Portanto, não existe nenhum paradoxo ao se falar de mecanismos rápidos de aprendizagem, ou mesmo de “instinto de aprender”, conforme a feliz expressão de Peter Marler (1964).

O pesquisador e cientista Michael Merzenich (1999), menciona que na aprendizagem o córtex cerebral, que é a camada mais fina e externa do cérebro humano, possui a capacidade de refinar, de modo seletivo, todas as suas capacidades de processamento para se adaptarem a cada tarefa, o que evoca a noção de que temos a capacidade de aprender a aprender. A exemplo disto, tomemos um breve experimento comentado por Dehaene.

Imergindo as crianças num ambiente artificial feito de letras e de palavras, reorientamos sem dúvida um bom número dos neurônios do córtex temporal inferior a fim de que eles codifiquem de modo ótimo a escrita. Com efeito, numerosas experiências demonstraram que, quando um macaco é treinado para discriminar objetos novos, muitos neurônios se põem progressivamente a responder de modo preferencial. É o caso, mesmo quando as formas a serem reconhecidas forem barras de ferro ou fractais arbitrários muito diferentes daquelas que um animal poderia encontrar no mundo natural. Os neurônios adquirem esta sensibilidade, aprendendo a detectar as conjunções dignas de nota dos traços salientes. (DEHAENE, 2011, p.161)

Esta sensibilidade mutável chamamos de plasticidade, reagindo ao que é novo, a novidade. Ainda mais importante que esta noção, é a noção que o psiquiatra, psicanalista e pesquisador Norman Doidge (2013), comenta ao dizer que há fases determinantes para o aprendizado. Em especial as fases iniciais da criança, a isto chama-se de períodos críticos que só foram descobertos, na segunda metade do XX, o que permitiu aos cientistas demonstrarem que os sistemas cerebrais exigiam estímulos ambientais para seu desenvolvimento e que cada sistema cerebral possuía um período crítico diferente, ou janela de tempo, durante o qual ficava especialmente plástico e sensível ao ambiente e tinha um desenvolvimento rápido e formativo. Exemplifica o autor com a linguagem.

O desenvolvimento da linguagem, tem um período crítico que começa na infância e termina entre os 8 anos e a puberdade. Encerrando esse período, a capacidade de uma pessoa de aprender uma segunda língua sem sotaque é limitada. Na realidade, outras línguas aprendidas depois do período crítico não são processadas na mesma parte do cérebro que processa a língua materna. (DOIDGE, 2013, p.66)

Pascual-Leone (1999), professor e pesquisador sobre o envelhecimento, diz que imagina que a atividade cerebral, assemelha-se a uma criança que tem em mãos como brinquedo uma massa de modelo, e que a vai modelando todo o tempo, pois tudo o que fazemos modela esse pedaço de

massinha. Mas atenção, se começarmos com um pacote quadrado de massa de modelar e fazemos uma bola, é possível voltarmos ao quadrado depois. Contudo, não será o mesmo quadrado com que começamos a brincar. Fica assim entendido que os resultados que parecem iguais, não são idênticos. A isto podemos compreender pelos caminhos da aprendizagem, pelas vias de leitura e pelas concepções do modo de ler, aquelas concepções que mencionamos das pesquisadoras Koch e Elias.

Essa constante plasticidade define também uma característica dentro da dinâmica cerebral plástica, a da natureza competitiva da plasticidade que afeta a todos nós. Isto porque, há uma interminável guerra de nervos acontecendo dentro do cérebro de cada um. Se paramos de exercitar nossas habilidades mentais, não só nos esquecemos delas: o espaço no mapa cerebral para essas habilidades é entregue às habilidades que praticamos. Se você se perguntar, “com que frequência devo praticar francês ou violão, ou matemática para me manter afiado?”, você estará fazendo uma pergunta sobre a plasticidade competitiva. Estará perguntando com que frequência devo praticar uma atividade para assegurar de que o espaço no mapa cerebral não seja perdido para outro. (DOIDGE, 2013, p.73)

A competitividade plástica que podemos ver nos adultos, pode nos explicar algumas de nossas limitações, por exemplo, no desenvolvimento do ato de ler baseado nas três concepções de leitura que Koch e Elias nos propõe. Cada uma dessas concepções, com a primeira centrada no autor definirá um modo de ler que irá reorganizar nossos sistemas de redes neurais, ou seja, a plasticidade se conformará a este modelo de leitura; de mesmo modo, na segunda concepção, que está centrada apenas nas informações do texto, do código textual. Mas o que objetivamos é o desenvolvimento otimizado da capacidade de leitura, i.e., através da terceira concepção de leitura envolvendo a tríade autor-texto-leitor, a plasticidade do cérebro se conformará a este modelo que como bem sabemos envolve maior atividade intelectiva.

A chance deste último leitor ser mais eficiente que os outros modelos, é maior. De igual modo, o prazer estético-literário certamente será mais recompensador, considerando os sistemas de recompensa do cérebro, mas acima de tudo do sujeito humano. Devido a isto, que consideramos a disciplina, o hábito e o querer como partícipes da instituição do gosto e com isso do leitor capaz de fruir da leitura de modo estético-literário e no diálogo com o texto, realizar aquilo que Maquiavel alcançou na conversa com os clássicos, um saber que lhe permitiu produzir uma obra que ultrapassou o próprio tempo.

Logo, a oferta da Literatura deve observar estes pontos que a neurociência nos trouxe, isto é, devemos ter em mente que há marcos de aprendizagem, que devemos dar atenção a eles, objetivando um melhor ensino com isso. Contudo, a diferença mínima desses marcos deve ser considerada, pela variabilidade de sujeito a sujeito. Obviamente, o que foi comentado sobre esses marcos, referem-se a

períodos que caso não sejam aproveitados, torna-se muito mais difícil o processo de ensino-aprendizagem. Uma forma de sanar esse problema é nos atentar para essas referências como Paulo Freire (1989) escreve em seu livro intitulado “A importância do ato de ler” em que nos propõe uma metodologia que tem como princípio a interatividade, ou seja, a fim de aproveitar melhor esses períodos de aprendizagem facilitados, promover ao máximo o diálogo dinâmico entre autor e leitor, mediado pelo mundo e pelo texto; e entre texto escrito e texto vivido, sendo mediado pelo professor, mas não apenas o professor destinado ao ensino da língua portuguesa, mas a todos os professores em seus mais diversos componentes curriculares, criando um ambiente inter e multidisciplinar.

Isso significa que todos os educadores devem ter o compromisso ético, social e estético de promover no contato com seus alunos a produção da “palavramundo”¹⁹, que é processual e pode ser compreendida como letramento. Trata-se, portanto, de um processo emancipatório, que se inicia antes mesmo da alfabetização e se prolonga na pós-alfabetização proposta por Freire.

Para o educador, a dinamicidade quando centrada no processo educativo deve ser captada em todos os momentos, sendo assim, tanto na escola quanto fora dela, perpassando por todos os setores, ambientes, campos e aspectos da vida. Além disso, destaca a importância dessa dinamicidade no processo de alfabetização de jovens e adultos. O livro, a literatura enquanto prazer estético abre a possibilidade para esse efeito secundário de aprendizagem quando o efeito primário que é o prazer, é bem instituído.

Orientados agora com evidências científicas do aprendizado da leitura, devemos nos perguntar como inserimos esta noção, estes conhecimentos baseados em evidência na nossa prática pedagógica de leitura. Isso é para pensarmos, refletirmos... Fica claro, que o estímulo à leitura deve ser feito desde tenra idade, em especial pela família, de modo inicial, continuando de forma concomitante com a escola. Dizemos dessa forma, pois os cenários para o desenvolvimento do gosto literário-estético são múltiplos, dificultando nossa tarefa, impelindo-nos a uma certa abrangência a fim de trazermos noções importantes dessa instituição.

Bomeny (2009) considera a escola como espaço sagrado, visto que, estrategicamente a escola compõe parte das políticas de estímulo à leitura, sendo ela campo político para políticas públicas de Educação e Cultura, para o fomento, produção e transmissão.

Sanfelici e Silva²⁰(2017) comenta que no modo de organização da escola em vigência no Brasil, considera-se uma estrutura e etapas da formação do leitor, enquanto finalidade desse sistema,

¹⁹ A palavramundo, segundo Paulo Freire, consiste no conhecimento que a criança traz consigo da própria realidade, isto é, uma prática alfabetizadora autêntica, verdadeira que estimula o exercício da curiosidade e da assimilação do significado e do sentido existencial da palavra, no mundo e no seu dia a dia.

²⁰ Em sua obra “A formação do leitor literário na escola e a presença da indústria cultural no processo”, os autores dissertam sobre as relações entre indústria cultural e a escola, as contribuições positivas e negativas na formação do leitor.

tem-se que o ensino primário sustentaria a questão da formação do leitor, desenvolvendo inicialmente seu gosto pelo imaginário, sua habilidade de interpretação múltipla e significativa, sua sensibilidade; enquanto que no ensino secundário, ou no nível médio, a escola assumiria o papel de tentar integrar esse leitor recém-formado à cultura da literatura brasileira, introduzindo o leitor ao cânone clássico estipulado em nossa cultura, fazendo-o conhecer seus principais autores, obras e escolas e movimentos literários.

Nilda Alves, vai expor que a relação complexa entre o ambiente social e educacional escolar, no qual ambos não se restringem apenas no que diz respeito ao setor público, é válido considerar a vida privada dos sujeitos em seu contexto social; é essencial a percepção de que nesse complexo educacional há também a potência de adesão e produção do hábito da leitura, através do valor estético das obras, no qual a criança e o jovem vão descobrindo a beleza, a sátira, a ironia, ou seja, a vida como ela é.

[...]a cultura da escola e toda a produção cultural de fora dela formam um complexo socioeducacional que precisa ser entendido, porque é vivido por todos os que *fazem* a escola e nela estão, o tempo todo, como permanentemente em formação [...] (ALVES, 2004, p.22).

Reconhecer a autonomia e importância de outros espaçotempo, como produtores de conhecimento, de educação, possibilita a conjugação, ou articulação relacional dos campos de saberes, sendo esta uma das propostas de Nilda Alves, o que só vem a corroborar com a noção de responsabilidade bakhtiniana, de modo que a educação e cultura, possam ser instituídos numa relação de sínteses epistemológicas plurivalentes.

Percebe-se, cada vez melhor, que a escola não é o único espaçotempo de conhecimento, seja ele sistematizado ou não. Outros lugares parecem disputar com ela o direito de serem reconhecidos como onde também se dá a educação. Isso vem acontecendo com a cidade, com a televisão, com as redes informacionais, com as empresas, com os novos movimentos sociais. Dessa maneira, se por um lado é necessário reconhecer isso, percebendo como se dão os múltiplos contatos da escola com esses outros espaçotempo, reconhecendo as inúmeras redes existentes e atuantes, por outro lado, se torna indispensável identificar os limites e as reais possibilidades da escola na educação e na formação. Reconhecer isso muda, radicalmente, a forma de pensar a formação dos profissionais da educação e vai exigir propostas diferentes daquelas que as forças hegemônicas vêm fazendo e pondo em prática. (ALVES, 2004, p.22).

É antes pela disposição da escola e seus professores na reconstituição de sua formação para um olhar que vê no cotidiano escolar a possibilidade sempre nascente de uma estética e de uma ética, que serve de berçário para a produção de culturas e paradigmas novos, frente a alienação crescente do *establishment*.

Neste sentido, deve-se compreender a escola como espaço propício, na medida em que deve ser posta eticamente a serviço, há a possibilidade de eclosão de novos paradigmas, a fim de apresentar com mais desenvoltura este espaço relacional cotidiano, da escola, em que as culturas, tanto da escola, quanto dos jovens alunos se entrecruzam, e que muitas vezes vão de encontro, e não ao encontro, do

outro. O espaço familiar também atua neste mesmo sentido, ou melhor, deve atuar neste sentido, não relegando somente a escola o estímulo e instituição de um hábito e do gosto de ler.

Sauner (1985), professora universitária de língua portuguesa, diz que o processo da leitura se inicia com o contato com os livros que deveriam ocorrer na fase anterior à escolaridade. A criança deve familiarizar-se com os livros e descobrir o prazer da leitura antes mesmo da alfabetização. Zilberman (2012) vai corroborar com essa informação, pois para ela o convívio com o texto, que vai implicar na ampliação ou mesmo no conhecimento de novos horizontes, preenchendo o requisito relativo à qualidade literária, dimensiona sua adequação ao leitor.

Para Bomeny (2009) este fato diz respeito à habilidade temperada e cozida no gosto. Além de habilidade, esse tipo de leitura demanda prazer, deleite. Saber ler é diferente de ter prazer na leitura. Ter gosto de ler é expressão de sentimento de uma habilidade. Vem de cultivo, alimento espiritual e reforço intelectual. Afinal, só podemos colher o que efetivamente plantamos!

Em contrapartida, a esta noção legítima, Bomeny (2009) também contesta, no intuito de vermos a realidade quanto ao Brasil, de que ter nascido em um ambiente propício para ter sido estimulado afetivamente na direção da aquisição do gosto, encontrando cumplicidade na descoberta; constitui uma cadeia, quase ontogenética, que vai do nascimento, portanto, do acaso familiar, passa pelas agências de socialização que recebem crianças (a escola entre elas, talvez a mais permanente) e se transforma em aventura amadurecida nos espaços de convivência e ou isolamento. Experimento intangível e dificilmente replicável universalmente.

Por este motivo, a escola aparece como local onde há possibilidade de sanar em parte ou completamente este problema no Brasil, por ser um ambiente de leitura reflexiva e por favorecer o gosto por ela. As bibliotecas interativas, atualizadas e abertas ao público, são caminhos indispensáveis a um conjunto de programas que visem o incentivo do hábito de ler.

Nada indica, segundo Bomeny (2009), portanto, que possamos desconsiderar a importância da escola nesse processo de ampliação das condições de letramento da população. Em segundo lugar, e incluído em um programa de valorização escolar, o elo sensível em qualquer cadeia de valorização da leitura é o professor. O que para Sauner (1985) a escola aparece como responsável, mas é ao professor que é atribuída toda esta tarefa.

O professor neste caso, em posse do texto literário será um orientador, é o que nos diz Costa (2018) durante a leitura do texto, abrindo a palavra escrita encaminhando os alunos por novos horizontes para que ele leia a fim de encontrar prazer e vivência, aprimorando suas potencialidades. Entretanto, devido à escassez do tempo, essa formação do leitor não dependerá apenas do docente, pois cabe ao educando, também, a disposição para fazer da leitura uma prática constante que obviamente não se restringirá ao espaço escolar, mas que este possa fazer a diferença através da oferta

de um trabalho de leitura desenvolvido para apresentar a literatura aos alunos, e não afastá-la, disponibilizar sem seleção, e deixar a leitura ser praticada, principalmente, iniciando-a pela atração, pelo gosto, por sua própria escolha.

O papel da família, como já mencionado, também é copartícipe dessa ação para instituir o hábito da leitura até esse futuro leitor incorporar a designação que fizemos uso, a de um leitor sísifo. Vê-se que a instituição de leitores, tendo a literatura como base, é tarefa por demais complexa que envolve vários fatores.

A família representa o aspecto da afetividade, neste sentido que Wallon (2007) vai considerar relevante o papel da afetividade, vindo esta a exercer um papel que é fundamental no desenvolvimento do sujeito humano. Para o autor, durante esse desenvolvimento humano, o processo de ontogênese, a afetividade é um fator que está presente em todo esse período, podendo vir a predominar ou não; mas é inegável que há uma relação íntima entre as funções da afetividade e da cognição, indissociáveis, observando-se uma alternância de predomínio entre cada uma delas.

As pesquisadoras que estudam sobre o processo de inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, Matos e Ferreira (2008) explicam que cada etapa do desenvolvimento é marcada por um traço peculiar circunscrito num jogo de alternâncias. Como bem explica Wallon, há uma etapa em que há predominância da afetividade e em uma seguinte, a do conhecimento. Nesta relação, aparentemente antagônica, os níveis funcionais vão se instituindo em pleno acordo, o que significa que cada estágio traz uma reformulação, ou seja, ela caracteriza uma ampliação do estágio anterior. Desta maneira, a instituição da pessoa só se dá a partir da integração em que a afetividade se encontra presente em cada fase do processo de ontogênese e de desenvolvimento dos marcos de aprendizagem.

A afetividade é o primeiro nível funcional que caracteriza a criança; é a sua primeira possibilidade de expressão. Matos e Ferreira (2008) vão dar uma definição para a ideia de afetividade, visto que ela envolve os componentes orgânico, corporal, e psicomotor, enquanto o componente plástico é característica inerente do organismo, afetando mesmo as emoções, que é o último componente desta definição; e é a emoção que comanda o desenvolvimento nos primeiros momentos da vida; deste modo percebemos que é a emoção que a criança exterioriza todas as suas satisfações e desconfortos orgânicos.

Sem a afetividade no seio familiar fica prejudicada o processo de ensino-aprendizagem destinado a formação estético-literária do leitor. Mesmo que a escola, por parte do professor e do ambiente, no qual a criança encontra o conforto da afetividade, o afeto familiar é indispensável para a maturação e instituição do sujeito, mesmo o sujeito adulto, ainda assim, este adulto precisa da afetividade, essa é uma necessidade humana que nos acompanhada do nascimento até a morte.

É pela afetividade, pelo Eros, como podemos observar em Han (2017), em “Sociedade do cansaço”, que possibilita a experiência do outro em sua alteridade, isto é, dá ao outro o direito de sua afetividade, que produz um sujeito do amor que se inclina para o outro, sendo este um sentimento que não visa o desempenho próprio de si mesmo, mas que visa dar-se como dom ao outro. Este é o sentido do Eros, e também da afetividade cuja ênfase total destina-se ao outro, pois é próprio do Eros enfatizar o outro, justamente por este outro não ser abarcado pelo regime do eu, instituindo assim uma legítima relação entre Alter e Ego, o outro e eu.

Han (2017) ao comentar essa experiência que pressupõe a assimetria e exterioridade do outro, enquanto este outro não é só aparente, mas diferente, na qual ele define o outro como “sem-lugar”, no qual o trabalho afetivo, em especial consideração, no seio familiar, de modo primário, e secundariamente na escola, esse “sem-lugar”, possibilita o encontro do sujeito com a literatura, e na relação com esta o encontro ao outro, pois a relação da apresentação de um livro ocorre concomitantemente com a afetividade de quem o apresenta, formando uma outra tríade: família-livro-sujeito, ou, em outro momento, professor-livro-sujeito. Desenvolvendo assim o gosto estético-literário.

Para Bomeny, para se atingir um leitor interessado, é necessário ““retornar à letra do cotidiano””.

Se o cotidiano de nosso aluno é o do funk e dos raps, você já pensou que, provavelmente, são essas leituras as que lhe dão prazer, aquelas de que ele gosta? Algo nos agrada, nos leva ao prazer e, portanto, a “gostar”, pois ler é reconhecer-se e, como tal, novamente retornamos às visões sócio históricas e culturais que citamos no parágrafo anterior. Não podemos nos esquecer de que este prazer vem, obviamente, da cultura que carregamos dentro de nós, das vivências que temos e com as quais não podemos romper facilmente. (BOMANY, 2009, p.)

Essa concepção da autora deve ser refletida, pois num primeiro momento é evidente o uso de uma literatura mais *underground* ou mesmo *outsider*, e quem sabe aquelas de perfil da geração *beat*, com autores como Jack Kerouac, Bukovski, Lawrence Ferlinghetti, Ginsberg ou mesmo literatura de terror e suspense como Stephen King. Autores estes que podem produzir alguma identificação com um ouvinte, não só de funk ou rap, mas rock, pagode etc., talvez.

Mesmo assim, não garante uma adesão do aluno. Isto porque a leitura por ser uma atividade complexa depende de uma grande disposição do aluno, em conjunto com uma oferta adequada de família e professores. Poderíamos considerar a motivação, mas ela extingue-se facilmente sem a disciplina; que tal com Kant aprendemos que esta é o que impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se até mesmo da sua humanidade, devido às suas inclinações animais, sendo ela puramente negativa, porque é o tratamento através do qual se tira do homem a sua selvageria; a instrução, ao contrário, é a parte positiva da educação, esta última significa também compromisso, responsabilidade e que deve ser unida ao prazer.

Os maiores desafios que se interpõem ao professor e aos pais, quando não bem utilizados como instrumentos, são as tecnologias na qual estamos inseridos onde toda a informação é gerada e transmitida em velocidades cada vez mais absurdas. Fato este que afetou nossa forma de lidarmos com as situações da vida cotidiana, pois tudo resume-se a um constante tráfego de informações, absolutamente tudo, com objetivo de ativar os sistemas de recompensa do cérebro a todo momento.

Contudo, o estímulo de leitura deve objetivar a ampliação desse gosto, apesar da tendência e tempero dos alunos, ele não deve restringir-se apenas a um sabor, pois deve haver a maturidade do gosto, do mesmo modo como ocorre com a apresentação dos alimentos para crianças, ocorre também com os alunos, isto porque o mundo não aparece apenas em um gosto literário, o mundo apresenta-se numa nuance de gostos, e a ideia que propomos de um homem sísifo, um homem de gosto é a de que conforme vai maturando o seu gosto ele vai se refinando e tornando-se mais exigente como um gourmand.

Sob o conceito de gosto pensa-se, sem dúvida, uma *forma de conhecimento*. Ocorre sob o signo do bom gosto, que se seja capaz de manter distância quanto a si próprio e quanto às preferências privadas. O gosto não é, segundo sua natureza mais própria, nada que seja privado, mas, sim, um fenômeno social de primeira categoria. Pode até opor-se à inclinação privada do indivíduo, como se fosse uma instância de julgamento, em nome de uma universalidade, no que ele acredita e a que representa. Pode-se ter uma preferência por algo que o próprio gosto ao mesmo tempo repudia. A sentença judicial do gosto possui nisso uma peculiar decisão. (GADAMER, 1999, p.84)

Boa parte do esforço é feita pelo professor, mas não deve ele ser somente o responsável por isto. A família, a sociedade, as instâncias políticas devem ser responsabilizadas. Por analogia à política, o professor vai atuar como a ponta do Poder Executivo, na extremidade distal desse Poder. Antônio Cândido (2004), diz que a oferta da literatura não é simplesmente um fator cultural, mas que é uma necessidade universal, e que podemos expandir metaforicamente, para uma necessidade fisiológica, uma necessidade de nutrição.

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 2004, p. 17-40)

Para tornar o mundo um lugar melhor é necessário que se integre uma política de incentivo à leitura e a inclusão de novos leitores à educação. Pois, somente através do incentivo à leitura é que serão conquistados resultados efetivos para a educação. Sendo de fundamental importância que as políticas de incentivo à leitura se descoquem da mera organização de feiras ou da criação de bibliotecas e salas de leitura, ressaltam as autoras Arana e Klebis (2015), que dissertam sobre o tema “A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno”. Para estas autoras o mais urgente seria que as políticas públicas fossem destinadas a investirem em material humano, com a formação de mediadores e bibliotecários capazes de semear o prazer da leitura por todo o país;

contrariamente aqueles planos e metodologias das quais vemos poucos resultados qualitativos e quantitativos, ou às vezes, como no caso do elefante branco mais acima, nem um profissional habilitado, nenhum plano.

Arana e Klebis (2015) ainda destacam que os professores são os instrumentos mais eficientes para fazer da leitura uma prática social mais difundida e aproveitada. A leitura na infância é uma descoberta de sentimentos e palavras que conduz o leitor a desenvolver o seu intelectual, a sua personalidade e a aumentar substancialmente a sua capacidade crítica. O ato de ler estimula o imaginário e dá a possibilidade de responder as dúvidas em relação às múltiplas questões que surgem no decorrer da vida, possibilitando o surgimento de novas ideias e o despertar da curiosidade do leitor, fazendo assim com que ele sempre queira mais, e não se contente com o básico.

Costa (2018) vai comentar que a inserção da leitura, partindo do contexto escolar, deve ser de forma dinâmica e agradável, utilizando-se, por exemplo, do caráter lúdico, sensual (tal como identificamos em Ernest Hemingway) que pode ser dado às estratégias de leitura, pois parte da experiência do saber, daquela experiência que une o prazer e a verdade do conhecimento. O gosto de ler, portanto, será adquirido gradativamente, através da prática e de exercícios constantes sempre relacionados com o texto, é imprescindível a convivência com ele. Vejamos uma descrição deste autor.

Fechei o caderno, coloquei-o no bolso de dentro, pedi ao garçom uma dúzia de *portugaises* e meia garrafa do vinho branco seco da casa. Depois de escrever um conto sentia-me sempre vazio, e, simultaneamente, triste e feliz, como se tivesse acabado de me entregar ao amor físico. Estava convicto de que o conto que acabara de escrever era muito bom, embora não soubesse o quanto, até lê-lo de ponta a ponta no dia seguinte.

Comi as ostras, que possuíam forte gosto de mar e um leve travo metálico que o vinho branco gelado lavava, deixando somente o gosto de mar e a suculenta textura. À medida que ia sorvendo o líquido frio de cada concha e o fazia descer acompanhado do estimulante sabor do vinho, o sentimento do vazio foi me abandonando e me vi de novo feliz, cheio de planos. (HEMINGWAY, 2020, p.21)

Espanta-nos a tremenda força dos sentidos que um sensualista como Ernest Hemingway impõe sobre os estados da alma, para saborear não somente o melhor da vida, mas ela própria, nesta instituição em que ele propõe com a leitura de seu texto. A leitura aqui centra-se numa atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a ponto de exigir do leitor bem mais que o conhecimento do código-linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação do emissor que seria decodificado por um receptor passivo. Não ocorre isso com Hemingway, a leitura de sua obra abre-nos a experiência sensual que possibilita uma experiência de mundo.

É o que nos dizem Arana e Klebis (2015) sobre o texto que deve ser visto como o lugar onde autor e leitor se completam, instituem-se, promovendo um diálogo entre ambos. Lugar que possui espaço para a visão do leitor e do autor, e onde cabem diversas interpretações. A atividade da leitura

requer do leitor conhecimentos que vão além da decodificação, exige que sejam colocados em prática conhecimentos de mundo. Também que se identifique, além daquilo que se encontra explícito no texto, aquilo que está implícito, que é o canal mais sensível do diálogo.

Novamente encontramos com Rilke, em sua terceira carta à Kappus, de 23 de abril de 1903, o prazer estético-literário daquele modo de leitura em que o leitor se encontra diante do autor do texto que tem em mãos, surpreso pelo prazer que se lhe revela ao olhar para a obra de arte em mãos com a ótica da vida, na interação e na convivência com o autor e sua obra.

Agora se lhe revelará *Niels Lyhne*, um livro de esplendores e profundezas. Quanto mais o leo, mais tenho a impressão de que tudo está aí dentro, do perfume mais discreto da vida ao sabor pleno e forte de seus frutos mais pesados. Não há nada nesse livro que não tenha sido compreendido, apanhado, vivido e, pelos ecos vibrantes da saudade, reconhecido; nenhuma experiência foi insignificante; o menor acontecimento desdobra-se com um destino. O próprio destino é como um amplo e admirável tecido em que dedos de infinita ternura conduzem cada fio, colocando-o entre os demais, fixando-o a cem outros que o sustentam. Experimentará a grande felicidade de ler esse livro pela primeira vez e de passar como num sonho novo pelas inúmeras surpresas que oferece. Posso dizer-lhe, contudo, que, ao reler esses livros, torna-se a sentir cada vez o mesmo assombro, pois eles nada perdem de seu maravilhoso poder e nada lhes diminui o fabuloso encanto com que subjugaram o leitor pela primeira vez. Dão-lhe sempre maior gozo e tornam-no mais grato e de certo modo melhor com uma visão mais simples, mais cheio de fé na vida e, na vida mesma, maior e mais feliz.

Esse olhar revelador da cotidianidade do conceito estético-literário, abre inevitavelmente um diálogo que vai ao encontro da compreensão ética e estética desta interação que possibilita a visibilidade do real; e a partir desse conceito leva-nos a uma instituição plurivalente do olhar e da linguagem, na qual ao tomarmos da perspectiva bakhtiniana de Ciência, arte e vida, encontraremos, de um modo ou de outro, excedente de visão que corrobora com o ato potente da visão, que tem como finalidade o desvelar do espaço, de igual modo partilha do conhecimento posto pela “*contemplação-ação*”, que Bakhtin expõe como ações que são puramente estéticas com o autor-texto.

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2010, p. 23).

Para que haja uma “interação” é de fundamental relevância “ver axiologicamente”, o modo como Bakhtin expõe; e esse modo, em que, claramente percebemos antes da apresentação do conceito uma teoria que é fruto desta interação, ou como ele vai definir também como uma “intromissão” que investiga o fenômeno relacional e interativo da qual emerge uma forma de conhecimento que é a artealização linguística, que em sua amplitude abarca a estética e a ética do ser do homem.

Na constituição do sentido do texto com o autor-leitor lemos em Memórias de Adriano a transformação do leitor sísifo aquele leitor cujo foco de interação encontra-se na disposição da tríade: autor-texto-leitor. Aqui, nesta concepção, os sujeitos são vistos como participantes, sujeitos ativos na interação textual.

Pouco a pouco, esta carta, começada para te informar sobre os progressos do meu mal, transformou-se no entretenimento de um homem que já não tem a energia necessária para se dedicar longamente aos negócios do Estado. É a meditação escrita de um doente que dá audiência a suas recordações. Já agora pretendo ir mais longe: proponho-me contar-te minha vida. É certo que no ano passado fiz um relatório oficial dos meus atos, assinado por Flégon, meu secretário. [...] A verdade que pretendo narrar aqui não é particularmente escandalosa, ou melhor, não o é senão na medida em que toda verdade escandaliza. Não espero que teus dezessete anos compreendam qualquer coisa disso. Empenho-me, porém, instruir-te e e também em chocar-te. Teus preceptores, que eu próprio escolhi, deram-te uma educação austera, fiscalizada e excessivamente protegida talvez, da qual espero, apesar de tudo, que resulte um grande bem para ti mesmo e para o Estado. Ofereço-te aqui, como corretivo, uma narrativa desprovida de ideias preconcebidas e de princípios abstratos, tirada da experiência de um só homem, isto é, de mim mesmo. Ignoro a que conclusões esta narrativa me conduzirá. Conto com este exame dos fatos para definir-me, para julgar-me talvez ou, quando muito, para melhor conhecer a mim mesmo antes de morrer.

Como toda gente, não disponho senão de três meios para avaliar a existência humana: o estudo de si mesmo, o mais difícil e o mais perigoso, mas também o mais fecundo dos métodos; a observação dos homens, que se arranjam frequentemente para ocultar-nos seus segredos ou por nos fazer crer que os têm; os livros, com os erros peculiares de perspectiva que surgem entre suas linhas. Li quase tudo que nossos historiadores, poetas e narradores escreveram, embora estes últimos tenham reputação de frívolos. A todos devo talvez mais informações do que as recolhidas nas mais diversas situações da minha vida. A palavra escrita ensinou-me a apreciar a voz humana, tanto quanto a grande imobilidade das estátuas levou-me a valorizar os gestos. Em compensação, e no decorrer dos tempos, a vida me fez compreender os livros. (YOURCENAR, 2003 p.23-24)

Mediando essa relação, o pedagogo, o professor, e mesmo os familiares aparecem como sendo os principais agentes no processo de melhoria da qualidade do ensino; a ação é copartícipe. Estes deverão empreender uma série de atividades que favoreçam a aproximação do educando com a leitura, pois ela é a condição essencial para o bom desempenho da linguagem oral e escrita. É evidente que o aluno poderá encontrar algumas dificuldades no processo ensino-aprendizagem, porém, podem estas ser minimizadas através do esforço e, a partir das relações intra e interpessoais, partilhando das atividades e se integrando no meio sociocultural onde está inserido.

Dessa forma, enquanto o aluno “aprende a ler”, estará, ao mesmo tempo, desenvolvendo a sociabilidade e a integração. Fato este mencionado pelo psicólogo russo Leontiev (2016), que trabalhou com Lev Vygotsky, dedicando a vida a estudar as particularidades do desenvolvimento social e intelectual do ser humano, em especial as crianças, e diz que o desenvolvimento das funções psicofisiológicas da criança e do jovem está também ligada, de modo natural, com o curso geral do desenvolvimento de suas atividades, neste caso referimo-nos a atividade de leitura, mas aquela consubstanciada no ato de ler que envolve o autor-texto-leitor, ou para dizermos do modo que propomos neste trabalho, o leitor sísifo.

Para Costa (2018) coaduna-se aos elementos cognitivos e culturais inerentes à leitura, com a presença do texto literário, também é possível facultar o prazer pelo contato com uma forma artística de trabalhar a palavra. Não resta dúvida, portanto, que a literatura é afortunada por criar pontes com a vida, gerando assim leitores. A questão crucial nisso tudo é quando iniciar esse processo e como

desenvolver estratégias de leitura que surtam efeitos significativos. A lógica leva a deduzir que a instituição do leitor deve ocorrer logo nos primeiros anos de vida do indivíduo. É a partir da infância que o ser humano, já alfabetizado, poderá desenvolver habilidades de leitura com o intermédio da literatura. Afinal de contas, nada mais apropriado para crianças do que a leitura numa perspectiva lúdica e imaginativa.

Arana e Klebis (2015) corroboram com a citação acima, por entenderem que essa apresentação ainda em tenra idade é uma das formas mais eficazes de incentivar as crianças a lerem, ao apresentá-las a livros que estimulem o hábito de ler pelo prazer. A partir daí elenca-se diversas vantagens, como a de que elas conheçam mundos novos e realidades diferentes para que, desta forma, elas possam construir sua própria linguagem, oralidade, valores, sentimentos e ideias, essas tais, que a criança levará para o resto da vida.

Daí a importância da literatura, pois ela é a verdadeira gênese da instituição de leitores. Pode-se dizer que crianças que são estimuladas a leitura literária, desde cedo, têm maiores possibilidades de desenvolverem aptidões de leitura e produção escrita. Nesse caso, família e escola devem ser aliadas nesse processo no qual se constrói o ser humano no sentido cognitivo e ético. Na ausência da família por razões socioeconômicas, caberá à escola e principalmente ao docente a tarefa de inserir “os pequenos” no mundo da leitura. É imprescindível a presença do texto literário na infância.

Com Paulo Freire (1989), para quem “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. Fica perceptível também com Costa (2018) que a relação estabelecida entre o texto literário e a criança é de responsabilidade dos adultos que têm o dever de tornar acessível à leitura e incentivar o ato de ler como condição indispensável para a boa formação do ser humano.

Ao professor, neste caso, na escola, cabe um papel preponderante que é o de selecionar obras literárias e conduzir uma leitura que deve ocorrer dentro e fora de sala de aula. Neste trabalho com crianças e adolescentes em que se precisa despertar o interesse pelos textos e formar uma consciência de que a leitura é algo prazeroso e edificante, o docente precisa ser, antes de tudo, um exemplo de leitor no qual os alunos possam se espelhar.

Mas para Sauner (1985), apesar da participação e papel da escola na formação do leitor, o primeiro responsável pela formação do hábito de leitura é a família. Lembrando a necessidade das famílias se conscientizarem de que somente o acesso aos livros e aos textos desenvolverá o hábito de leitura. A criança que não tem acesso ao livro por razões socioeconômicas e por falta de hábito de leitura em casa, certamente não terá o hábito de ler, pelo menos de modo satisfatório.

Um dos aspectos importantes dos saberes que atravessam a literatura é que esta estimula a curiosidade dos leitores, responde à necessidade que todos temos de imaginação, devaneio, sonho, de ouvir histórias, de compartilhar com os outros, enfim, um patrimônio cultural comum. Uma resposta possível é que contamos histórias para dar significado à vida, para ordenar o caos que nos envolve, para termos a sensação de que não somos simples marionetes manipuladas por um Deus caprichoso.

Todo livro propõe uma viagem, e depende da disposição do leitor aceitar o convite ou não. Para que uma obra se realize plenamente, antes de mais nada, o leitor firma um pacto com os autores e concorda em suspender momentaneamente sua descrença, aceitando os termos propostos pela narrativa e perdendo-se voluntariamente nos bosques da ficção. Nestes bosques da ficção, abre-se o maravilhamento diante de nossos olhos, tal como diz Bachelard em sua Poética do Devaneio.

Ao maravilhamento acrescenta-se, em poesia, a alegria de falar. Essa alegria, cumpre apreendê-la em sua absoluta positividade. A imagem poética, aparecendo como um novo ser da linguagem, em nada se compara, segundo o modo de uma metáfora comum, a uma válvula que se abriria para liberar instintos recalados. A imagem poética ilumina com tal luz a consciência, que é vã procurar-lhe antecedentes inconscientes. (BACHELARD, 2018, p.3)

E sucessivamente a este maravilhamento, oriundo da fruição estético-literária, a literatura nos forma como seres responsáveis; quanto a esta noção de responsabilidade, ampliemos esta noção a partir da perspectiva dada por Mikhail Bakhtin, ao basear-se na noção de um poder responsável, que o sujeito, o leitor tem nas mãos, de modo semelhante o pedagogo, enquanto leitor experiente, por sua função de educar para a liberdade, prazer e conhecimento à literatura, por ela e com ela.

Esta responsabilidade caracteriza-se não apenas por um compromisso com tudo o que se faz, um saber que assume e toma para si cada ato, mas que cada ato abrange a totalidade do ser indivíduo, comporta a unicidade do homem em sua integralidade múltipla, portanto ele é ético e estético. Se deixar-nos levar por uma reflexão profunda das atividades humanas em seus três campos, a ciência, a arte e a vida, constataremos a mecanicidade das partes que mesmo unidas, não são capazes de articularem-se em todo seu sentido no homem; desse modo o que nos deparamos é com um homem repartido, incapaz de articular esses três campos e fundar em si mesmo todo o sentido de sua existência.

O conhecimento produzido pela ciência é ele mesmo fragmentado, não articulado com a arte, e com vida, ao mesmo tempo que o conhecimento da vida, e que por muitas vezes não é encarado como conhecimento, e também não se articulando com a ciência, de modo que a arte não é encarada em seu sentido de existência, mas vista como supérfluo ou adorno. Por isto, a noção de gosto que tratamos, leva-nos a uma união entre estes aspectos.

Esse sujeito fragmentado, tem desde de tenra idade, a oportunidade de uma não formação diante de si, pois a presença alienante das estruturas didáticas atuais, nos espaços escolares, na geografia de sua localidade, o horizonte de sua realidade é fragmentado; na qual é a mecanicidade da

especificidade que lhe é apresentada e ensinada, semelhante a um autômato, inapto a articulação, da qual suas atividades nos três campos são conduzidas automaticamente sem a necessária reflexão, privando-se desta e com isso da responsabilidade. Podendo enveredar pelos caminhos de uma existente e persistente banalidade do viver humano – da sua existência – devido a mecanicidade da função intelectiva de articulação do homem com seu viver.

Essa deficiência repousa na desarticulação dos campos da ciência, da arte e da vida; o que propomos no desenvolvimento de todo este trabalho é apresentar não uma teoria sistematizada, mas um sistema rizomático no qual deve o professor ser o mediador, o articulador entre ciência, arte e vida. Como bem nos diz Bakhtin em Arte e responsabilidade,

Os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade. Mas essa relação pode tornar-se mecânica, externa. Lamentavelmente, é o que acontece com maior frequência. O artista e o homem estão unificados em um indivíduo de forma ingênua, o mais das vezes mecânica: temporariamente o homem sai da “agitação do dia a dia” para a criação como para outro mundo “de inspiração, sons doces e orações”. O que resulta daí? A arte é uma presunção excessivamente atrevida, é patética demais, pois não lhe cabe responder pela vida que, é claro, não lhe anda no encalço. “Sim, mas onde é que nós temos essa arte – diz a vida –, nós temos a prosa do dia a dia.” Quando o homem está na arte não está na vida e vice-versa. Entre eles, não há unidade e interpenetração do interno na unidade do indivíduo. O que garante o nexo interno entre os elementos do indivíduo? Só a unidade da responsabilidade. Pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos. (BAKTHIN, 2010, p.23-24)

Nietzsche em sua Tentativa de autocrítica (O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo), comenta que o livro foi escrito sobre o terreno da arte, pois o problema da ciência, diz ele, não poderia ser reconhecido no terreno da ciência, conduzindo o trabalho por uma óptica que vê “a ciência com a óptica do artista, mas a arte, com a da vida”; apenas nesse encaminhamento, que obrigatoriamente passa e perpassa pela literatura, como ponto axiológico de todo o saber estético-literário, mas também da vida da humanidade, poderá assim alcançar a meta de formar leitores experientes.

O leitor do qual espero alguma coisa tem de ter três propriedades: deve ser calmo e ler sem pressa, não deve sempre privilegiar a si mesmo e intrometer a sua ‘formação’ (*Bildung*), não lhe é permitido, por fim, esperar na conclusão algo como um resultado, uma listagem (BA/EE Prólogo I, KSA 1. 648).

Conter a ansiedade é um preparo necessário para se ter a experiência de alteridade, para aprender a reconhecer o texto enquanto tal ao invés de si mesmo. Essas instruções seriam reiteradas no prólogo de Aurora, livro de 1886: esse livro, diz Nietzsche, requer o leitor que põe de lado o mau hábito de leitura adquirido nessa “época do ‘trabalho’” (*Zeitalter der ‘Arbeit’*), da pressa que “tudo quer logo ‘terminar’”, e se irmana com o “lento”; devendo ser calmo e ler sem pressa; não devendo intrometer-se, nem trazer para a leitura a sua ‘formação’; por fim, não pode esperar na conclusão, como um tipo de resultado, novos tabelamentos.

2. Uma reflexão a partir da escrita e da leitura

Falei, então, curvando respeitosamente a fronte: “oh! Tu, tu és Virgílio, cuja eloquência ... qual fonte ... jorra versos fartamente? Mestre dos poetas, luz que os ilumina! Valha-me o longo tempo em que, com profundo amor, entreguei-me à leitura de seus versos em busca de sapiência! És meu único modelo no mundo.

(Alighiere, 2017)

Na epígrafe acima, deparamo-nos com Dante no primeiro canto da Divina Comédia, tentando escapar da floresta tenebrosa que se encontra, quando percebe uma sombra, um símile, e reconhece sendo Virgílio (70 a.C. – 19 a.C.), autor da Eneida, prestando-lhe mesura digna ao status do poeta, maravilhado e também aliviado por encontrar alguém, ele saúda o poeta com palavras elogiosas, as quais nos atentam sobre a investigação preliminar que realizamos no capítulo primeiro, o de investigar isto que é o homem, compreendendo-o enquanto ser de ação que precisa que esta constitua um verbo que o leve à sua humanização, permitindo que possa ser reconhecido como tal.

Das palavras que apresentamos na epígrafe, evidencia-nos o verbo investigado, que encaminha e apresenta o homem à sua própria realidade humana, a ação de ler, isto é, a do verbo ler. É pela leitura que o sapiente Dante pretende encontrar a sapiência, que busca no fazer da leitura por sapiência. É nos versos escritos por Virgílio que Dante espera além da sabedoria, também ter como modelo poético este fazer que se apresenta na escrita como a representação fonográfica que permite a leitura dos grandes gênios. Mesmo antes de enveredar-se totalmente na leitura, será necessário a observação do desenvolvimento da escrita que está a leitura como ação concomitante e não que a escrita sucede a leitura, mas desde os primórdios do homem o ler se dá com o escrever, ainda que este escrever esteja distante do nosso atual modo.

A escrita nem sempre existiu, logo ela tem uma história, funda uma história. A escrita demarca a própria história do homem, e nesse caso, a história das civilizações escriturística. Ela permitiu que os homens guardassem seus fatos, feitos e pensamentos. De tal modo que quando uma criança nasce, ela nasce em uma determinada história, em uma determinada tradição, construída por todos aqueles que nos precederam.

Antes da invenção da escrita, na Pré-história, os homens já se preocupavam em registrar suas experiências. Mesmo antes de ter uma escrita codificada, desenhavam e pintavam no fundo das cavernas, representavam um mundo. Mundo este guardado até hoje. As pinturas rupestres são, documentos históricos de origem de uma escrita, ainda não decodificada.

O historiador Ginzburg (1989) levanta uma questão interessante no seu livro Mito, emblemas, sinais: Morfologia e história, ele diz que o homem com seu saber venatório foi capaz de ler e decifrar uma escrita que ainda não é compreendida por escrita. Para ele, o ato consiste em ler um código (uma imagem), pois, a partir de dados, isto é, da decifração de pistas, que em nossa contemporaneidade

sedentária seriam negligenciáveis, os homens de uma sociedade de caçadores-coletores sábios de um conhecimento venatório, que ao serem colhidos por um destes observadores, conseguem remontar ou reconstituir fragmentos de dados da realidade unindo-os em um todo complexo. Dessa forma, o caçador-observador apreende uma sequência narrativa cuja formulação mais simples poderia ser “alguém passou por lá”. Ginzburg, levanta a suspeita que o homem enquanto caçador-coletor, “teria sido o primeiro a ‘narrar uma história’ porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos”.

De certo modo isto significa dizer que o homem para viver, precisou pensar, fato este que já mencionamos no primeiro capítulo ao comentarmos o trecho em que Ortega y Gasset menciona essa circunstância humana. A sabedoria humana é uma estranha condição que necessita de exercício para que o homem possa sempre dispor dela, assim como os caçadores-coletores que precisaram desenvolver e exercitar esse germe da leitura, que levou o homem a tornar-se leitor. Nas palavras de Ginzburg,

Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pelos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas. (GINZBURG, 1989 p.151-152)

Curioso nós notarmos, que mesmo não havendo aqui escrita ou leitura como a compreendemos hoje, há inegavelmente uma, mesmo que ainda incrivelmente rudimentar, mas incrivelmente engenhosa, capacidade de “ler o escrito” e formular uma circunstância, um fato que será expresso na comunicação com outros caçadores-coletores e toda comunidade humana, imaginando que este aprendizado do saber venatório abrange também uma capacidade de aprender a “ler o escrito”, “ler” o ocorrido. Ginzburg, adverte a não tomarmos este modo venatório de “decifrar” ou “ler” num sentido literal, “como a condensação verbal de um processo histórico que levou, num espaço de tempo talvez longuíssimo, à invenção da escrita”.

A escrita só irá surgir no momento em que o homem deixa de ser caçador-coletor para fixar-se como sedentário para o cultivo de alimentos que exigiam seu cuidado e a criação de seus animais, fundando estes agrupamentos humanos que originariam as cidades e as grandes civilizações, pois foi possível o desenvolvimento de tecnologias, o que Lévy (1993) corrobora, pois o nascimento da escrita encontra-se intimamente unido a criação dos primeiros estados burocráticos no sistema hierárquico de constituição piramidal.

Assim como as primeiras formas econômico-administrativas que estavam centralizadas na arrecadação e cobrança de impostos, visando a gestão de grandes e extensos domínios estatais, diante

de sua necessidade de um meio de expressão permanente, o homem antigo recorreu a engenhosos arranjos de objetos simbólicos ou a sinais materiais.

Como se pode perceber, se compararmos com os milhares de anos pelos quais se estende o progresso intelectual da humanidade que antes de meados do século IV a. C., não tinha utilizado qualquer sistema completo de escrita. Ela não se encontra em um passado tão distante, porém não podemos dizer que até o século IV a. C., o homem não possuísse formas mais arcaicas e incompletas de escrita.

A pesquisa arqueológica revela que as pinturas encontradas nas cavernas e gravações em pequenos objetos que datam do Paleolítico superior (20.000 anos ou mais a. C.), assim como círculos e outros símbolos, variados e distintos. Contudo, não são nem formas absolutas de escrita (isto é, vigente e sistemática) nem é possível relacioná-las de modo algum com os primitivos sistemas hoje conhecidos.

Février (apud HIGOUNET, 2003, p.11) considera que para que haja escrita seria necessário passar por duas fases distintas. Primeiro, se faz necessário a existência ou criação de um conjunto de sinais cujo sentido já esteja estabelecido, isto é, acordado entre os indivíduos de uma comunidade social da qual estes sinais sejam utilizados por eles; enquanto na segunda etapa do processo estes sinais devem possibilitar o uso para gravar e reproduzir uma frase falada. Nesse processo de desenvolvimento ele distingue três etapas essenciais, quais sejam: escritas sintéticas, analíticas e fonéticas.

Essas primeiras pictografias constituem a origem dos sistemas de representação visual. Em todas elas encontrarmos os vestígios de manifestações dessa proto escrita, onde a frase é composta por sinais isolados e ainda não se constituiu um enunciado completo e claro, apenas sugere ideias de frase. Nesse estágio atem-se as ideias contidas nesses sinais. Nasce uma escrita.

O povo sumério foi um dos primeiros a pensar uma escrita analítica. A escrita analítica é aquela que a imagem, o desenho, a cena, é traduzida com palavras inventadas e combinadas por um grupo de pessoas, pessoas que compartilham de uma linguagem. Foi no decorrer dessa tradução de imagens em palavras é que passaram a utilizar-se de uma escrita que consistia em registrar os sons da fala, os fonemas. E passaram a sistematizar esses sons e símbolos a fim de criar um sistema de escrita, a escrita cuneiforme. A escrita cuneiforme e os hieroglifos são os dois sistemas mais antigos de escrita sistematizadas conhecido até hoje. Essas duas sistematizações linguísticas originaram o nosso sistema alfabético.

A escrita alfabetica, essa que utilizamos hoje, foi desenvolvida pelos gregos. Aos poucos, os gregos, foram modificando a forma de ler, que obedece a uma sequência lógica fonética, silábica e alfabetica.

Embora a língua e o alfabeto tenham sido uma criação genuinamente humana, respondendo as necessidades práticas de convívio social, instrumento de comunicação, de registro, na antiguidade foi vista como arte, provida dos deuses.

Os babilônios, por exemplo, atribuem a origem da escrita a Nebo, filho de Marduk, que era o deus do destino; já os gregos, atribuem a Hermes; uma antiga tradição judaica considerava Moisés o criador da escrita hebraica. Os antigos egípcios atribuíam-na alternadamente ao deus Thot²¹ e ao Dhwty, uma forma helenizada.

Essa concepção divina da escrita, Sócrates refere-se a ela no Fedro, diálogo escrito por Platão. Neste diálogo ouvimos o filósofo narrar a história do deus egípcio, o qual os egípcios atribuem a ele a invenção da escrita.

SÓCRATES: Pois ouvi contar que, perto de Náucratis, no Egito, havia um daqueles deuses antigos do lugar, cujo símbolo sagrado era a ave a que chamam íbis. O nome dessa divindade era Theuth. Pois dizem que foi ele o primeiro a descobrir a ciência do número e do cálculo, a geometria e a astronomia, também o jogo das damas e o dos dados e, ainda por cima, a escrita. O rei de todo o Egito, nessa altura, era Tamos, que habitava a grande cidade da parte alta do país, que os Helenos chamam Tebas Egípcia e cujo deus é Amon. Theuth foi até ao seu palácio, mostrou-lhe os seus inventos e disse que precisavam de ser distribuídos aos outros habitantes do Egito. O rei, no entanto, perguntou lhe que utilidade tinha cada um deles, e, perante as explicações do deus, conforme lhe parecessem bem ou mal formuladas, a uma censurava e a outra louvava. Diz-se, na verdade, que Tamos apresentou muitas observações a Theuth, num e outro sentido, a respeito de cada uma das artes, que seria longo referir em pormenor. Quando, porém, chegou à ocasião da escrita, Theuth comentou “Este é um ramo do conhecimento, ó rei, que tornará os Egípcios mais sábios e de melhor memória. Na verdade, foi descoberto o remédio da memória e da sabedoria.” (PLATÃO, 2016 274b-e p. 136)

Contudo, apesar dos benefícios da prática escriturística relatados nessa passagem acima, Sócrates, ao contrário de Thot e Tamos, não vê nenhum benefício.

Pois há algo de terrível na escrita, Fedro, e que se assemelha realmente à pintura. Pois os produtos desta estão postos como seres vivos, mas, ao interrogá-los sobre algo, mantêm-se em silêncio solene. E o mesmo se dá com os discursos: parecerá a ti que falam pensando por si mesmo, mas, ao interrogá-los querendo aprender sobre o que quer que tenham dito, indicam sempre uma única e mesma coisa. E uma vez escrito, todo discurso roda por toda parte do mesmo modo – entre os que o compreendem bem como entre aqueles aos quais não convém –, e não sabem com quem devem ou não falar. E quando sofre ofensas e insultos injustamente sempre precisa da ajuda de seu pai: pois ele próprio não é capaz de defender e nem de ajudar a si mesmo. (PLATÃO, 2016 274b-e p. 137-138)

²¹ Thot ou Thoth é a forma helenizada do nome Dhwty, cujo significado e origem do nome são desconhecidos. Este deus está representado pelo babuíno (*Papio cynocephalus*) e pelo íbis (*Threskiornis aethiopicus*), tanto na forma animal quanto híbrida, formas associadas ao ofício do escriba, considerando seu aspecto de escriba divino, que está tão intimamente ligado à escrita que é chamado “Senhor das Palavras Divinas”, das ciências (medicina, astrologia, matemática), à justiça e às leis. Aparece também como manifestação do verbo criador. Porém, a escrita é uma arte tão útil e poderosa que não podemos apenas chamá-la de “instrumento”, pois assim estamos lhe diminuindo o valor que realmente tem.

Na passagem acima, a posição de Sócrates é questionada por Queirós (2012). Segundo este, a tese socrática é frágil e o discurso oral é um discurso limitado no tempo e no espaço, de curta duração, e tende ao esquecimento. A mesma posição tem Higounet (2003) e Reis (2019), que afirmam que o caráter de duração da escrita é que nos permite o acesso a experiências produzidas em outros tempos e espaços, e que foi a escrita alfabetica o caminho mais fácil, dada a sua capacidade de guardar, sistematizar e comunicar na linguagem o pensamento humano.

Justamente por esta facilidade de transmissão de conhecimentos que a escrita alfabetica proporcionou, isto porque sua estrutura mais simples permite o fácil ensino e domínio da leitura e da escrita, assim como sua proliferação a um maior número de indivíduos que de forma mais complexa, ou seja, o que apenas a memória não poderia proporcionar a leitura permitiu: uma ampliação dessa memória, que pode sobreviver ao tempo e conquistar os espaços que Fischer (2006) diz estar para além do tempo cronológico se formos fazer um balanço de tempo que consta de três mil anos de criação e desenvolvimento da escrita na Mesopotâmia e que ele ressalta o fato de a leitura ser a grande “testemunha imortal”.

Fica evidente o interesse pela escrita e sua leitura nos principais povos que a partir delas se desenvolveram, em especial o povo heleno que segundo a autora de letramento e oralidade na Grécia Antiga, Rosalind Thomas (2005 p.24) ao assumirem as letras do “alfabeto” fenício, e engenhosamente acrescentaram vogais, produzindo uma forma mais ideal de representação da língua. Entretanto, não se pode falar em uma “democracia da escrita e da leitura”, ou de “políticas públicas” para alfabetização e letramento. Mesmo na Grécia, comenta a autora, parece que só por volta do século V e do IV século a.C. é que a escrita nas cidades-estados gregas fora sendo usadas muito frugalmente, pois mesmo uma grande cidade-estado como Atenas não possuía um arquivo central, e que apenas no fim do século o adquire. Mas cabe destacar um detalhe importante, segundo a mesma autora, a partir do IV século a.C. que “um novo espírito de profissionalismo se insinuou gradativamente e a palavra escrita parece ter recebido maior respeito.”

Fato é que assim como a Grécia, Roma também era uma sociedade oral, e só posteriormente os romanos iniciaram o uso da escrita alfabetica, e tal como os gregos compreendiam o ato da leitura simplesmente como uma forma de declamação, ou recital, desenrolando os rolos de papiro para estudar. Uma pequena parcela da população romana sabia ler ou escrever, porém entre os cidadãos mais ativos na política é que ler e escrever constitui uma forte característica dessa elite, o que obrigou a uma grande exigência de que houvesse uma maior disseminação da leitura, entre os cidadãos ativos, isto porque todos os documentos e propostas eram elaboradas por homens da elite romana com competência a ler e escrever, atividade que realizavam diariamente.

Não é difícil notar que o ler e escrever é uma atividade que exige uma realização constante, diária, por requerer tempo e concentração, e segundo DeNipoti (2002), um escritor que estuda as instituições de leitura no Brasil oitocentistas, há um grande abismo que separa o homem que é capaz de *reconhecer* sinais alfabéticos e aquele que é capaz de realizar a leitura de livros, sejam eles longos ou não. É exatamente isto que Bajard (2012) em seu livro “A descoberta da língua escrita”, comenta ao entender que o ato de ler é, e deve levar à compreensão, isto significa, portanto, que ler é construir um sentido, pois não havendo a realidade da compreensão por parte de quem está lendo não é possível abranger o sentido do texto, não sendo possível dizer que esta pessoa é capaz de verdadeiramente ler, pois dessa forma não pode haver leitura. Há sim, uma interpretação do desenho, da forma, mas do mesmo modo em que se está diante de uma paisagem.

Tudo isto nos leva a questão da alfabetização, realidade da qual abordaremos em capítulos posteriores com maior acuidade, mas que aqui nos serve de prólogo através desse recorte histórico que demonstra com precisão a dificuldade de ensinar a ler e escrever, ou seja, de alfabetizar o homem que mesmo sendo racional parece estar sempre no risco de “atrofiar” esta capacidade para viver. Sobre isto, já comentamos a partir do pensamento de Ortega y Gasset, mas sente-se a necessidade de recordarmos essa questão humana, porque esse recorte histórico trata da conquista do homem de sua racionalidade e de perseguir a sua sapiência, pois a alfabetização identificada por Reis (2019), acontece enquanto um processo sociocultural, isto é, de transmissão de um saber ou uma técnica, e é o meio pelo qual o indivíduo desenvolve e participa das práticas sociais e políticas. Evidente, que ler e escrever não se resume a estas duas atividades sendo estas partes de algo maior.

Sendo assim, não se pode dizer segundo Reis (2019) que há aprendizado do ler e do escrever se não há a aquisição da competência para estas, ou seja, o saber interpretar e compreender o texto. Não basta dizer que uma tal pessoa tenha sido alfabetizada, pois a mera alfabetização pode mostrarse insuficiente, como visto neste recorte histórico e ainda considerando-o, porque como vimos, em Roma para que um cidadão romano pudesse envolver-se nas práticas sociais e políticas era necessário que ele realizasse a leitura em diferentes fontes e a escrita de textos relevantes e significativos, ou seja, tornar-se uma pessoa envolvida para com as práticas de ler e escrever aprendidas, conquistadas e constantemente exercitadas.

É evidente que a competência de ler e escrever, tomado como compreensão e interpretação, está relacionada a uma observação da realidade que figura entre os homens, posicionando-os numa hierarquia acima dos homens comuns. E como já foi exposto, a escrita é uma arte tamanha que pode ser atribuída aos deuses sua criação e um dom para os homens. A escrita abre um caminho diferente daquele aberto pela tradição oral e tendo ela este caráter divino encontra-se na dimensão da potência, figurando como uma arte que, por exemplo, tomada na concepção de distribuição dos poderes do

Estado é aquele que organiza os pensamentos recolhendo-os e elegendo aqueles adequados a cada caso permitindo uma melhor forma de legislar, de executar ou administrar e de julgar. Isso se tomarmos este fato de modo restrito ao Estado o uso da escrita, que indo além encontrar-se em todas as áreas da vida humana, lidando também diretamente com a própria vida através dos textos literários.

A cultura da palavra escrita representava um grande domínio para aquele que era iniciado, isto é, que adentrava ao conhecimento e desenvolvia a competência para ler e escrever, a ponto de como nos diz Fischer (2006) que “uma pessoa poderia visualmente ‘se tornar’ em texto e com mais leitura, até uma ‘biblioteca ambulante’ de diversas obras”. E é justamente nas bibliotecas que se poderia encontrar os textos e opúsculos em papiro e rolos de pergaminho para aquisição desse saber, que como já bem vimos e dissemos não era para “os comuns”, mas a pessoas de determinadas classes e funções na polis grega e nas cidades e no Senado romano.

Santos (2012), estudioso sobre a temática “a importância do lúdico na educação infantil”, corrobora exatamente este fato, o de que o uso das bibliotecas se destinava apenas ao uso dos letRADOS, mas uma coisa curiosa consta no trecho de Fischer que citamos acima. Ele comenta que uma pessoa poderia tornar-se o texto ou mesmo uma biblioteca. Isto deve nos causar grande admiração, pois demonstra ainda mais o poder que a leitura desempenha na vida humana como uma aptidão a bem viver a própria vida, fazendo uso da leitura para lidar com todas as vicissitudes a que nós como homens, estamos sujeitos. Logo um outro caráter é dado ao homem que ler como “biblioteca ambulante”, podendo com isso tornar-se um homem amante da sabedoria, um *philo-sophos*, ou amigo da sabedoria, por recolher um grande conhecimento, mas sem possuí-lo e a isto nos leva a compreender esta comparação feita por Fischer, pois a palavra biblioteca deriva dos radicais gregos *biblio* e *teke* que, respectivamente significam livro e coleção ou depósito, originando a palavra grega *bibliothekē*, e em latim biblioteca, que em sentido literal significa depósito de livros, ou seja, refere-se a todo e qualquer acervo de livros.

Santos (2012) comenta que na antiguidade, as bibliotecas²² (destinadas a serem um depósito de rolos de pergaminho, chamados de bÍBLIOS) não possuíam caráter público, assim sendo o seu uso era de acesso restrito cuja disposição do acervo organizado em grandes armários com divisórias e arrumados lado a lado, cada um possuindo etiquetas que lhe servissem de indicadoras dos títulos dos livros. Apesar dessa preocupação para com o conhecimento, para DeNipoti (2002) esse fenômeno de

²² De acordo com Santos (2005), dentre as mais importantes Bibliotecas da Antiguidade que se pode fazer menção é a de Nínive, a de Pérgamo, as gregas, as romanas e, principalmente, a Biblioteca de *Alexandria*, a mais famosa e importante do mundo antigo. Apesar da importância e grandiosidade nenhuma Biblioteca da Antiguidade sobreviveu. Na Grécia, a primeira biblioteca foi criada por Pisístrato, que tinha o caráter de biblioteca pública e que objetivava reunir em um mesmo lugar obras dos autores mais famosos, tais como Homero e outros rapsodos famosos. Fato de que a maior parte das bibliotecas estariam nas mãos de particulares. As bibliotecas gregas, ainda que particulares, que merecem destaque são as de: Eurípedes, Aristóteles e Teofrasto.

criação das bibliotecas não fora capaz de criar nem na Grécia e nem em Roma, um universo de leitores. Ele comenta ainda que em Atenas, segundo o filósofo estagirita, mesmo com uma pequena circulação de livros, a maioria dos atenienses, ainda que alfabetizada rudimentarmente, só se preocupava em fazer uso desse conhecimento para os negócios e “para a administração do patrimônio e para a política”

Com a fundação de bibliotecas em Roma houve notável avanço na representação física e crítica das ditas “Casas da Sabedoria” evidencia Souza (2005) de tal forma que as bibliotecas romanas eram apresentadas em duas formas: as bibliotecas particulares e as bibliotecas públicas. Quanto a esta última, ela surge como invenção idealizada de Júlio César, mas só promulgada como lei depois de sua morte por um de seus partidários, Asínio Pólio e o escritor Públio Terêncio Varrão que levaram o projeto adiante e, em 39 a.C. Essa ideia de biblioteca e que foi levada a cabo foi inicialmente construída no Fórum Romano e passou a ser chamada de Biblioteca Pública de Roma. Era composta por dois salões de leitura, que dividiam o acervo em obras em latim e outro para obras em grego e, em cada um deles, decorados com estátua de poetas e oradores dos dois idiomas, conta-nos Souza (2005) e que mesmo após sua fundação e a queda da República muitas outras bibliotecas surgiram em Roma.

Eventualmente, próximo do fim do Império Romano, segundo Souza (2005) e DeNipoti (2002) a moda que tinha se seguido após as criações da biblioteca pública e a aquisição dos particulares, passaram a ser um aspecto decorativo do *domus* de alguns ricos cidadãos romanos que, apesar do esforço capitaneado por Cícero de tradução para o latim dos clássicos, não tinham o hábito de ler. Eruditos renomados como Sêneca e Plínio, o moço, lamentavam a decadência do interesse pela leitura, tanto aquele cidadão que possuía uma biblioteca particular, quanto o interesse às públicas, a exemplo das leituras realizadas nos palácios e nas bibliotecas, como a de Alexandria.

A importância atribuída à escrita e leitura, em especial a leitura como ato que vai se constituindo no hábito de ler, podemos considerá-la presente ainda quando não havia um germe da proto escrita, isto é, desde antes do surgimento de qualquer expressão gráfica na forma de saber venatório até a gestação das três fases da escrita, supostamente a partir deste saber venatório, passando pela escrita sintética (*Ideenschrift*), analítica (*Wortschrift*) e até chegarmos fonética.

Estas formas que em cada momento histórico de seu desenvolvimento representou um avanço para as atividades fundamentais à vida do homem como arte ou ferramenta que serviram de guardiã de um saber ancestral e de produção de conhecimento, a partir dos comentários e transformações, não parece ser suficiente por si mesma para garantir o incentivo necessário para construir o hábito da leitura, no caso comentado dos cidadãos romanos, mas que também nós somos afetados da mesma maneira por esse descaso com a leitura.

O domínio da leitura não é uma perícia que facilmente se adquire, na verdade, comenta Bajard (2012) o domínio da língua escrita supõe a prática constante de atividades que lhe estão associadas, como falar bem consequentemente irá produzir uma melhora notável da escrita e esta, por sua vez, melhora as competências de leitura. Mas cabe um alerta, essas três atividades não possuem uma disposição hierárquica clara, ou seja, somente pensando-as em quantas atividades complementares é que permitirá que o leitor empreenda uma fala e escrita adequadas; o reconhecimento da complementariedade das práticas e a importância da transferência na aprendizagem não nos obriga a aceitar que uma atividade possa valer por todas as outras. Se assim fosse, bastaria ter o controle de uma dessas atividades para dominar a totalidade dos usos da língua escrita. Falar em complementariedade, supõe, ao contrário, a presença e a consideração de cada uma delas.

É no período de transição da Antiguidade para a Idade Média, que inicia uma difusão da leitura. É com o advento do cristianismo que a religião ocupa o centro pedagógico e passa a fornecer o principal elemento que proporcionará uma coesão para o ato de ler do mundo ocidental.

Através do Novo Testamento, menciona DeNipoti (2002), tomado como texto base por estar conectado com a finalidade da leitura, permite que haja o surgimento e desenvolvimento do processo de alfabetização e a difusão do comércio e produção de livros. Pela forte presença do cristianismo, alcançou-se uma grande democratização da leitura no Império Romano (próxima àquela sonhada por utopistas atenienses muito tempo antes). O autor considera que essa alfabetização seja fator não intencional, isto é, no sentido que não fora conduzida pelos sábios e estudiosos – e estava intrinsecamente ligada à difusão do Novo Testamento, a Boa Nova cristã, sendo considerada até mesmo perigosa, já que os leitores não eram apenas os cidadãos, mas qualquer pessoa, inclusive “colonos, camponeses e bárbaros”. Em contrapartida, Abelson (2019) menciona que a posição da Igreja medieval em relação aos estudos seculares é sempre apresentada de forma bastante distorcida, isto porque afirma-se que ela se opunha por completo ao estudo literário, uma vez que a palavra oficial objetivava à educação quanto fim em si mesma. Para ele há um erro que é evidente a todo e qualquer estudioso, pois a regra que em tantas ordens religiosas manteve a prática de copiar manuscritos como parte da rotina simplesmente ia ao encontro do estudo dos clássicos e da forma como chegaram até nós, os catálogos das bibliotecas monásticas da Idade Média mostram que quase a metade de todo e cada acervo era composta, invariavelmente, de gramáticas e autores clássicos, pagãos.

Aumenta constantemente o número de centros de educação secular cuja existência é definitivamente comprovável. Há evidências de que cada pedaço da cristandade ocidental não somente abundasse em escolas menores, senão que ainda abrigasse muitos centros de cultura em que se frequentava assiduamente a literatura do universo clássico. Fato é que se identificaram aproximações do brilhante magistério de Bernardo de Chartres aos padrões modernos de educação. (ABELSON, 2019, p.32)

Esse processo produziu, nas palavras do especialista em história da leitura e pesquisador francês Roger Chartier (1988) a “grande revolução da leitura localiza-se a partir do século IX, nos mosteiros, e a partir do século XIII, nas universidades europeias e daí para toda uma sociedade leiga”. Ressalta DeNipoti (2002) que foi justamente em virtude do cristianismo que, durante a Idade Média, as técnicas pedagógicas de ensino da leitura se proliferaram através dos inúmeros tratados escritos e deixados que sabemos e podemos escrever uma história da leitura e da educação neste período.

O ensino da leitura visava principalmente as orações e os textos religiosos, sendo as bibliotecas mantidas quase que exclusivamente nos mosteiros. Às crianças do medievo, buscava-se ensinar o alfabeto através de tábuas, de micrografias, de bordados ou de utensílios domésticos nos quais se apresentavam as letras. A disposição destas em sequências lineares, horizontais, verticais ou circulares, permitia que se efetuasse um aprendizado precoce da leitura. Buscava-se a identificação com as escríturas sagradas, fosse associando-se o alfabeto aos dez mandamentos, fosse através de linha pedagógica que se equiparasse temporalmente à criação. (DENIPOTI, 2002, p.84)

Desta forma, a leitura passará a ser disseminada como uma atividade comum. Permitindo que uma ampla fatia da sociedade fosse alfabetizada. Após a democratização da leitura promovida pela difusão do cristianismo ainda no Império Romano e durante toda a Idade Média e com a laicização de todo ensino a partir da Revolução Francesa, a leitura, até fins do século XVIII, era muitas vezes a leitura pública, com “dez leitores reunidos em torno do texto lido em voz alta: a 'leitura' é aqui a audição de uma palavra leitora”. (DENIPOTI, 2002 apud CHARTIER, 1990, p. 124)

3. O surgimento do leitor

O novo sempre aparece contra esmagadoras chances estatísticas e suas probabilidades, que, para todos os efeitos práticos, todos os dias equivale a certeza; o novo, portanto, sempre aparece sob o disfarce de um milagre.

(Hannah Arendt, 2013)

Ao final do capítulo anterior mencionou-se que após o advento do cristianismo foi alcançado uma maior disseminação da leitura e com o início da Revolução Francesa a laicização do ensino da leitura foi ainda mais democratizada. Cabe mencionar como o desenvolvimento da forma ou modo de leitura passou a se dar, podendo ser considerada um marco revolucionário do procedimento de leitura, visto que, a leitura era realizada em voz alta dirigida a um público. A mudança dessa forma de leitura Chartier (1988) identifica como uma verdadeira revolução, diz ele que a revolução do modo de leitura, verdadeiramente, precede a revolução do livro, referindo-se aqui a substituição, ainda em princípios da Idade Moderna, do livro manuscrito pelo livro impresso.

Para que possamos entender o tamanho dessa revolução cabe a nós ter a mínima noção daquilo que a palavra “revolução” pretende designar. Tomando por empréstimo o pensamento de Hannah Arendt, espera-se alcançar o que o termo pretende comunicar. Em seu livro Sobre a Revolução, ela apresenta este fato, da qual desenvolverá por todo o livro, de que “as revoluções são os únicos eventos políticos que nos colocam diante do problema dos inícios de uma maneira frontal e inescapável. Pois as revoluções, como quer que queiramos defini-las, não são meras mudanças”.

As revoluções não constituem assim uma mudança de um estado a outro, ou como o termo que emprestado da Astronomia e que designava a translação dos corpos celestes, posteriormente entendido na Antiguidade, em aspecto político, como uma mudança que invocava a ideia de ressurgimento de um antigo regime de poder. A Revolução pela ótica de Arendt, refere-se a um fato transformador, totalmente novo, diferente do que lhe precedeu que já não é mais possível encontrar semelhança.

O modo de leitura da Antiguidade, englobando os povos sumérios, babilônicos e egípcios, passando por Grécia e Roma compreendiam o ato da leitura simplesmente como uma forma de declamação, ou recital, desenrolando os rolos de papiro para estudar, representando o caráter de uma sociedade oral, que cultivava uma literatura, ainda que bastante evoluída, mas que fazia uso da leitura pública de arquivos e documentos por apresentar um vasto e complexo sistema jurídico, administrativo, comercial e religioso cujo uso da palavra escrita e de sua leitura visava uma comunicação por parte de um poder dirigindo-se aos ouvidos do restante dos indivíduos.

Em contrapartida, o modo que definirá a revolução que mencionamos é da leitura pessoal, aquela do leitor silencioso e em intimidade com o livro. Curiosamente, este fato já ocorria, mas como

nos relata Barreiros (2013, p.8), em Roma, já nos primeiros séculos d.C., os romanos liam em voz alta para si mesmos e isso demonstra haver um certo domínio de tal prática por esse povo. Nos povos anteriores, também encontramos a mesma imagem do leitor pessoal que lê para si, mas sempre numa forma de discurso ou de recitação, isto é, sempre lendo em voz alta.

Entretanto, para melhor nos orientarmos, tomemos por referência o que a professora e pesquisadora Rosalind Thomas, nos traz acerca do exercício da leitura solitária. Segundo ela, é possível identificar a existência do hábito do leitor solitário, através da descrição documentada na literatura dos gregos antigos, mesmo que este seja o único registro relatado dessa forma de leitura, do leitor silencioso, na antiguidade; que surge, constituindo a primeira referência de um leitor solitário, em oposição a leitura grupal.

A primeira referência a um leitor solitário de literatura (em oposição à leitura grupal) está em *As rās* (405 a.C.) onde o deus Dioniso diz que estivera lendo *A Andrômaca* de Eurípides para si mesmo (Aristófanes, *As rās*, 52). Mas a leitura solitária e silenciosa era quase desconhecida. Tanto na Grécia como em Roma, textos escritos, particularmente os literários, eram geralmente lidos em voz alta. (THOMAS, 2005, pág. 18-19)

Era comum, como constata Thomas (2005, p. 15) que no período arcaico (700 – 500 a.C.), a escrita também fosse utilizada para inscrições de âmbito privativo, isto é, pessoal e que se acredita que os poetas desse período realizam cópias escritas de seus próprios poemas para serem recitados. Não havia ainda a forma do livro como conhecemos, o que se possuía eram os rolos de pergaminho, das quais eram usados para produzir literatura escrita, que era comumente publicada desde o início do século V., contudo, o seu status de objeto comum, não representava acesso fácil a todos, fato que os livros, ou seja, rolos de pergaminho, ou qualquer coisa que se pudesse escrever e servir de veículo, ainda eram muitos raros até o fim daquele século.

Há exemplos diversos de leitores silenciosos na história, tanto em personagens históricos, quanto na arte, em especial na arte da pintura e do desenho retratando este modo de leitura que vigora ainda hoje como forma conhecida e preferencial de se ler. Raras são as ocasiões em que dadas as circunstâncias se lê para um público ou mesmo em voz alta para si mesmo. A leitura silenciosa passou a caracterizar um leitor do tipo meditativo cujas palavras lidas são lhes interconectadas e ele as inoculando adquire saber, prazer, instrução ou ambos.

Tomemos para nosso esclarecimento e distinção de uma representação histórica desse leitor silencioso a fim de exemplificar a história deste modelo de leitor objetivando extrair dessa observação características que são requisitos e consequências deste modo de leitura e que constitui originalmente o leitor silencioso da Antiguidade até a contemporaneidade.

Primeiramente, tomemos a figura intempestiva de Nicolau Maquiavel (1469-1527), conhecido cidadão florentino, cuja fama chegou para a posteridade como o de um homem dúbio, antiético e tomado como exemplo de pessoa não virtuosa, devido a um opúsculo, *O príncipe*, da qual visava

tratar dos diferentes principados e o modo como o governante deveria agir para manter-se no domínio do principado herdado ou conquistado. É justamente nesta personagem histórica que o acontecimento da formação e a importância de suas tarefas adquirem grande nitidez, assim como o modo que essa intempestiva marca presença no mundo ocidental.

Consideremos tratar, mesmo que breve, da situação que revelaremos adiante sua forma de leitura. O pequeno tratado que ele escrevera destinava-se ao príncipe da cidade de Florença, Lourenço de Médici²³ cuja família, após o exílio, havia derrubado a república florentina. República a que Maquiavel aderiu fortemente, apoiando e defendendo-a através da organização de milícias, mas o domínio, comando e proteção da cidade era responsabilidade de Piero Sonderini, o *gonfaloniere*²⁴, porém frente às investidas dos Médici de retomada do poder, esse subitamente fugiu da cidade.

Devido a sua posição no antigo governo, de conselheiro e homem de confiança, Maquiavel acabou sendo destituído de seu cargo e ocupações políticas, e ainda com a proibição de deixar o território florentino e interrogado muitas vezes sobre suas atividades anteriores, em especial a administração das milícias; não bastasse tudo isso, um ano após esses ocorridos, haviam descoberto um complô contra os Médici, na qual o nome de Maquiavel constava como envolvido, sendo assim detido e torturado. Só recebeu o indulto após a intervenção de Juliano de Médici.

Acabou se retirando para viver numa propriedade da família, mas sua disposição para a atividade pública o impeliu a sempre tentar retomar o cargo, outrora ocupado por ele condizente com sua habilidade, durante a vigência dos Médici, mas nunca logrou êxito na tarefa; e, é justo neste momento de afastamento de Maquiavel da política, a qual nos deteremos e com atenção observaremos o modo como ele busca valer seus esforços. Legando-nos, não só o exemplo de esforço de um intelectual, mas além disso, a possibilidade de compreender o modo como o homem desenvolve-se a partir de um modo de leitura que caracteriza todo o mundo ocidental.

Esse modo de leitura consta numa de suas cartas, vejamos o trecho que ele envia a seu amigo Francesco Vettori, datada de 10 de dezembro de 1513, relatando a este amigo todo o infortúnio diário de suas atividades que pela manhã consistia em verificar o trabalho de seus contratados na propriedade, a conversar com os transeuntes sobre os acontecimentos, a leitura de poemas de autores latinos; pela hora do almoço reunia-se com os familiares, passando o resto dia em uma estalagem “misturado a canalha, jogando cartas ou gamão”. Mas o que será do nosso interesse, e que aqui ponho em destaque, é o momento em que cai a noite e Maquiavel retorna a sua casa.

Quando a noite cai, eu volto para casa e me encerro em meu escritório; e, na soleira, tiro a roupa de todo dia, sempre coberta de barro e lodo, e ponho vestes régias e curiais; e, vestido

²³ Maquiavel inicialmente destinou o pequeno opúsculo a Juliano de Médici, mas este acabou morrendo em 1516, antes da publicação do livro. Com isso, o príncipe foi dedicado a Lourenço de Médici, o sobrinho de Juliano.

²⁴ O gonfaloniere de justiça era o magistrado da república. Vindo a designar a maior autoridade na cidade de Florença.

de maneira mais adequada, adentro as antigas cortes de homens antigos e por eles sou amavelmente acolhido, e lá saboreio o alimento que é só meu e para o qual nasci; e lá não me envergonho de lhes falar, de indagar as razões de seus atos; e eles, em sua humanidade, respondem; e, durante quatro horas, não sinto nenhum tédio, descarto toda aflição, já não temo a pobreza nem estremeço ante a ideia da morte: passo a fazer parte deles cabalmente. E, como Dante diz que não existe conhecimento sem a sua retenção na memória, venho anotando o que aprendo com sua conversa, e compus um livrinho, *De principatibus*, em que mergulho tão fundo quanto posso em pensamentos sobre esse tema, discutindo o que é principado, que tipos existem, como são adquiridos, como são mantidos, porque se perdem. (MAQUIAVEL, 2010, p. 30-31)

Herdeiro de uma tradição humanista, volta-se para os clássicos literários, em busca de refúgio, aprofundando-se neles a fim de obter respostas que o permitiria compreender a época e sua própria situação diante dessa. Sendo homem de seu tempo, vê nesse retorno aos clássicos a dimensão da distância que precisa tomar para aí, na fratura desta distância, ver a obscuridade de sua época e tentar identificar alguma silhueta de treva que lhe diga o caráter de seu tempo.

O acadêmico Paul Larivaille, autor de A Itália nos tempos de Maquiavel ao comentar todo o episódio da carta de Maquiavel a Francesco Vettori revela que a carta além de seu caráter conjuntural, expressa “antes de tudo uma profissão de fé: uma justificativa metodológica, por assim dizer, da nobreza e da utilidade da atividade intelectual”. O que Larivaille parece querer nos dizer acerca da carta, enquanto registro da experiência de um pensador, é que a tarefa que Maquiavel impõe-se a si mesmo, não se resume apenas ao fim que ele almejava, o direito à participação na política florentina, mas todo o caminho e o modo fundamental à uma atividade intelectual mais genuína, e por isso nobre dada a enorme disposição necessária para desenvolver os sentidos e o que é próprio a se pensar, a fim de que, tal como clínico a diagnosticar uma afecção pelos sinais e sintomas manifestados e comunicados pelo que o corpo apresenta, conjectura-los finamente com a máxima acurácia no momento oportuno.

Com calma, paremos no comentário de Larivaille, em especial quanto ao trecho que mais nos interessa destacar, em que o florentino chega à sua casa pela noite, sinalizando o descanso das lides diárias e o encerramento dos negócios realizados durante o dia.

Após o fim da viagem cotidiana, com efeito, após a indispensável experiência cotidiana das coisas, a noite é o momento do desapego das paixões e das contingências e do acesso à meditação: a noite não é apenas o tempo da evasão, mas positivamente aquele em que, na calma reencontrada, se decantam a experiência e a energia acumuladas durante o dia. (...) Nenhuma negação da experiência cotidiana, nenhuma ruptura com a vida, por mais mesquinha que ela seja, mas somente a passagem para um nível superior em que a vida, purificada de suas escórias afetivas (aborrecimentos, preocupações, medo da pobreza e da morte), torna-se pura presença cultural, cultura pessoal que permite o diálogo, para além dos séculos, com os grandes homens da Antiguidade. (LARIVAILLE, 1988 pág. 152)

Desse comentário de Larivaille, extraímos a compreensão de que Maquiavel não apenas se debruçava sobre os autores clássicos, mas estabelecia uma ocasião propícia à conversação com eles, como que presentemente manifestados para o político florentino, respondendo a ele quando eram indagados sobre os fatos passados relatados por aqueles anteriormente, permitindo com que

Maquiavel encontrasse no fundo daquela situação as mesmas propensões a seu aparecimento, ou seja, ele pode enxergar nos meandros dos acontecimentos tanto as disposições de humor dos homens e sua relação com o poder, seja da perspectiva do regente ou do povo, quanto do viger do contexto político, compreendendo que ele sempre estava diante de uma realidade móvel, nunca fixada, exigindo dele como analista político a capacidade de *virtù*, como ele vai definir a toda e qualquer virtude que possibilite o homem ter sucesso frente a fortuna²⁵.

Nesse esforço de estabelecer uma conversação com os clássicos, Maquiavel, pertinente mente, apresenta não um método, mas o modo pelo qual ele irrompe como contemporâneo de seu tempo, como homem do final do século XV e início do XVI, ao mesmo tempo que ele surge como homem do século XXI, como contemporâneo nosso, habilitando-nos de tal forma como ele enxergarmos na ruptura do tempo, sua escuridão que passa a ser vista como realidade móvel.

Contudo, podemos ir além, a fim de explorar esse modo característico de leitura, a do leitor solitário. Antes, todavia, esclarecer que o costume de leitura silenciosa é prática que se tornou comum principalmente no medievo, na Idade Moderna, assim como a contemporaneidade, o hábito da leitura silenciosa é algo que possui caráter corriqueiro entre os leitores por ser o modo vigeu por séculos; contrastando com a Grécia antiga, em que era costume dos cidadãos tomarem o texto literário para ser lido ou recitado diante de um público de ouvintes, porém mesmo assim, a literatura também podia ser divulgado de forma escrita.

Curioso notar que mesmo para os gregos, cuja leitura na polis era realizada diante de um público, que é através da literatura, que já apresentamos, a figuração deste hábito incomum feito por uma divindade, neste caso o deus Dioniso; divindade a qual ao ler A Andrômaca de Eurípides diz sentir saudades do poeta, o que o motiva a ir ao Hades para buscá-lo; basicamente esta é a premissa da obra, mas podemos compreender, segundo Thomas (2005, p.16), através do próprio texto da peça *As rãs* que a Dioniso fazia-lhe falta o desfrute de um produção artística bem elaborada por um grande poeta, a ponto dele comentar, “Sinto falta de um poeta de talento. É que uns já não existem, e os que existem não prestam”.

Pode-se imaginar, que o deus apreciava o colóquio que a apresentação da peça estabelecia com ele, o espectador; ou mesmo, no caso incomum em que figura Dioniso como um leitor solitário a qual toma o texto escrito e o lê para si mesmo, em leitura silenciosa, descrevendo e dialogando na medida, em que se pondo atento ouve a vida dos personagens da peça, indo além disso, conseguindo ele também dialogar com o próprio autor, devido ao elo criado com o leitor vínculo íntimo voltado para a contemplação, reflexão e desfrute da vida pela ótica literária.

²⁵ *Virtù*, valores e princípios. É quando o príncipe tem prudência, quando é flexível às circunstâncias, já fortuna é o destino, a sorte que o príncipe pode se encontrar, ou seja, não se deve agir sempre da mesma forma.

Avançando até o século XVII, momento em que o hábito da leitura solitária não é algo incomum, mas que é a forma predominante de leitura, e o modo como se realiza os estudos através do *Trivium* e do *Quadrivium*²⁶ sendo na forma de um documento escrito, em que o estudante se debruça sobre os livros. A figura do estudante debruçado sobre os livros, serviu de tema para muitos pintores, em especial Rembrandt, no século XVII e Chardin, no século XVIII.

No século XVII, o pintor holandês Rembrandt Van Rijn, usa como tema para pintura a figura do filósofo, a qual ele intitula como o *Filósofo em meditação*, obra datada entre 1630 e 1632. A cena é composta por dois personagens, cada um deles postos à extremidade da tela, à esquerda ao fundo da tela, e à direita em primeiro plano uma mulher revolve as brasas da fogueira.

As figuras encontram-se nessa disposição de composição, alocadas em um ambiente rústico, característico de um cômodo de uma residência rural holandesa do século XVII. A iluminação do quadro é devido a entrada de luz, que furtiva adentra ao cômodo, iluminando a mesa na qual o filósofo deve debruçar-se sobre os livros que ele pode ler com a luz natural do dia, e que estão abertos, mas ele mesmo põe-se de lado a eles sobre mesa abaixo da janela, em um semblante meditativo, após realizar suas leituras e que agora ele rumina com paciência o que fora lido.

Entretanto, é em uma pintura posterior, de 1648, que ele retoma o tema do filósofo, dando a nova obra o título de *O filósofo com o livro aberto*, e que nos dá a impressão de uma sequência tardia. Nessa pintura, diferente da de 1632, cujo ambiente de penumbra conduz toda a impressão que se tem do quadro, assim como a sensação de que estamos assim como o filósofo compenetrados e meditativos em saber do que o ancião pensa, que questões ruminam seu espírito; aqui, encontramos o que parece ser uma outra perspectiva daquele cômodo rústico, porém a gravidade dada pela penumbra da pintura de outrora provocava dí lugar a luminosidade que permeia a maior parte do ambiente, enquanto as trevas mantêm-se vigilantes mais à esquerda, equilibrando a cena que parece nos querer dizer que, a luz do conhecimento afasta as trevas, mas pouco pode o homem, mesmo o douto, vir a tudo conhecer, pois as coisas parecem gostar de manterem-se ocultas, na penumbra.

No final do século de Rembrandt, início do XVIII, um pintor barroco francês chamado Jean-Baptiste-Siméon Chardin, realiza no ano de 1734 a pintura de um quadro, que ele intitula de *Químico em seu laboratório*. Pode-se perceber claramente que a figura retratada corresponde ao do leitor solitário, como já identificado, historicamente, no próprio Maquiavel e literariamente na imagem do deus Dioniso e na pintura, como apresentamos acima com Rembrandt e que continuaremos aqui na pintura com Chardin.

²⁶ *Trivium* e do *Quadrivium*, as Sete Artes Liberais. Os livros são divididos em sendo o primeiro composto pelas disciplinas de lógica, gramática e retórica; e o segundo, de aritmética, astronomia, música e geometria.

Pois bem, vê-se na pintura de Chardin um modo de se chegar ao colóquio com o autor do livro. Observemos de perto a cena. O pintor francês retrata a figura de um homem, um estudioso que aparenta por sua compenetração maturidade, contudo apresenta feições joviais, como se o esforço de se debruçar sobre os livros, pesquisando, verificando, comparando e consultado não representasse peso algum. As próprias cores de que Chardin faz uso, dão a sensação de serenidade e de compenetração, mas diferenciam-se fortemente da gravidade dada por Rembrandt às duas pinturas mencionadas anteriormente, com a composição de tons mais densos e a figura ressaltada pela penumbra.

Observemos bem os trajes utilizados pela personagem. Está visivelmente bem vestido, há uma caneta repousada ao seu lado; e como já nos referimos, seu semblante demonstra uma séria disposição serena e jovial. Provavelmente, como um estudioso sério, toma ele, ao ler, notas dos trechos da conversa, ou seja, que retira do diálogo com o livro porque o ouve; ouve atentamente a cada uma de suas palavras, compenetrado e meditativo, obedecendo ao que lhe dizem, isto é, pondo-se de “todo ouvidos”, aberto às palavras que lhe são ditas.

A leitura realizada pela personagem de Chardin, deverá ser tomada em concordância com o aspecto de sua origem, ou seja, seu sentido etimológico, com a finalidade de compreendermos a composição do quadro e o nosso próprio fazer de leitor solitário e pesquisador. Enfim, remontar a origem da palavra *leitura*, considerando-a o modo como o fenômeno da realidade concretiza-se.

O termo leitura deriva da palavra latina *legere*, que originariamente deriva do ato agrário realizado nas lavouras de alimentos cultiváveis em que se destinavam a indicar o ato de “escolher, colher e recolher”, isto é, representava literalmente pegar e recolher. Para isto, escolhemos pegar um autor que pode nos aproximar do significado do ato que *legere* vem a designar. É a partir do comentário de Heidegger à obra de Heráclito de Éfeso, filósofo da *physis*. Na verdade, Heidegger vai dedicar-se a comentar o fragmento 50²⁷, ao qual longa e detalhadamente ele busca abrir o sentido deste fragmento remontando as origens de seu nascimento, isto é, da linguagem que emerge o verdadeiro significado da palavra que se pretende esclarecer.

Que significa *légein*? Qualquer um que conhece a língua sabe que *légein* significa: dizer e falar; *logos* significa *légein*, enunciar, e *legómenon*, o que foi enunciado. [...]. Quem ousaria negar que, na linguagem dos gregos, desde cedo *légein* teria significado falar, dizer, narrar? Mas também significa, tão cedo, e ainda mais originariamente, e por isso desde sempre, e também na significação acima citada, o que entendemos com o “*legen*”, do alemão, que soa parecido: deitar e estender diante. O que impera aqui é o recolher, o *legere* do latim, como

²⁷ No fragmento 50 está escrito *οὐκ εμον αλλα τον λογον ακουσαντας ομολογειν σοφος εστιν εν παντα ειναι*. Apresentamos duas traduções a fim de possibilite maior compreensão quanto a dificuldade de penetrar no sentido que a palavra *legere* pode apresentar. Na tradução de Ernildo Stein o fragmento encontra-se traduzido da seguinte forma: “Se apreenderam não a mim, mas o sentido, então é sábio dizer no mesmo sentido: *Um é Tudo*”. Na tradução de Emmanuel Carneiro Leão, o seguinte fragmento está assim: “Escutando não a mim, mas ao *Lógos*, é sábio entrar em acordo para dizer a mesma coisa: tudo é um”.

colher no sentido de ir pegar e recolher. *Légein* significa propriamente o pensar e apresentar o que recolhe a si e às outras coisas. Na forma média, *légesthai* significa: estender-se no recolhimento do repouso; *lékhos* é o lugar de pouso; *lókhos* é a emboscada, onde algo está escondido e em posição de ataque. (HEIDEGGER, 1973 p.118)

O leitor que se debruça, realiza o mesmo ato que na lavoura se faz, ao debruçar-se sobre o texto, o dito apresenta-se aos seus ouvidos; coisa semelhante ocorre com o agricultor que para ir escolhendo sua colheita deve apresentar-se elegível, e ele deve como que “ouvir” o que aquilo lhe diz, se apresenta bom, isto é, já maduro para que pondo lado a lado possa compreender os frutos de sua colheita. Continuemos no pensamento de Heidegger para dar prosseguimento ao entendimento daquilo que o filósofo busca esclarecer e nós seguindo por sua senda encontremos a compreensão deste modo de leitura silenciosa, da qual já percebemos que submete o leitor tal como Maquiavel, os personagens de Chardin e de Rembrandt a um ouvir.

Para encontrarmos um ponto de apoio para uma resposta, impõe-se uma reflexão sobre o que efetivamente se esconde no légein como pousar. Pousar (estender) significa: levar algo a se deitar. Pousar é também, ao mesmo tempo, deitar uma coisa junto da outra, recolher. Pousar é sinônimo de colher. O colher que nos é mais conhecido, no sentido de ler um texto, é um modo derivado, ainda que tenha passado para o primeiro plano, de colher, no sentido de: trazer-junto-para-o-estender-diante. Quem colhe as espigas levanta o fruto do chão. Na colheita da uva se tira os cachos da parreira. Colher e apanhar terminam num ajuntar. Enquanto persistirmos no ver rotineiro, inclinar-nos-emos a considerar este ajuntar já como o recolher ou o ato que o encerra. Recolher, contudo, é mais que simples amontoar. Do recolher faz parte o procurar e trazer para um lugar. Ali domina o abrigar; e neste, por sua vez, o guardar. Aquele “mais” que vai além do puro apanhar para amontoar, no recolher, não é apenas um ato suplementar. E ainda menos é um ato derradeiro que tem lugar na conclusão da colheita. O guardar as coisas, levando-as para o abrigo, já tomou a si o começo dos passos do recolher e domina a todos eles no entrelaçamento de sua concessão. Se apenas olharmos fixamente para a sucessão dos passos, então o ajuntar se acrescenta ao tirar e levantar, ao ajuntar o levar a algum lugar, a este o abrigar num reservatório ou silo. Assim se firma a aparência de que o guardar e conservar não fazem mais parte do recolher. (HEIDEGGER, 1973 p.118)

Rocha (2004) menciona uma advertência que Heidegger faz, dizendo-nos que não é fácil saber o que pensavam os pensadores originários sobre o *Lógos*, pois a distância que impera entre nós e de seu pensamento torna mais difícil a tarefa de determinar o que, para eles, constituía o “a se-pensar”. Ademais, ter a noção de que a essência do *Lógos* nos é obscura, isto porque o segredo desta obscuridade encontra-se fundado nela mesma. Para os lógicos (e para os antigos a Lógica, enquanto ciência do pensamento) que sempre articularam o *lógos* com “palavra”, “o discurso” e “a linguagem”, não constitui o sentido, isto é, essência verdadeira e original do *lógos*, apesar que esta ideia dos lógicos também abarca o *logos*, mas limita-o ao achar que apenas isso lhe cabe.

Para resgatar o sentido arcaico e originário do *Lógos* heraclitiano, Heidegger empenhou-se minuciosamente no Fragmento 50, como nos diz Rocha (2004) visto que hoje, não é mais possível discutir a questão do Lógos, e que Galvão (2021) menciona que a análise dessa sentença de Heráclito nos permite pensar a linguagem em sua essência, isto é, enquanto *logos* que precisa ser recolocado em seu horizonte originário. Isto porque a questão principal que nos aparece no desenvolvimento

deste trabalho diz respeito ao da “auscultá”, que corresponde a uma escuta concentrada diferenciando-se de o simples ouvir cotidiano; a questão de o quê escutar, “não a mim”, Heráclito, o mortal, “mas o *logos*”.

Segundo Cordeiro (2015), que estuda o pensamento do filósofo alemão, é necessário buscar o que o filósofo encontra posto em sua língua. Diz Heidegger que a palavra alemã que designa escutar é das *Hören*; para ele o escutar, ou o perceber com o ouvido caracteriza a audição. Por isto, entende-se que o ouvir consiste de um apreender e transmitir de sons, e que os sons entrariam por um ouvido e sairiam por outro. E é isso justamente que ocorre, diz ele, contudo este apreender da linguagem nos aparece na leitura silenciosa como um recolhimento ao apelo da fala, do dizer do texto por aquele que o lê. E neste ponto de recolhimento ocorre a auscultá (*das Horchen*), que tem relação com *Gehören* (pertencer) e com *Gehorchen* (obedecer).

Havendo uma escuta honesta, ou seja, verdadeira, há inevitavelmente o pertencimento ao dito, pois o sentido que ele designa é o da escuta que pertence e que obedece ao dito. Caso autenticamente se ouça, melhor dizendo, auscultando de modo honesto e coeso torna-se assim de “todo ouvidos”; caráter principal e idiossincrático do leitor silencioso, pois agora ele é todo feito de recolhimento e concentração àquilo que é dito.

Não ouvimos, portanto, quando apenas escutamos meras palavras pronunciadas por alguém, mas quando pertencemos ao que está sendo dito. O sentido originário do dizer logos revela a essência do dizer e do escutar. Indo além da linguagem como entendida comumente. Para escutar convenientemente necessitamos fazer parte do que se escuta, ou seja, sentir no mesmo sentido como bem diz Galvão (2021), pois trata-se de recolocar a linguagem em sua orientação verbal, da ação do *Phainomenon*, de seu próprio acontecimento e não de delimitar a linguagem enquadrando-a em fórmulas conceituais.

A reorientação da linguagem para seu sentido verbal, corresponde ao movimento que tentamos construir na realização deste trabalho; um movimento que inaugura ao mesmo tempo que resgata a necessidade de investigar o modo que corresponde a um autêntico ato de ler, a partir da leitura silenciosa e é justamente, por esse remontar a origem em que começamos a sair do lusco-fusco para uma claridade, deixando a visão mais nítida como aquela presente em ambas as pinturas, de Chardin, com seu Químico em seu laboratório, de 1734 e da Rembrandt, O filósofo com o livro aberto, de 1648.

Momentaneamente saímos da penumbra que permeia, em especial, o Filósofo em meditação, e o ar à nossa volta torna-se mais sereno e jovial, marcado pela satisfação de que caminhamos para compreender o ato do leitor solitário e silencioso. Pois, no ato de leitura, que podemos identificar no

verbo ler, já recolocado em seu horizonte, nos aponta o sentido de que o modo de ler que vigora leva ao recolhimento, que guarda, protege e dá ouvidos àquilo que lhe é dito.

A esse acontecimento, já adiantamos nos parágrafos acima quando comentamos o zelo com que Maquiavel dedicou ao estudo dos clássicos, encontrando neles refúgio e aí neste lugar, recolhendo-se a fim de ouvir o dito e recolher deste dito tudo o que lhe caberia auscultar, como consta na carta ao tomar o cair da noite como o “momento do desapego das paixões e das contingências e do acesso à meditação”, que corresponde ao recolher-se, contrastando com a vida cotidiana ausente de solenidade, caracterizada como vulgar, que o autor florentino precisa trocar as vestes reservadas, guardadas, para a ocasião.

Que fique claro, não há “nenhuma negação da experiência cotidiana, nenhuma ruptura com a vida, por mais mesquinha que ela seja, mas somente a passagem para um nível superior em que a vida, purificada de suas escórias afetivas (aborrecimentos, preocupações, medo da pobreza e da morte)”, apenas o retorno para uma vida, para um verbo cuja ação identificada na leitura conduz a “pura presença cultural, cultura pessoal que permite o diálogo, para além dos séculos, com os grandes homens da Antiguidade.”

4. Requisitos para formação do leitor

O homem é um animal social.

(Aristóteles, 1985)

O pleno desenvolvimento do leitor somente ocorre quando determinadas competências são estimuladas e desenvolvidas no homem desde a mais tenra idade. A principal e primeira dessas competências consideramos a disciplina, pois é a partir dela que o pleno desenvolvimento pode ser alcançado. O fato de possuir logos o homem não o garante de tornar-se humano, necessitando de grande esforço por sua parte para educar-se, sem a disciplina o objetivo dificilmente será alcançado.

A disciplina insere-se no centro do projeto de Kant para uma educação prática, isto é, pois refere-se a dimensão da liberdade humana que deve ser compreendida como uma formação em que haja o desenvolvimento de competências hábeis, qualidades para o pleno desenvolvimento do homem e de sua humanidade, para além do usual e funcional, sua distinção entre os animais, que como já mencionamos a partir do pensamento de Ortega y Gasset, o homem é o único animal que precisa tornar-se ele mesmo o que é, ou seja, precisa o homem esforçar-se para se humanizar e humanizando-se vir a ser homem, ser competente para o mundo.

O uso da razão volta-se primeiramente para manutenção de sua vida, a partir deste ponto o pensamento de Kant e Ortega y Gasset se entrecruzam ao entenderem que o homem é o único animal que precisando exercitar sua razão, para tornar-se homem, deve segundo a proposição kantiana ser educado. E, em tratando-se de educação, identificamos que o ler e escrever participam desse processo pedagógico de formação do homem, mas como Ortega percebe, que a razão não tenha sido dada “ao homem de uma vez para sempre, de modo que o encontre, sem mais, à sua disposição, como uma faculdade ou potência perfeita, pronta para ser usada e posta em exercício, como foi dado ao pássaro o voo e ao peixe o nado”.

Kant, sendo posterior a Ortega, percebe essa necessidade que obriga o homem a todo instante a “correr atrás” de sua humanidade. Andrade (2012) comenta este pensamento do projeto kantiano de educação percebendo que para que haja a possibilidade do pleno desenvolvimento do Homem e para que ele possa verdadeiramente vir a desenvolver e alcançar a sua Humanidade, ou ainda encaminhar-se em direção à perfeição da natureza humana, a educação, nesse caso, se faz necessária.

Immanuel Kant, nos anos de 1776 a 1787, escreveu uma série de preleções na Universidade de Königsberg, vindas a serem publicadas, por seu discípulo Friedrich Theodor Rink, em 1803 com o título de *Über Pädagogik* (Sobre a Pedagogia). Esta obra pode ser compreendida como o texto mais específico produzido pelo filósofo acerca da educação.

Nesta obra, Kant diz que a disciplina transforma a animalidade natural em humanidade; o esforço que o homem deve realizar, esforço hercúleo sim, é o de educar-se para alcançar sua própria humanidade. Nisto, a revolução que o ato de leitura provocou alça o homem para a dimensão da humanidade, retirando-o do plano cotidiano que pode sempre o arrastar à bestialidade. Logo, como bem fala o filósofo “a espécie humana é obrigada a extrair de si pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais, que pertencem à humanidade”.

A dificuldade para tal, é imensa como atesta Rosa (2010) ao dizer que Kant enxerga na educação uma tarefa árdua para o homem; identificando também que a educação surge como uma questão da qual não se pode ter solução porque o homem não pode dar-se inteiramente à educação; fato este só podendo ser alcançável no momento em que o homem enxergasse a si mesmo enquanto humanidade, o que na teoria educacional kantiana, já se encontra no fim do processo pedagógico. Daí podemos presumir que a seara é demasiada longa e impossível de ser entendida e construída sem a ação do outro; o homem por si mesmo nunca viverá o bastante para resolver o problema da educação, que é, como dito, dar-se a educação.

Contudo, não sendo possível ao homem enxergar a si mesmo enquanto humanidade e a distância para isso ser demasiado longa, a presença do outro, que aqui podemos chamar de pedagogo ou professor é em absoluto necessário, pois a transmissão da cultura, do saber ou saberes para que o homem venha a se educar, encontra-se presente em toda sociedade humana, mesmo a dos caçadores coletores, passando pelos sumérios, babilônicos, egípcios, gregos e romanos. Só alcançamos o desenvolvimento atual por esse processo de transmissão da cultura.

Ortega y Gasset, considera a possibilidade disso somente porque o homem, diferente dos animais, pode dizer, tanto com ele mesmo, quanto com os outros, considerando-o como o outro precisamente por crer que é meu igual na esfera do poder responder, da resposta, de dizer, isto é, encontra-se também na dimensão do *logos*.

Notem que outro – *alter* em latim – é propriamente o termo de um par e *somente* de um par. *Unus et alter* – o *alter* é o *contraposto*, a comparação, o correspondente ao *unus*. Por isso a relação do *unus* – eu – com o *alter* – outro – chama-se estupendamente em nossa língua alternar. Dizer que não alternamos com alguém é dizer que não temos com ele “relação social”. Não alternamos com a pedra nem com a hortaliça. (ORTEGA Y GASSET, 2017 p.128-129)

Pois, o homem aparece justamente na sociabilidade, na alteridade, ou seja, na relação social, no colocar-se no lugar do outro, é o que está aqui neste trabalho, refere-se à relação entre professor/pedagogo e aluno ou mesmo de homem para homem em uma comunidade humana. E o dizer do *logos* encaminha para essa transmissão, somente após a passagem é possível considerarmos a noção ansiosa em dizer que há produção do conhecimento no sentido horizontal. Esta, provavelmente, é o último fato do que ensinar significa e tomando nas palavras de Heidegger que diz

em seu curso *O que quer dizer pensar?* que “ensinar é deixar aprender”, de modo que possamos antever que toda a responsabilidade do mestre está em muito mais do que o discípulo, deixar-se aprender por aquilo que vai se revelando como sendo o essencial.

Temos, pois, que o homem, além daquele que eu sou, nos aparece como o outro, e isso quer dizer – interessa-me que se torne com todo o seu rigor –, o outro quer dizer aquele com quem posso e tenho – mesmo que eu não queira – de alternar, pois mesmo no caso de eu preferir que o outro não existisse, porque o detesto, resulta que eu irremediavelmente existo para ele e isso me obriga, querendo ou não, a contar com ele e com suas intenções para comigo, que talvez sejam perversas. (ORTEGA Y GASSET, 2017 p.129)

Na obra, Kant propõe uma educação prática que por sua vez, apresenta-se como fato que diz respeito à formação, através da “disciplina e instrução com a formação”, que segundo Andrade (2012) destina-se ao desenvolvimento da humanidade do homem, visando uma vida de um ser cuja moral e liberdade residam num só lugar; noutras palavras o alcance de sua liberdade, o seu fim último. Esta noção de formação ou educação prática pode ser dividida em dois momentos: disciplina e instrução.

A disciplina é o que impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais. Ela deve, por exemplo, contê-lo, de modo que não se lance ao perigo como um animal feroz, ou como um estúpido. A disciplina, porém, é puramente negativa, porque é o tratamento através do qual se tira do homem a sua selvageria; a instrução, ao contrário, é a parte positiva da educação. (KANT, 1999 p.12-13)

O posicionamento de uma educação ou pedagogia negativa, imprime em nós uma estranheza que pode ser mal compreendida, mas é por este modo negativo que Kant informa-nos o seu modo de fazer pedagogia. E, como ele bem nos aponta no trecho acima, a disciplina é a parte que retira o homem da inclinação, tendência a animalidade. Seu caráter por este motivo a de ser tarefa incrivelmente árdua e difícil. Na exposição que realizamos quanto ao desenvolvimento da escrita compreendemos esta dificuldade. Sem sombra de dúvidas, o seu desenvolvimento demandou grande disciplina e dedicação, da proto escrita até a escrita alfabetica da qual fazemos uso, concomitantemente ao ato da leitura, que já dissemos, mas ressaltamos, estão unidas porque ler e escrever constituem um só corpo.

Andrade (2012) comprehende este modo de pensar negativo de Kant através do que o filósofo também evidencia que o homem não é puro ou apenas instinto. Apresenta em sua constituição uma porção sensível e racional, por esse motivo, por não ser puro instinto, precisa formar por si o projeto de sua vida, sua conduta, seu comportamento, suas ações. Por outro lado, por si só o homem não tem a capacidade imediata de realizá-lo, isso é, não apresenta, a capacidade de iniciar o processo de desenvolvimento de sua racionalidade, vale dizer, de sua humanidade, sendo necessário para isso as mediações, isto é, o auxílio do outro, o outro. O primeiro passo isso, segundo Kant, primeiramente em negar a sua própria selvageria, o que só será possível mediante a disciplina.

Rosa (2010) no diz que o estado onde se encontra o homem e que tem na natureza sua fonte, e sujeitando-se a ela, deve ser posto à distância pela disciplina, representando assim uma ruptura do

estado de natureza para um estado humano, isto é, em que o homem se humaniza, ou melhor, vai humanizando-se. Oportuno salientar que a disciplina não configura um adestramento, pois como menciona Andrade (2012) é ela que permite, enquanto primeiro passo, o indivíduo contrapor-se à pretensão imediata das suas inclinações e impulsos.

Assim, ela apresenta-se como algo fundamental para que o homem possa, no futuro, agir segundo um projeto ou ideal de conduta, isto é, a conduta ou ação detentora de valor moral. Sendo a primeira ação configuradora disto, a disciplina, pois somente ela que garantirá uma boa preparação, uma prévia do que virá, para que a criança receba a instrução; mas não se deve pensar que a disciplina apareça apenas como um estágio ou período de atuação determinados que passados, não seja mais importante, ao contrário, a disciplina estará presente durante todo o processo educacional. E como já repetimos, isso se deve a noção apresentada tanto por Kant como por Ortega y Gasset, de que o homem precisa sempre esforçar-se para humanizar-se, por este motivo a disciplina é mais um exercício, um hábito que deve sempre ser treinado.

A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis. Mas isso deve acontecer bem cedo. Assim, as crianças mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos. (KANT, 1999 p.13)

A proposta pedagógica de Kant pode aparentar ser àquela dos jesuítas, de uma pedagogia catequética. Mas se isso ocorre é devido a uma interpretação precipitada e não atenta, pois todo o indivíduo no aprendizado daquilo que lhe desperta o interesse, inclina-se a isso de tal modo que sua vontade de aprender caracteriza a mesma disciplina de que estamos falando, esta pela perspectiva kantiana. A matéria de que tratamos aqui, do ato de ler, e concomitantemente do escrever, consiste da necessidade de disciplina crescente, a fim de que disciplina possa o homem dedicar-se ao que lhe convém, empreendendo tudo que faço com perfeição e excelência. Continua Kant, em seu pensamento, ao dizer que a realidade da disciplina posta como esteira para a realização de algo, leva-o ao costume, à habituação.

Mas o homem é tão naturalmente inclinado à liberdade que, depois que se acostuma a ela por longo tempo, a ela tudo sacrifica. Ora, esse é o motivo preciso, pela qual é conveniente recorrer cedo à disciplina; pois, de outro modo seria muito difícil mudar depois o homem. Ele, seguiria, então, todos os seus caprichos. (KANT, 1999 p.13)

Disciplina, conforme posto por Kant, não diz respeito à mera imposição de quaisquer regras, leis ou ordens, de modo que se deva cumprir exatamente o que fora ordenado, igualando-se com o mero autoritarismo ou “regime de ordem”; devemos pensar quanto a proposta pedagógica de Kant, em relação a disciplina, como condição objetiva e preliminar de fundamental necessidade para que a educação do homem ocorra. Ele menciona não haver possibilidade desse homem tornar-se um homem integral, um homem verdadeiro senão pela educação, pois o homem é tão somente aquilo que a

educação dele faz. Essa transformação só ocorre não a princípio por um esforço próprio, individual, mas ele só pode receber essa educação de outros homens, os quais receberam de outros. Como consequência dessa realidade Kant diz que “a falta de disciplina e de instrução em certos homens os torna mestres muito ruins de seus educandos”.

Se um ser de natureza superior tomasse cuidado da nossa educação, ver-se-ia, então, o que poderíamos nos tornar. Mas, assim como, por um lado, a educação ensina algumas coisas aos homens e, por outro lado, não faz mais que desenvolver nele certas qualidades, não se pode saber até onde nos levariam as nossas disposições naturais. Se pelo menos fosse feita uma experiência com a ajuda dos grandes e reunindo as forças de muito, isso solucionaria a questão de se saber até onde o homem pode chegar por esse caminho. (KANT, 1999 p.15)

Não nos amedronta em reconhecer que do mesmo modo que não somos iguais, apenas semelhantes, há seres que se dedicam de tal modo a tarefa de humanizarem-se que queiramos ou não sabemos que forjaram suas qualidades a ponto de reconhecermos sua distinção. É desse tipo de homem que Kant fala. De pedagogos que se esforçam e que cuidam da educação a fim de que o homem venha a ser ele mesmo.

Se a inteligência humana fosse de verdade o que a palavra indica – capacidade de entender – o homem teria imediatamente entendido tudo e estaria sem nenhum problema, sem lide penosa pela frente. Não está, pois, dito que a inteligência do homem seja, com efeito, inteligência; em troca, a lide em que o homem anda irremediavelmente metido, isso sim é que é indubitável – e, portanto, isso sim é que o define! (ORTEGA Y GASSET, 1989 p. 32)

É necessário ainda compreendermos isto que Kant fala, a fim de não restar dúvidas. A superioridade de que Kant nos fala designa um indivíduo cuja disciplina e instrução encontra-se em alto grau, constituindo assim sua força e potência. Esse caráter ou marca distintiva, aparece também em Friedrich Nietzsche, um filósofo posterior, que escreve uma obra intitulada Assim falou Zaratustra, na qual aborda também uma ideia de superioridade, não se referindo à superioridade de raça, de grupo social, muito menos econômico, mas ele avança no sentido daquele que é capaz de dignificar sua vida buscando sempre superar-se frente a desafios cada vez maiores; em oposição a uma existência, ou tipo de homem que não tem pretensões de superar-se relegando-se a mediocridade e com isso a animalidade.

Eu vos consagro e indico uma nova nobreza: deveis tornar-vos criadores, os cultivadores e semeadores do futuro [...], não de onde vieste, seja doravante a vossa honra, mas para onde ireis! [...] A terra dos vossos filhos deveis amar: seja esse amor a vossa nobreza – a terra por descobrir em mares distantes! É essa que mando vossas velas procurar e tornar a procurar! (NIETZSCHE, 2011 p.242-243)

O que o filósofo fala acima é da capacidade de criar, após o primeiro passo ser aplicação da disciplina, que não se encerra nunca como um estado já alcançado, mas que leva o homem a maestria de sua formação. Belmírio et al (2015) comenta que o filósofo se esforça em fazer com a educação um modo de resgatar o que é de mais essencial do homem, as raízes da cultura. A educação através da cultura seria o método mais autêntico de se educar, pois a cultura é o elo entre o patrimônio do

povo e o seu presente, e aí estaria à função do educador. Nesse sentido, o papel do educador na visão de Nietzsche sendo esse bem formado e fazendo a função de mediador entre aluno e o conhecimento, a tarefa do mestre é purificar a cultura, o professor tem a função de ser mestre e escultor, primeiramente de si mesmo, ou seja, dar testemunho do que ensina, ou seja, o filósofo entende que os educadores devem ser os primeiros a educar-se a si mesmos.

O filósofo Nietzsche em outra obra sua Crepúsculo dos ídolos, obra posterior à Assim falou Zaratustra, numa passagem do capítulo VIII, comenta da necessidade de educadores, de sua função.

As três tarefas pelas quais se necessita de educadores. Deve-se aprender a ver, aprender a pensar, aprender a falar e escrever: o objetivo, nos três casos, é uma cultura nobre. – Aprender a ver – habituar o olho ao sossego, à paciência, a deixar as coisas se aproximarem; adiar o julgamento, aprender a rodear e cingir o caso individual de todos os lados. Esta é a primeira preparação para a espiritualidade: não reagir de imediato a um estímulo, e sim tomar em mãos os instintos inibidores, excludentes. Aprender a ver, tal como o entendo, é aproximadamente o que a linguagem não filosófica chama de vontade forte: o essencial aí é não “querer”, ser capaz de prorrogar a decisão. Toda não espiritualidade, toda vulgaridade se baseia na incapacidade de resistir a um estímulo – tem-se que reagir, segue-se todo impulso. Em muitos casos, esse “ter que” já é enfermidade, declínio, sintoma de esgotamento- quase tudo o que a crueza não filosófica designa como “vício” é apenas essa incapacidade fisiológica de não reagir. — Uma aplicação prática do ter aprendido a ver: como “aprendente” a pessoa se torna lenta, desconfiada, recalcitrante. Inicialmente deixa aproximarem-se coisas desconhecidas, novas de todo o tipo, com hostil tranquilidade - recuará as mãos diante delas. Manter as portas todas abertas, servilmente prostrar-se ante cada pequenino fato, sempre estar disposto a lançar-se no lugar de, a mergulhar nos outros e em outras coisas, em suma, a célebre “objetividade” moderna, é mau gosto, é ignóbil *par excellence*. (NIETZSCHE,2017, p.48-49)

Peixoto (2016) comenta que Paulo Freire identificou que o homem é capaz de realizar uma “leitura do mundo”; ultrapassando a letra escrita e analisando as entrelinhas, em outras palavras, as intenções, as expectativas de toda uma complexidade de coisas que não vão transparecer no texto sem uma devida leitura do mundo, isto é, das circunstâncias. Por este fato, é o que Nietzsche menciona da necessidade de educadores que sejam eles mesmo capazes de enxergar e ler o mundo, e buscar ensinar enquanto aprendem aos alunos. Freire ressalta o que já foi dito por outros filósofos anteriores a ele de que a concepção de leitura se faz numa relação direta com a vida, pois o ato de ler o mundo implica numa leitura intrínseca no qual extrinsecamente ela transporta-se, a fim de relacionar-se com o mundo.

5. O homem e a palavra

Não vivemos para pensar, mas o contrário: pensamos para conseguir sobreviver.

(Ortega y Gasset, 2017)

Não pretendo aqui dizer o que é o homem (todas as pessoas) e nem levar adiante essa tarefa que cabe a outras áreas, como a antropologia, sociologia, biologia e em especial a filosofia, mas sim a partir da contribuição desta última na investigação e no esforço em nos dizer que é o homem, é que nós poderemos nos ocupar daquilo que torna e pode tornar o homem humano. Ou seja, falarei sobre o homem enquanto ser que capaz de fazer-se e encaminhar-se em direção à sua humanidade, em decorrência de um verbo, isto é, de uma ação, de um trabalho; no caso tratarei sobre o verbo do ler como atividade que dá abertura ao homem de encontrar-se homem no fazer de sua humanidade. Contudo, antes é de certo compreender que é o homem que se encaminha ao fazer de um verbo, o ler.

Falarei brevemente sobre o homem, mais precisamente, tentarei evidenciar uma noção geral sobre o homem, que com isto quero dizer, abrir a nossa frente o mapa-múndi como um viajante que tem à sua vista o mundo a explorar, a fim de enxergarmos com amplitude. Nossa finalidade com isso é de pensar, ao tomar distância, planejar como tratar esse fazer: o do ler e do ato de leitura.

Imaginemos que a nossa frente apareça isto que chamamos de homem e que identificamos como homem, ou seja, surge a nossa frente uma estrutura física, o homem anatômico, a sua parte visível; posteriormente imaginemos que esta estrutura ou arcabouço apresenta internamente órgãos, a sua parte sistêmica que realiza contínuos e sucessivos processos físico-químicos, que nesse primeiro momento o fazem um homem biofisiológico, mas ainda um autômato; continuemos a imaginar e por agora consideremos que este homem pode sentir: frio, calor, dor, odor, prazer; que tem emoções, afetos e que pensa, um ser com psique e com volição; ele não é mais um corpo inerte, ele responde, tem motivações e reflete sobre seu mundo interior e exterior; ele é considerado agora um homem bio-psico-fisiológico. Mas este último termo não se esgota, ele encontra outro ou outros como ele, outros homens, e nessa relação chamamos o homem de animal social e por precisar exercer sua função social, logo temos aquele homem das ciências biológicas e da saúde acrescentado do homem das humanidades, ou parte dela, o social; dando origem ao homem como um ser biopsicossocial.

Essa imagem produzida acima, reflete o que comumente é tomado como homem. O homem científico é o homem do senso comum. Não queremos aqui ir contra essa evidência, ela já é legítima por si mesma e em sua própria medida e, a realidade é que o homem do século XXI aparece como um ser biopsicossocial. O que queremos dizer, é que estas evidências mais sinalizam coisas sobre o homem do que propriamente dizem o que ele é, na medida em que inferimos sobre ele vão surgindo,

brotando mais e mais prefixos e ou sufixos, formando novos léxicos que exaurem o vigor da própria coisa que é o homem.

Como já dito, não é de interesse e nem de minha alcada tentar definir o homem. Interessa-nos sim, compreender como esse homem se dá, como ele aparece afastado neste primeiro momento da sua concepção científica, que aqui queremos dizer, como um homem já dado previamente. Decidir-se por não utilizar essa concepção parte da desconfiança de que há um homem que ainda não foi exaurido pelas ciências biológicas e nem pelas ciências sociais.

Mais acima, foi produzida a imagem do homem como hoje o conhecemos, o homem biopsicossocial produto do século XXI. Ela é produto de todas as tentativas de revolução do pensamento em dizer que é o homem. Entretanto, o Ocidente é herdeiro de uma tradição que passa pela Grécia e Roma, mas que tem na herança judaico-cristã sua maior força, visto que ainda se encontra em vigor. E é a partir de seu mito fundador do homem, que iniciaremos nossa investigação que visa desaguar no verbo que pode encaminhar o homem a fazer a sua humanidade. A imagem que aqui tomamos é a do homem mítico judaico-cristã, Adão, o primeiro homem.

A imagem de Adão, ainda vigora também homem do senso comum, responsável por moldar o Ocidente, e da qual somos irrevogavelmente seus herdeiros. Adão é o primeiro homem da tradição religiosa do Livro, isto é, a Tora, a Bíblia e o Alcorão.

Na narrativa apresentada no primeiro livro bíblico, o livro do Gênesis, Iahweh realizar a criação do mundo num período de seis dias, tendo criado coisa por coisa, criatura por criatura, até o sexto dia em que como diz a narrativa, olhando tudo que já posteriormente tinha criado e estando agraciado por tudo o que criou, diz: “Façamos o homem à nossa imagem, como nossa semelhança”. E pegando Iahweh “a argila do solo” ele modela o homem como um oleiro que dá forma às suas criações e, “insuflou em suas narinas um hálito de vida e o homem se tornou um ser vivente.”

O homem chega à existência como um vivente. Adão não está descolado de sua existência como um ser vivente, não há no seu surgimento uma forma de vida que lhe preceda; ele feito a imagem e semelhança de Iahweh é posto no mundo como o homem vivente da terra, por isso mesmo homem, isto é, Adão.

Hubner (2016) comenta que segundo a Bíblia Hebraica, a definição do “homem” criado por Deus, à sua imagem, é “*’ādām*”, pesquisando as escrituras encontramos o seguinte: “Criou Deus, pois, o homem à sua imagem, à imagem de Deus o criou”, Gn 1:27). O termo não limita ou restringe a um homem, mas pode abranger tanto a um homem como a toda a humanidade. A raiz da palavra *’ādām* possui alguns significados distintos como: “Homem”, “ser humano”, “indivíduo ou alguém”, “humanidade”, pode também designar o nome próprio “Adão”, “quem, aquele que”, “gente”.

O termo *homem*, deriva do latim *homo*, advindo de *humus*, que é relativo à terra, com relativa diferença do termo hebraico para homem que é *ādām*, Adão e que Hubner (2016) salienta que o termo *'ādām* define genericamente o homem em sua natureza, apresentando diversos sentidos. Mas é curioso notar que o solo *ādāma*, a terra que do pó desta deu origem ao homem é identificada como um “solo vermelho, arável, cultivável”.

Mas continuemos em mais uma passagem da narrativa. Pois após o homem ter sido criado, Iahweh modela, também do solo, todas as feras selvagens e aves e as conduz ao homem “para ver como ele as chamaria: cada qual devia levar o nome que o homem lhe desse. O homem deu nomes a todos os animais, às aves do céu e a todas as feras selvagens”.

Nesse momento da narrativa, o homem é capaz de dizer, nomear as coisas e os outros seres, é dotado de linguagem que emerge na sua capacidade de fala. Na narrativa bíblica, Adão surge já sendo um ser de linguagem. E a única consideração que podemos fazer acerca disto é que ao ser criado à imagem e com semelhança, ele tenha latente a possibilidade de dizer. É a suposição que fazemos, visto que a narrativa não comenta como Adão aprendeu a falar, mas pressupomos que ao ser imagem e semelhança, ele distingue-se dos outros animais por essa capacidade que dentre os outros seres o torna uma criatura próxima do divino, ainda que seja mortal.

Não nos detenhamos no homem mítico adâmico, deixemos para trás essa natureza humana do solo, da terra, isto é, a matéria com a qual seu arcabouço de carne e ossos foi construído, para penetrarmos justamente naquilo que pressupomos acima a partir da narrativa bíblica quanto a capacidade de linguagem de Adão, sua capacidade de dizer e nomear, pois, isto é o que deve nos intrigar.

Aristóteles que no *De Anima* realiza uma investigação acerca da alma, como causa de vida nos seres viventes, mas a pesquisa perpassa também anatomia e fisiologia dos órgãos que estruturam e permitem a função orgânica do vivente. Ao investigar sobre a voz, Aristóteles compreendendo de antemão, que no corpo não há um órgão responsável pela fala, mas que diversos órgãos ocos, cada um com funções próprias e determinadas, participam da produção do som vocal, isto é, da voz. A voz é produzida devido a uma organização anatômica e sistêmica dos órgãos, que permite a sua vocalização ou emissão do som.

Por conseguinte, a voz é o golpe do ar respirado pela ação da alma nas partes deste tipo e contra a chamada traqueia. Pois não é todo som de animal que é voz, como dissemos (pois existe também o som emitido com a língua e como no tossir). Mas é preciso que aquele que provoca o golpe seja dotado de alma e, mesmo, que tenha alguma imaginação (pois a voz é um certo som significativo, e não som do ar respirado, como a tosse), e que com o ar respirado bata o da traqueia contra ela. Isso é indicado pelo fato de não ser possível emitir voz nem inspirando nem expirando, e sim retendo o ar; pois o movimento é produzido com o ar que é retido. (ARISTÓTELES, II, 8, 420b 27, 2012).

Neves (1981) em referência a passagem citada que Aristóteles não comenta ainda da palavra, mas fala ele dá voz, como não sendo apenas um atributo que garante exclusividade ao homem, mas que a “voz é um certo som de algo animado, pois nenhum dos inanimados têm voz”. A voz é condição para a linguagem, mas ainda não é a linguagem. A capacidade de articular sons implica a capacidade de emitir sons, mas não garante a linguagem.

Continuamos tendo a companhia Aristóteles, mas agora visitaremos um trecho de uma outra obra sua. Na Política (1, 2, 1253), o filósofo estagirita, explica a distinção do homem em relação aos outros animais, na passagem que Aristóteles diz “que o ser homem é, por natureza, um ser vivo político” (p. 53-55 1998), isto é, um *zōon politikón*, e que está ele necessariamente ligado à faculdade humana de falar, pois sem linguagem não haveria sociedade política.

A razão pela qual o homem mais do que uma abelha ou um animal gregário, é um ser vivo político em sentido pleno, é óbvia. A natureza conforme dizemos, não faz nada ao desbarato, e só o homem, de entre todos os seres vivos, possui a palavra. Assim, enquanto voz indica prazer ou sofrimento, e nesse sentido é também atributo de outros animais (cuja natureza também atinge sensações de dor e de prazer e é capaz de as indicar) o discurso, por outro lado, serve para tornar claro o útil e o prejudicial e, por conseguinte, o justo e o injusto. É que, perante os outros seres vivos, o homem tem as suas peculiaridades: só ele sente o bem e o mal, o justo e o injusto; é a comunidade destes sentimentos que produz a família e a cidade. (ARISTÓTELES, 1998, 1, 2, 1253)

A voz, *phoné*, para Aristóteles é uma coisa em comum com os homens e os animais, uma expressão que pode indicar o prazer ou a dor de quem sente. Mas o que vai estabelecer uma fronteira entre o homem e o animal é a sua capacidade de dizer, o discurso, o *logos*. Vimos que no primeiro homem da tradição judaico-cristã, Adão, se encontra como um vivente que possui a condição para dizer, a voz, mas que possui além dela o *logos*, essa capacidade de dizer, que ilustramos por meio do que nos foi dado tradição judaico-cristã no livro do Gêneses.

A isto, chamamos de *logos*, essa capacidade da qual tem o homem dizer o que convém ou não convém, o lícito ou ilícito e, por fim, dizer aquilo que é justo ou injusto. Isso é característico do homem em face dos outros seres animados, pois só a ele o sentimento comunica aquilo que se destina ao bem ou ao mal, do justo e do injusto ou outros valores semelhantes.

Logos, diz Brandão (s.d) significa discurso, pois o *logos* enquanto derivado de *legein*, significa falar, dizer – sendo as duas formas do radical, *log-* e *leg-*, “resultantes do processo de derivação por alternância de graus, ou seja, trata-se efetivamente da mesma raiz que se apresenta, num caso, com o grau *-o-* (*logos*), dando origem a um substantivo, e, no outro, com o grau *-e-* (*légein*), gerando um verbo.” Castro (2013) corrobora com Brandão quanto a formação da palavra *logos*, dizendo também que de *legein* formou-se a palavra *logos*, cujo sentido originário é linguagem. Por ser linguagem, isto é, sentido do ser, *logos* foi sendo interpretado e traduzido, ao longo de todo percurso ocidental, de muitas maneiras, de acordo com o próprio acontecer da realidade em suas épocas. São

significados inclusivos e jamais excludentes. Isso é possível, entre outros motivos, por ser eminentemente um substantivo verbal.

Para Castro (2013), é somente no vigorar da linguagem que é possível o surgimento das diversas línguas. Dito isto adentramos numa concepção mais abrangente de homem enquanto *zoon politikon*, necessariamente possuidor de *logos* e que para além da voz, é capaz de dizer, assim dizendo, comunicar-se a fim de que possa, como comenta Ramos (2014), autor que comenta esta concepção da política e do homem político de Aristóteles, contribuir para a possibilidade de efetivação de um bem comum, ou seja, um bem que possa ser usufruído por todos os homens; mas apenas na medida que o *telos* do homem o dirige para uma relação indissociável com a comunidade, a *pólis*. Isso se tomarmos o homem qualificando-o como um ser que se esforça em realizar essa tarefa; porque consideramos que a concepção aristotélica da radical sociabilidade do homem, legítima, ou melhor, atesta a insuficiência de uma vida isolada, em que não há nenhuma possibilidade de não relação com a *pólis* e com os outros homens.

Neste pensamento de Aristóteles: “aquele que vive sem cidade ou é um ser degradado (um animal) ou está acima da humanidade (um deus)”; este tipo de homem Homero só é comparável ao homem ignominiosamente tratado por Homero como: ‘sem família, sem lei sem lar’. (RAMOS, 2014). Somente na *polis*, no seio de uma comunidade é que a realidade do *logos* aparece, porque age nela. Produzimos voz, *logos*, de forma política, porque é comunidade, a *polis*.

A *polis* é uma comunidade, ela consiste de todos aqueles participantes que contribuem para a sua *autarkeia*; os cidadãos são aqueles que por meio da *autarkeia* para seu proveito, visam alcançar um bem-viver, em meio aos diferentes grupos e pessoas participam e compõem a *polis*. Trata-se de uma noção que diz respeito apenas à parte da *pólis* que possui direitos políticos e que participa nos procedimentos políticos (VLASSOPOULOS, 2007, p. 77).

Ramos (2014) nos diz que o *bios politikós* constitui uma finalidade essencial para o homem, este caráter presente no homem, constitui uma inclinação; embora não possa ser dada como destino inelutável, mas ela aparece representando um *telos* que porfia pela sua realização. Isto é, a tendência do homem, o mesmo homem que nos primeiros parágrafos dissemos como ser biopsicossocial, aqui sem deixar de lado o aspecto político, acrescentando ao termo composto o político, só se realiza quando o homem alcança o estatuto ontológico de um ser que vive, ou seja, que habita participando na *polis*.

Na *polis* o homem exerce e exercita o *logos*, é a abertura de uma possibilidade de vida humana que se relaciona com o seu fazer mais próprio levando-o a humanizar-se; essa característica distinta em todos os homens chamemos de tendência ou temperamento que objetiva por consumar o *telos* que

mesmo sendo distinto e particular para cada homem, sua realização exige uma certa aparição. Podemos entender que o logos, ao dizer, ao pronunciar-se deseja comunicar-se e tornar comum.

O homem, como já dissemos, é um animal político. Ele elabora, consome, reproduz, aprimora, transforma e transmite saberes e fazeres; ele torna comum, reparte, vive em comunidade, seja tendo a *polis* em comum quanto ao mundo por ser um vivente. Ele constrói uma cultura e a passa através da comunicação.

Neste processo dinâmico e interminável, a comunicação é um elemento essencial, é o que Diniz (2010) fala ao se referir a comunicação, no que tange a possibilidade de convivência social. Não é possível a existência e permanência de uma sociedade, por mais primitiva que seja, a ponto de considerar no seu meio que um sistema de comunicação dispensável a ponto de prescindir dele. O nível de uma cultura varia conforme o grau de relação nas trocas entre os grupos sociais. O grau de variabilidade depende dos meios de comunicação e do saber de que possam dispor.

Essa capacidade como dissemos parte, pois que o homem, possui *logos* – palavra, como nos diz Aristóteles, mas que também significa razão – sendo por isso, estranhamente, o único animal que dissemos, tem razão, e por isso é racional. Em Aristóteles o homem surge como um ser que desde sua existência é sempre um ser dotado de *logos*, que opera sua vida no mundo primariamente como um animal racional, que diz, fala e pensa.

Contudo, em contrapartida a essa categorização do homem enquanto pensador fundamentalmente, Ortega y Gasset (2017, p. 83) espanta-se por Aristóteles não nos explicar o “por que o homem tem razão e palavra” tampouco ele procura nos dizer “por que há no mundo, além das coisas, essa estranha coisa que é a verdade” – verdade aqui na qualidade que lhe é mais própria, a de *alétheia*, desvelar, despir –. Continua Ortega ao dizer que a “existência dessa razão é para ele um simples fato do mundo como qualquer outro, como o pescoço comprido da girafa, a erupção do vulcão e a bestialidade da besta.” Tratado o homem como uma coisa entre coisas, uma parte ou um pedaço fragmentado do mundo, é apenas de modo secundário, devido ao *logos*, ele tem de cumprir, representar, um papel essencial que lhe inquieta e demanda de sua parte o de raciocinar sobre as coisas e o mundo, pensar o que ela é e assim iluminar, esforçando-se por trazer a luz alguma verdade sobre o mundo, em virtude da palavra, que anuncia e revela a verdade das coisas.

Quando falamos que o homem tem um papel a “cumprir”, a “representar”, significa que lhe cabe exercer uma ação, exercitar um verbo para a constituição de uma possibilidade de criação de vida. Semelhante ao esforço que o ator realiza ao se dedicar a interpretar tal personagem, ele o faz constante, incisiva e diariamente até a encarnação da personagem transfigurada em um corpo, porém não mais o seu, mas a daquele ser produzido e parido para a existência, com a finalidade de que esta venha a tornar-se vivência.

Assim, é como se dá para Ortega y Gasset a ação do pensar, atividade própria do homem, porém não como fazer primário. Como ele evidencia, contrariamente a toda uma tradição filosófica que dá ao homem além da primazia do pensar a sua atividade fundamental, o homem vive, pois pensa, e pensa para viver. Vejamos suas palavras.

O destino do homem é, pois, primariamente, *ação*. Não vivemos para pensar, mas o contrário: pensamos para conseguir sobreviver. Este é um ponto capital, no qual, a meu ver, urge opor-se radicalmente a toda a tradição filosófica e negar categoricamente que o pensamento, em qualquer sentido suficiente da palavra, tenha sido dado ao homem de uma vez para sempre, de modo que o encontre, sem mais, à sua disposição, como uma faculdade ou potência perfeita, pronta para ser usada e posta em exercício, como foi dado ao pássaro o voo e ao peixe o nado. (ORTEGA Y GASSET, 2017, p.42)

Pelo fato do homem pensar, sua humanidade – dizemos aqui, qualidade de ser humano – parece assim está assegurada, garantida, pois tem-se a impressão que essa qualidade do humano encontra-se já determinada, fixada até mesmo pela própria biologia na classificação da espécie, mas não é disso que se trata, pois o pensamento não é dado ao homem como algo seguro; ele a todo momento equilibra-se, esta é a sua realidade, a do equilibrista diante da possibilidade de queda e sua função é continuar equilibrando-se.

Ortega y Gasset (2017), comenta essa realidade ao dizer que do exercício do pensamento o homem não se encontra assegurado na medida de uma certeza, entendida como garantia, mas ele pode acertar essa medida de certeza como um alvo a ser acertado. Sendo assim, o homem singulariza-se, isto é, das demais entidades do universo diferencia-se por sua insegurança, pois o fato é que ele nunca está seguro, como o animal estar do que é, o risco de ser homem é na medida em que ele precisa sempre acertar, ajustar a mira e lançar-se ao alvo, dessa forma, somente exercendo o pensamento para assim pode ter o direito, nunca permanente, de vir a ser homem. Ele pode errar, mas não deve errar. A sua humanidade nunca se dá e nem se dará, por fim, em algum momento, ela está sempre a porvir apenas na medida de certeza, que é nunca errar o alvo.

Ortega opõe-se totalmente a tradição filosófica de homem dado como animal racional, acreditando não ser possível conceder ao pensamento a primazia, pois o pensar não é uma faculdade dada e estabelecida, não é um órgão corporal que possui uma fisiologia e tal como o coração que desde a formação ainda no ventre materno realiza sua função de contração para enchimento e esvaziamento a fim de bombear o sangue pelo circuito de artérias, veias, arteríolas e capilares. Diz ele que “o pensamento não é um dom do homem, mas uma aquisição laboriosa, precária e volátil.” Por isso, lhe parece esdrúxulo o binômio *homo sapiens*, cunhado por Carl Linnaeus, um naturalista sueco, cujo termo aparece pela primeira vez na publicação de sua obra, *Systema Naturae*.

Pensando assim, compreender-se-á por que me parece um tanto ridícula a definição que Lineu e o século XVIII davam do homem, como *homo sapiens*. Porque, se entendemos essa expressão de boa-fé, ela só pode significar que o homem, de fato, sabe; quer dizer, que sabe tudo o que precisa saber. E não há nada mais distante da realidade. Jamais o homem soube o

que precisava saber. Pois se entendemos homo sapiens no sentido de que o homem sabe algumas coisas, muito poucas, mas ignora o resto, como esse resto é enorme, pareceria mais oportunamente defini-lo *homo insciens, insipiens*, como homem ignorante. E, certamente, se não tivéssemos tanta pressa, poderíamos ver a cordura com que Platão define o homem, precisamente por sua ignorância. Este é, de fato, um privilégio do homem. Nem Deus nem a besta ignoram – Aquele porque possui todo o saber, e esta porque não precisa dele. (ORTEGA Y GASSET, 2017, p. 47)

O filósofo não critica a nomenclatura científica por criticar apenas sua indeterminação, mas a falta de clareza com que nós mesmo nos classificamos como espécie, quando o sentido que aponta para a realidade de nossa forma de estar no mundo é a de seres ignorantes; sábio seria considerar o dito de Sócrates, “só sei que nada sei”, como paralelo para nós nomearmos adequadamente como Ortega refere-se, *homo insciens, insipiens*. Não sendo assim possível, a nossa compreensão deve ser corrigida a ir em direção ao sentido próprio da palavra *sapiens*, isto porque o exercício do pensamento é labuta, labor, trabalho árduo de rolar a pedra do pensamento encosta acima, almejando chegar ao topo de uma humanidade fixada, desejando ser um animal por se fixar, mas é inevitável que a pedra venha a rolar abaixo e ele precise recomeçar o caminho, trabalhando incessantemente.

Não se pode definir o homem pelos dotes ou meios com que conta, já que não está dito que esses dotes, esses meios logrem o que os seus nomes pretendem, portanto, que sejam adequados à pavorosa lide em que, queira ou não, está. Dito de outro modo: o homem não se ocupa em conhecer, em saber, simplesmente *porque* tenha dons cognoscitivos, inteligência, etc. – mas ao contrário porque não tem mais remédio que intentar conhecer, saber, mobiliza os meios de que dispõe, embora estes sirvam muito mal para aquele mister. Se a inteligência humana fosse de verdade o que a palavra indica – capacidade de entender – o homem teria imediatamente entendido tudo e estaria sem nenhum problema, sem lide penosa pela frente. Não está, pois, dito que a inteligência do homem seja, com efeito, inteligência; em troca, a lide em que o homem anda irremediavelmente metido, isso sim é que é indubitável – e, portanto, isso sim é que o define! (ORTEGA Y GASSET, 1989 p. 32)

Falamos acima de irmos “em direção ao sentido próprio da palavra *sapiens*” e esse caminho de ida, ou melhor, de retorno obriga-nos a considerar novamente a etimologia de uma palavra para descoberta de um fazer que culminará no objetivo de toda esta apresentação iniciada na tentativa de deixar visível o homem, clarificar que é este homem, e o fazer que o habilitará a tornar-se humano. A direção a qual nos aponta a palavra é no sentido de retorno até alcançarmos a clareza do termo.

6. Desgosto

Todas as coisas estão em permanente processo de mudança. Por isso a vida, do início ao fim, é um aprendizado.

(Ortega y Gasset, 1950)

Cá em meus pensamentos, numa tessitura homogênea do gostar, fui capturada por um sentido contrário, o desgosto. Não pelo desprazer do percurso que venho seguindo, talvez, pela aversão do que venho presenciando neste caminho da linguagem. Mas pensando bem, tudo tem dois lados. E às vezes, sentimos que talvez não apreciamos certas leituras. Mas, seria um desgosto a não apreciação de uma obra, ou, talvez, uma antipatia a certa leitura que deveria ter sido apresentada por um caminho mais decerto, ou pela ausência de prazer que a leitura nos traz? Mas por que seguir a falar sobre o desgosto, se foi o gosto quem me direcionou a este exposto?

Para desgostar é preciso gostar. Um paradoxo. A completude da compreensão.

Mas em algum momento, cheia de ideias e informações, sobretudo no quesito gostar, senti-me vazia ao pensar sobre o desgosto.

De antemão, aviso que o gostar de ler e escrever me incumbiu neste caminho, e que talvez, nenhum outro será trilhado, mas, às vezes, olhar o inverso pode fazer entender a quem não aprecia tais movimentos.

Des- é um prefixo de origem latina que exprime as ideias de separação, afastamento e intensidade – o não, o deixar de gostar, não praticar o que não aprecia. Todavia, não é um paradoxo dissertar sobre esse substantivo acrescido de um estado de espírito, no entanto, ainda não consigo perceber, sobre as leituras, tal sensação.

Desgosto pra mim é a banalidade do mal, é a mediocridade do não pensar, é ignorar o pluralismo político, mais ainda, é não gostar de ler e perpassar sobre histórias sem ao menos conhecê-las, é estar na pele de Fabiano de Vidas Secas, não tendo como lutar contra sua vida miserável. É matar e morrer, como o esposo de Madalena, em São Bernardo, fugindo de seu complexo de inferioridade.

Foi preciso conversar com pensamentos alheios aos meus, sobre uma coisa que desconheço em mim, mas que insiste em existir quando se trata de leitura.

Desgosto é um caminho que foi tomado por não gostar. Gostar é tomar o gosto por algo que em si adentrou com prazer, portanto, entre o gostar e o desgostar deu-se um espaço a aquele prefixo que pode modificar toda uma escolha, toda uma escrita, toda uma história, toda uma vida.

O sentimento desgostar, por agora, incide em mim como construção de pensamento, tendo por base uma síntese de estilo dialético dos elementos conhecimento/arte/vida, percebida esteticamente, tendo como núcleo a aversão à leitura, expondo e admitindo o seu valor, como apresenta tal capítulo.

7. Diante do retrato, um diálogo axiomático

Muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica (...)

(Martins, 2003)

Com o propósito de compreender a importância da leitura na voz dos atores da escola²⁸, a sala de aula da turma do segundo ano do curso normal de Formação de Professores e o segundo ano de Formação Geral, bem como a sala dos professores do ensino fundamental I, de uma escola pública, foram os espaços ocupados para os diálogos desta pesquisa, no último bimestre do ano de 2023. A escolha foi feita a partir dos cenários encontrados após o conselho de classe do terceiro bimestre, onde aconteceram as primeiras escutas a respeito do tema desenvolvido nesta tese, leitura. O tema do trabalho já estava em voga desde o segundo bimestre, quando foi apresentado, e alguns professores já haviam colocaram em prática, cada um do seu jeito, porém o resultado não foi o esperado por nós. Os registros foram gravados e posteriormente escutados, entendendo o que foi captado pela audição, de modo a compreender e processar as informações.

Utilizamos os princípios da pesquisa qualitativa, cujo objetivo principal é a interpretação do fenômeno colocado a observar, tendo como processo inicial, a arte de escutar, uma escuta sensível (Renè Barbier, 1998), atenta, para perceber além das palavras ditas, os detalhes, ademais, a descrição e a compreensão das respostas através da interação e conversação.

Vamos experienciar através de trechos das falas ocorridas durante essas interações e conversas realizadas na sala de aula e na sala dos professores. Entretanto, faz-se necessário dizer que poucos foram os professores e alunos dispostos a dialogar, a participar e contribuir não somente para esta escrita, como também para a educação, visto que, é um tema a ser instituído e constituído dentro da escola. A dissonância de comportamento confirma a característica do diálogo em Bakhtin, pois das relações dialógicas podem resultar tanto o acordo quanto a recusa (FARACO, 2009).

Após uma breve apresentação desta tese, “O leitor na linguagem: o gosto como fundamento”, foi colocado o assunto a ser dialogado através de duas perguntas provocadoras: Que é ler e por que algumas pessoas não gostam de praticar a ação deste verbo?

E novamente percebi o silêncio durante essa pesquisa. Porém, desta vez não foi como o de José, mas sim, um silêncio de relação, de pertencimento da coisa, intrínseco.

Um diálogo foi aberto com três momentos, extraído. Dada a exposição dos participantes, observou-se então a falta de tempo para a leitura:

²⁸ Os nomes que aparecem nesta pesquisa são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

Tamires²⁹, uma aluna do curso de formação de professores iniciou e logo disse que Leitura é ... quando se entende o que está escrito, é uma atividade que expõe ... os conhecimentos que adquiriu durante a vida.

As palavras de Moacir Gadotti soaram aos nossos ouvidos pela voz de Tamires, “Ler é ver o que está escrito, interpretar por meio da leitura, decifrar, compreender o que está escondido por um sinal exterior, descobrir, tomar conhecimento do texto da leitura. Todas estas definições, finalmente, implicam na existência de um leitor, de um código e de um autor”.

Arnaldo, professor de história há mais de vinte anos, continua o pensamento da aluna: Leitura “boa” é quando o aluno lê com espontaneidade e depois discorre sobre o que leu. Quando se tem tempo, é claro! Porque temos que correr com o conteúdo que é muito extenso. Não temos tempo. Embasa este professor.

A famosa e clássica tradição nas instituições escolares, matérias, conteúdo do currículo, prova.

E mais uma aluna entra no diálogo, Beth, do segundo ano do curso de formação de professores, e participa, “É ... leitura é quando desenhamos mentalmente o que está sendo visto. É ... não é só leitura de livro, é do que vemos também”. e logo a professora de história, que gosta bastante de interagir dialogicamente com seus alunos, uma das poucas que participam dos projetos da escola, diz que “leitura boa é quando se entende o que está escrito, nas entrelinhas”. E mais uma professora, Ana Paula, afirma, “É quando o aluno consegue extrair as informações que estão escritas”.

Entre uma resposta e outra iam surgindo assuntos como a escrita, que deriva da leitura, da linguagem, que é construída pela compreensão, do comportamento, que pode vir a ser por aquilo que é lido, do caminho que se pode trilhar por essa ação de ler.

Compreende-se que, durante o processo interacional guiado pelo dialogismo, todos participaram sem distinção de aluno e professor, o contrário foi percebido apenas em um momento, sempre havia uma gentileza ao deixar com que as alunas respondessem primeiro, e esse foi um fato que chamou à atenção. Cada um colocou a sua experiência de professor com aluno. Não houve respostas atreladas a sua própria leitura, ou talvez sim. Contudo, o que mais ficou em evidência foi o silêncio, a pausa para elaborar a fala. Outro fator merecedor de destaque foi a oportunidade de dialogar, de interagir aluno/professor, professor/aluno sobre um assunto que é desenvolvido todos os dias não somente em sala de aula, uma atividade vista como comum, mas que foi colocada a mesa de

²⁹ Os nomes apresentados aqui são fictícios, usados apenas para entendimento.

forma negativa, quando o professor de história assegurou que os alunos do ensino médio não aprenderam a ler até agora.

E mais uma vez o silêncio ... aquela pausa reflexiva com uma sensação de culpa talvez, apoiado por outra resposta da professora de língua portuguesa que disse que os professores tentam ensinar, mas os alunos, estes não querem aprender. E uma aluna da turma de formação de professores do terceiro ano responde prontamente, que um monte de livros chatos com histórias antigas não fazem os alunos gostarem das disciplinas (componentes curriculares) e que ela lê de verdade o que gosta, e o que é necessário é só na semana de provas, por obrigação.

Silêncios, pensamentos, e certezas - "não aprenderam a ler".

Foi aí então que o gosto ressaltou, e a levou a segunda interrogação dizendo que “Não é que não se gosta de ler, é que a gente tem que ler para responder questões na prova e ponto final. É chato! “Aí” não lemos com vontade. A gente não escolhe. É aquele livro e pronto. E todos falam a mesma coisa só pra cumprir.”. É sempre bom lembrar que gosto, vem do latim *gusto*, “provar, sentir sabor, prazer”.

E logo a professora de história, aquela que aprecia a leitura em suas aulas retruca que os alunos acham que a gente, os professores, gostam de “empurrar livros neles”. Não sabem que têm um currículo que precisa ser cumprido. “Vocês como futuras professoras deveriam saber disto! Temos um conteúdo com prazos. Não dá tempo de deixar vocês lerem o que bem entenderem.” Tempo que poderia contemplar com gosto.

Curriculum vem do latim “*currere*”, que significa rota, caminho. O currículo escolar é o caminho que os estudantes precisam atravessar. É o acesso ao conjunto de conhecimentos acadêmicos integrados aos saberes dos próprios estudantes. Mas os desafios do cumprimento deste currículo estão diretamente ligados a predominância de um ensino tradicional que ignora a contemporaneidade. Considerar as necessidades dos alunos e avaliar novas práticas escolares, com diferentes metodologias que podem mudar do desempenho atual e alcançar novas metas, fazendo do cumprimento de um currículo uma democratização dos conteúdos e atividades de forma reflexiva e ativa pode possibilitar meios que permitam uma maior disposição para o processo de ensino.

E eu lanço MARTINS (2003, p. 23) “Muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica, enquanto para a maioria dos educandos aprender a ler se resume à decoreba de signos linguísticos”.

E mais uma vez o silêncio. Foi o único momento em que se reparou uma distinção.

Bingo! Isto me permitiu entender sobre o desgosto instaurado nas escolas, tanto por professores quanto por alunos. É uma realidade feia, silenciosa, mediante as falas dos professores e alunos que relacionam a falta do gosto pela falta de tempo. Percebi-me em um lugar perigoso, um abismo, as palavras foram mais volumosas, tanto no quesito sonoridade, quanto no discorrido. Com muita cautela, tentei ser apenas a pesquisadora, mas eu estava diante de uma aluna, da minha turma, Jéssica, que só observava, aguçando a minha curiosidade em saber o que ela estava a pensar sobre as minhas aulas. Não demorou muito e ela logo interagiu: “Isso também tem que vir de casa. Não é só o professor que tem que ensinar a ler. É hábito. Se o filho não vê o pai ou a mãe, ou qualquer membro da família lendo, dificilmente ele fará isso também. Vemos exemplos de filhos de nossos professores que leem desde pequeninhos. Lá em casa não é assim. Estou aprendendo a ler de verdade aqui e agora; penso sobre o que eu estou lendo, escrevo. Estou gostando de ler.”

E o professor de história completa dizendo que acha que nem é só isso, que o celular também distrai. Quem vai preferir ler um livro ao ver *facebook*?

A pergunta desafio, e que não podemos nos furtar, pensei: Como estamos ou vamos pensar a leitura do contexto das Inteligências Artificiais e outras questões de tecnologias?

E continuou o professor: eu tentei utilizar um programa nos computadores da escola pra eles lerem o conteúdo, mas era só virar e eles estavam em redes sociais. É difícil!”

Jéssica, que aprendeu a gostar de ler, continua contando que foi à biblioteca com a professora, eu, e que estava fechada desde a pandemia, e ainda encheu devido às chuvas. Que ficou impressionada com o estado (assim como eu), mas que ficou ainda mais impressionada com a apresentação que essa professora (eu de novo) deu a respeito das obras. “Fiquei até na dúvida do que escolher. Achei um livro que eu estava lendo na internet. A professora emprestou levar pra ler. Eu nunca tinha entrado na biblioteca da escola. Tinha tanto livro como poeira.”

Podemos compreender que temos um novo leitor, além da geração dos livros, o leitor virtual. Sim, um leitor. Aparentemente o *facebook* pode ser um lugar banal, acrítico, superficial ao não penetrar na linguagem e no pensamento, em um tempo acelerado de ideias, mas não podemos deixar de enxergar que é lá que o discurso está acontecendo. Um leitor constituído a partir do outro, a relação, com sentido ou não, mas, sem dúvida, aceitar que a leitura está acontecendo, de uma forma diferente,

já que esse novo leitor já está nascendo com celular, seja vendo desenhos, seja sendo educado por ele.

Romper com essa visão de que leitura é tão somente à repetição, à memorização e à decodificação faz parte. As leituras que não fazem sentido, que não são pertencentes a realidade do aluno, sua realidade concreta, de aluno de escola pública, dificilmente despertará gosto em ler, pois não o leva à reflexão sobre sua vida, sua cultura. A leitura precisa ser colocada como um mergulho vagaroso, lúdico, mágico, virtual. As bibliotecas precisam reaparecer, modernizadas. Não precisamos de mais elefantes brancos com zeladores de livros.

8. O que tenho pensado até aqui

O ato de ler, genuinamente, trata-se de um conhecer que é, na verdade, um nascer e crescer a própria realidade do conhecimento. Todo conhecimento que se pretende originário, verdadeiro, não parte da dicotomia entre sujeito e objeto, mas procura por uma unidade.

Portanto, não é o leitor, em que já se pondo decididamente pronto e acabado, que se dirige em direção ao mundo para tomar conhecimento, visto que ele e mundo já desde sempre se encontram em uma íntima relação, onde não há um sem o outro, e o que eles são já é o resultado deste entrelaçamento, desta mesma relação. O conhecer, portanto, é um poder ver-se nesta relação e, a partir daí, vislumbrar o parecer do real em toda a sua concretude.

Conceber-se a disposição do ato de ler em sua essência é trespassar o leitor e, ao mesmo tempo, possibilitar que ele atravesse o mundo, dando-lhe existência própria.

É no momento desse ato que se organiza o mundo, que se realiza, no ato dotado de um verbo em que a linguagem promoverá sempre um mundo a partir de uma atitude participativa, interessada, estabelecendo as relações que por sua vez serão determinantes na constituição do leitor que se colocará a pensar o mundo não de forma fortuita, mas vinculado intrinsecamente a ele. Isto porque, o indivíduo quando situado historicamente, vive as suas experiências de modo que, primeiramente pela disciplina, autodisciplina, até a chegar à educação de fato, tem a capacidade de transformar sua vida pela leitura que faz do seu mundo, da sua realidade.

Essa análise abre margem a transmutação de mundo, gerando mudanças nos padrões de vida, não somente no sentido econômico, ou político social, mas na vida humana enquanto vida que está por se fazer. As consequências sociais, econômicas e políticas acontecem no decorrer dessa mudança da vida nua, vida da própria vida.

O homem torna-se, para si mesmo, um objeto a conhecer e, ao mesmo tempo, um objeto a dominar pelo conhecimento. Visto de outra perspectiva, o encontro do homem com o homem é uma abstração. É o caminho da linguagem e o do aprender a ver, do aprender a pensar, do aprender a falar, enfim do aprender a ler e a escrever ao se inscrever-se no mundo, com o mundo, na linguagem e com a linguagem. Um aprender que trata de um aprender que se destina ao ensino. Aprender aqui, não é o encaminhar-se para saber sobre as muitas coisas, um saber que não traz sabedoria, não é o acúmulo de dados e informações desconectadas, fragmentadas e que não indicam um caminho, uma sabedoria.

Aprender a pensar é, sobretudo, um modo que se dispõe numa dimensão que vai de realização para a realidade. Isto constitui a possibilidade do verbo ler, o ato da leitura, o caminho para que uma pessoa adquira conhecimentos. A leitura detém o primeiro lugar na instrução. É mergulhando cada

vez mais em seu interior, gostando do que se lê, que ganhamos a responsabilidade de aprender a aprender.

A educação é uma arte. Ler é uma arte. A ato da leitura precisa estar vinculado a cultura do leitor, para a manutenção de diversas ações diárias do indivíduo, e desde a infância essa prática precisa ser estimulada e aprimorada ao longo dos anos.

A Leitura precisa ser adequada a todas as circunstâncias.

E a quem caberia esta tarefa, a princípio, senão ao professor que toma para si a atividade de identificar e trazer a visibilidade da fonte deste saber paradigmático ao aluno e aponta-lo para que ele venha a decidir? O único espaço de onde pode emergir algum paradigma próprio e individual é na relação humana este é o espaço onde se produz outros novos, onde se permite gostar, ou desgostar.

Neste sentido, é que Paulo Freire na Pedagogia da autonomia (1996), a principal missão do professor deve ser a de emancipar a autonomia e o espírito protagonista do estudante, libertá-lo do estado de heteronomia imposto por um sistema opressor, neoliberal; tirar o estudante de uma cultura do medo, da alienação, da subserviência, para um lugar de “fala”, autônomo, responsável pelo seu próprio percurso formativo, agindo com espírito crítico, maduro e tolerante no mundo ao seu redor, seja concreto ou virtual. Essa autonomia não tem data e hora marcadas, acontece durante toda a nossa vida, variando de acordo com o contexto intrapessoal e social de cada indivíduo.

Durante o diálogo com professores e alunos, senti falta de um profissional que poderia ser essencial para que esse discurso saísse das palavras faladas e fosse colocado em prática, o pedagogo. Solicitei a sua presença, mas fui informada de que ele estava com situações importantes para resolver.

Fiquei pensando o que seria mais importante naquele momento do que escutar seus professores e alunos sobre um assunto que sempre é colocado a mesa: Por que os alunos não gostam de ler?

O pedagogo poderia tornar-se a presença dialógica que incita e provoca o fomento, de valorização e de apresentação dos novos paradigmas pela proximidade da própria escola com a comunidade da qual os alunos vivem e que nelas vivenciam a sua própria cultura; aí encontra-se a tarefa do pedagogo, e da própria escola como espaço de possibilidade de maior alcance do pensamento. Os espaços mantidos pelos pedagogos, professores e alunos devem ser como ilhas autônomas do saber, por manterem-se livres da pretensa opressão dos paradigmas solidamente estabelecidos, ou seja, deve incubar a produção de novos paradigmas, não aderindo ao pensamento do *establishment*, assim compreendendo a realidade de cada um, de modo a contribuir com as atribuições dos professores para chegar-se à excelência em determinado assunto.

Justamente por conta do *establishment* e seu *status quo*, que o pedagogo tem como dupla tarefa, além daquela proposta por Paulo Freire, a da responsabilidade constituída e exposta pelo

filósofo Mikhail Bakhtin no breve texto, Arte e responsabilidade. Esta noção bakhtiniana de responsabilidade deve conduzir-nos a uma reflexão profunda das atividades humanas individuais em seus três campos – a ciência, a arte e a vida – Bakhtin questiona a mecanicidade do homem, como partes separadas ou que mesmo unidas, não são capazes de articularem-se entre si.

De tal modo, que ao pedagogo não atento a esta noção de responsabilidade e incapaz de articular esses três campos, afasta-se da possibilidade de encaminhar-se a uma; que abrange a sua tarefa como a dos discentes sobre sua responsabilidade, como organismo vivo que incessantemente abre-se para a dialética entre o professor e os seus alunos.

É, pois, devido a mecanicidade da função intelectiva de articulação do professor com a ciência, arte e vida que vai se situar a problemática da negligência do ler e viver e vivência, da cultura e do modo de vida dos discentes, que ele contribui na manutenção e revitalização do *status quo* de paradigmas que atuam com força largamente opressiva, em todos os aspectos da vida, seja política e social dos indivíduos. A responsabilidade bakhtiniana caracteriza-se por um compromisso com tudo o que se faz, um saber que assume e toma para si a responsabilidade de cada ato.

A aprendizagem não se restringe ao mero domínio da leitura e da escrita, mas, sobretudo, à qualidade desse domínio a ser mensurado na obtenção da autonomia dos educandos, construído a partir do respeito a suas idiossincrasias e da prática constante da dialogicidade entre educando e educador, entre cidadão e sociedade objetivando a instituição de um futuro melhor tal como bem fala Kant.

Identificamos no pensamento de Paulo Freire que para ele a arte da educação era uma arte destinada a elevação da alma humana, a sua emancipação e conhecimento de si mesmo para tornar-se senhor de si e assim ser construtor do seu próprio caminho, transformando a experiência educativa naquilo que há de fundamentalmente humano, isto é, no exercício educativo com todo o seu caráter formador.

Somente na prática de uma metodologia interativa, que promova o diálogo entre autor e leitor, mediado pelo texto; e entre texto escrito e texto vívido, mediado pelo professor, agora, entre texto literário e texto virtual, mediados por todos os envolvidos, de todos os componentes curriculares, é que o educador, a dinamicidade do processo educativo deverá ser captada em todos os momentos, sempre atualizado. Estamos observando um novo tipo de leitor, e junto dele faz-se necessário um novo tipo de educador para construir esse novo caminho da linguagem.

É necessário gostar do que se lê, independente do formato.

É imprescindível respeitar o gosto alheio.

Por um leitor sísifo feliz,

Necessita-se gostar de educar.

Por isso, digo, afirmo, reafirmo, sem dúvida alguma, tudo é uma questão de gosto.

9. Pós-escrito

Palavras nos movem, nos comovem. Aqui, nos coube pensar num leitor movido pelo gosto, animados pelas afecções, pelos afetos. Porque palavras nos movem, nos comovem, e nos faz pensar num leitor sísifo, astuto como Ariadne, paciente como Penelope. Porque palavras nos movem, nos comovem, são perigosas. Cabe ao leitor aprender a pensá-las com bom gosto. Bom gosto é coisa que não se ensina, mas se apreende pelo hábito, o hábito faz o monge, o leitor. Mas, que é hábito?

Hábito é ação repetida com frequência e regularidade. Modo regular e usual de ser, de sentir ou de realizar algo. Prática repetida que se torna conhecimento ou experiência. Comportamento que alguém aprende e repete. Nem bom nem mal, mas o hábito dá forma, deforma, conforma, educa. A educação é a força do hábito, do hábito que nos habita.

Certamente, habitar o caminho que está sendo trilhado faz todo sentido. O caminho do pensamento é a linguagem. Somos um sendo na linguagem. Na linguagem, cada um é um mundo para si mesmo. Cada um é na linguagem que fala nele. Na linguagem que pesa sobre nossos ombros. Segundo Heidegger, a linguagem fala. A linguagem é a morada do ser. Sem linguagem não existe o homem. Não existe o mundo humano.

O todo é a linguagem.

Com, na e pela linguagem
a gente vem a ser num mundo
mundo que a gente vive e vê
diz, sente, reage, responde, corresponde,
sonha, imagina, inventa e fala.

Fala o que pensa do mundo que lhe afeta.

O homem fala de si para si enquanto fala aos outros,
fala de si o tempo todo.

Até quando não fala, se revela
mudo, fala do mundo das coisas
das coisas que gosta ou não gosta
fala do bom e do mau
fala do justo e do injusto.
Fala, pensa, sente, avalia

Mas que é linguagem?

Segundo o citado filosofo, Linguagem é Linguagem.

Não se pode defini-la.

Linguagem, não é coisa, linguagem é.

O pensamento se manifesta na linguagem.

É a pedra que sobe e rola nos ombros de sísifo.

A pedra é a linguagem, a qual não podemos nos abster.

É destino desde o início até o fim infinito.

Nas palavras de Drummond,

meus ombros suportam o mundo

mundo que Raimundo algum tem a solução.

Não tem jeito, a linguagem pesa sobre nós,

se encarna, nos faz humano, não no sentido moral.

Humanos porque pensamos e falamos.

O leitor, cada ser humano

na linguagem pesa, avalia,

organiza, o caos do mundo.

Dá-lhe um sentido.

Na interrelação com o mundo

cada um expressa sua opinião,

concreta e orgânica.

Expressa o seu pesar.

Expressa os seus sentimentos de tristeza,

de comiseração, de pena e de mágoa, remorso, arrependimentos.

Pesar é determinar o peso

Atribuir um valor.

A coisa vale quanto pesa.

O peso é relativo ao gosto.

Vale enquanto nos pesa.

O gosto é o fiel da balança.

10. Referências

- ABELSON, P. **As sete artes liberais:** um estudo sobre a cultura medieval. Campinas, SP: Kirion, 2019.
- AFRÂNIO, C. **Notas de teoria literária.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- AGAMBEN, G. **Gosto.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- AGGIO, J. O. As espécies de desejo segundo Aristóteles. **É: Revista Ética e Filosofia Política,** [s.l.], n. XVIII, v. II, dez. 2015.
- ALIGHIERI, Dante. **A Divina Comédia: Inferno.** São Paulo: Editora 34, 2017 (4^a edição) Tradução e notas de Ítalo Eugênio Mauro.
- ALIGHIERI, Dante. **A Divina Comédia: Paraíso.** São Paulo: Editora 34, 2017 (4^a edição) Tradução e notas de Ítalo Eugênio Mauro.
- ALIGHIERI, Dante. **A Divina Comédia: Purgatório.** São Paulo: Editora 34, 2017 (4^a edição) Tradução e notas de Ítalo Eugênio Mauro.
- ALVES, N. **Imagens de professores e redes cotidianas de conhecimentos.** Edu Rev, [s.l.], 2004.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **A Rosa do povo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ANDRADE, Carlos Drummond. **Poesia completa e prosa.** Rio de Janeiro: Cia Aguilar, 1973.
- ANDRADE, R. C. L. Disciplina na educação prática de Kant. **Filosofia e Educação, Revista Digital do Paideia,** [on-line], v. 3, n. 2, out. 2011/mar. 2012.
- AQUINO, T. S. **A prudência:** a virtude da decisão certa. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.
- ARANA, A. R. A.; KLEBIS, A. B. S. O. A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno. **Educere,** [s.l.], 2015.
- ARENKT, H. **Homens em Tempos sombrios.** São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ARENKT, H. **Sobre a revolução.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- ARISTÓTELES. **De Anima.** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco.** São Paulo: Martin Claret, 2003.
- ARISTÓTELES. **Poética.** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.
- ARISTÓTELES. **Política.** São Paulo: Vega Universidade, 1998.
- ASSIS, M. **Dom Casmurro.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- BACHELARD, G. **A poética do devaneio.** 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.
- BAILER, C.; TOMITCH, L. M. B. Leitura no cérebro: processos no nível da palavra e da sentença. **Cad. Trad.** Florianópolis, v. 40, n. esp. 2, p. 149-184, set./dez. 2020.
- BAJARD, E. **A descoberta da língua escrita.** São Paulo: Cortez, 2012.

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martin Fontes, 2011.
- BELMÍRIO, A. F.; GRANDO, T. Z.; CRUVINEL, G. R.; AGUIAR, L. M. Análise acerca da educação segundo Friedrich Nietzsche. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO HUMANIZADORA E OS DESAFIOS ÉTICOS NA SOCIEDADE PÓS-MODERNA, 6., 2015. *Anais* [...].
- BOMENY, H. Leitura no Brasil, Leitura do Brasil. **Sociologia, Problemas e Práticas**, [s.l.], n. 60, p.11-32, 2009.
- BOMENY, Helena. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, 1993.
- BRANDÃO, J. S. **Mitologia grega**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1986. Vol. 1.
- CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo; Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro sobre o azul, 2004.
- CARVALHO, A. B. **A filosofia da educação Kantiana: educar para a liberdade**. [S.L.]: Unesp, 2010.
- CASTRO, M. A. Dialética e diálogo: a verdade do humano. **Revista Tempo Brasileiro: Dialética em questão**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 192, jan./mar. 2013.
- CERVANTES, S. M. **O engenhoso fidalgo D. Quixote de La Mancha**. Primeiro Livro. São Paulo: Editora 34, 2002.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp, 1999.
- CHARTIER, R. **Frenchness in the History of the book: from the history of publishing to the history of reading**. Worcester: American Antiquarian Society, 1988.
- COHEN, M. **Resumo da história escrita**. Fatos e notas. [S.L.: s.n.], 1996.
- CORDEIRO, R. C. Linguagem e poesia como escuta no pensamento de Heidegger. **Aufklärung**, [s.l.], v. 2, n. 2, p. 163-184, out. 2015.
- COSTA, F. C. S. A literatura e a formação do leitor: algumas considerações. **Revista Letra Rara**, [s.l.], v. 7, n. 2, 2018.
- DANTE, A. **A divina comédia**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2002.
- DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- DENIPOTI, C. Apontamentos sobre a história da leitura. **História e Ensino**, Londrina, n. 02, p. 81-91, 2002.
- DHUODA. **La Educación cristiana de mi hijo**. Pamplona: Editora Eunate, 1995.
- DINIZ, J. P. Comunicação e cultura: considerações e perspectivas para uma realidade em rede. **Facom-UFBa**, Salvador-Bahia-Brasil, 25-27 de maio, 2010.
- DOIDGE, N. **O cérebro se transforma**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.
- EPICURO. **Carta sobre a Felicidade (A Meneceu)**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

FACURI, C. P. De Thot a Hermes Trimegisto: o Egito Antigo e o hermetismo árabe. **Nearco, Revista Eletrônica de Antiguidade**, [s.l.], 2012.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, C. M. R. O amor dito por uma mulher – a transmissão de Diotima a Sócrates. **Trivium**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, jul./dez. 2017.

FÉVRIER, J. G. **História da escrita**. [S.l.: s.n., s/d].

FISHER, S. R. **História de leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FREIRE, J. A. T. Os saberes da literatura e a formação do leitor. **Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT**, [s.l.], n. 1, 2010/II.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, T. C.; LACERDA, J. S. A “Pedagogia da Autonomia” de Freire e a “Autocomunicação de Massa” de Castells no fortalecimento do protagonismo estudantil na educação híbrida em tempos de pandemia. **Intercom, Rev. Bras. Ciênc. Comun.**, [on-line], v. 44, n. 3, p.145-158, 2021.

GADAMER, H-G. **Verdade e método**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GALVÃO, B. A. O lógos como essência do homem e essência da linguagem: uma leitura do fragmento 50 de Heráclito a partir de Heidegger. **SOFIA**, Vitória (ES), v. 10, n. 2, p. 175-194, dez. 2021.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1989.

GONÇALVES, D. L. C. Michel Foucault e a espiritualidade como prática de liberdade. **Fermentario n. 8**, 2014.

GONZÁLEZ, M. R. “Mantenha-se mediterrâneo!”: Razões do entusiasmo de Nietzsche por Carmen. **Cad. Nietzsche**, São Paulo, v. 38, n. 1, jan./abr. 2017.

HAN, B-C. **Agonia do Eros**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HEIDEGGER, Martin. **Ensaios e conferências**. Petrópolis: Vozes, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **Os pensadores**: os pré-socráticos. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, 1973.

HEMINGWAY, E. **Paris é uma festa**. 27. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

HIGOUNET, C. **História concisa da escrita**. 10. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

HOMERO. **Odisseia**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

HUBNER, M. M. Um estudo sobre o termo *'ādām* na Bíblia Hebraica. **Arquivo Maaravi: Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG**, Belo Horizonte, v. 10, n. 19, nov. 2016.

- KANT, I. **Sobre a pedagogia**. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- KRISTEVA, J. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- LARIVAILLE, P. **A Itália no tempo de Maquiavel**: Florença e Roma. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- LAUAND, J. A arte de decidir: A virtude da Prudentia em Tomás de Aquino. **Prefácio**. [S.l.: s.n., s/d].
- LEAL, S. R. F.; NASCIMENTO, M. I. M. A importância do ato de ler: aproximações e distanciamentos teórico-metodológicos em Paulo Freire. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, e20180024, 2019.
- LEITE, L. C. de M. **Gramática e literatura**: desencontros e esperanças. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Ed. 34, 1993.
- MAQUIAVEL, N. **O príncipe**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2010.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- MATOS, M.; FERREIRA, S. O papel da afetividade e do outro na constituição de leitores de classes menos favorecidas. **Psicol. educ.**, [on-line], n. 26, p. 87-107, 2008.
- MENDES, M. L. D. A História na visão de Alexandre Dumas. **Alea**, [s.l.], v. 6, n. 1, p. 67-79, jan./jun. 2004.
- MENDES, M. L. D. **No limiar da História e da Memória**. Um estudo de Mes mémoires, de Alexandre Dumas. São Paulo: [s.n.], 2007.
- MÉRIMÉE, Prosper. **Carmen**. São Paulo: Grua Livros, 2018.
- MERZENICH, M. M.; TALLAL, P.; PETERSON, B.; MILLER, S.; JENKINS, W. M. **Some neurological principles relevant to the origins of and the cortical plasticity based remediation of developmental language impairments**. Neuronal Plasticity: Building a Bridge from the Laboratory to the Clinic. Berlim: Springer-Verlag, 1999. p. 169-87.
- NASSER, E. Nietzsche e a busca pelo leitor ideal. **Cad. Nietzsche**, São Paulo, v. 1, n. 35, p. 33-56, 2014.
- NEVES, M. H. M. A teoria linguística em Aristóteles. **Alfa**, São Paulo, n. 25, p. 57-67, 1981.
- NIETZSCHE, F. W. **A filosofia na idade trágica dos gregos**. São Paulo: Edições 70, 2018.
- NIETZSCHE, F. W. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- NIETZSCHE, F. W. **A visão dionisíaca de mundo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2019.
- NIETZSCHE, F. W. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- NIETZSCHE, F. W. **Crepúsculo dos ídolos, ou Como se filosofa com o martelo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- NIETZSCHE, F. W. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

OLIVEIRA, E. M. A prudência na suma de teologia de Tomás de Aquino. **Kínesis**, [s.l.], v. 7, n. 15, dez. 2015

ORTEGA Y GASSET, J. **Em torno a Galileu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

ORTEGA Y GASSET, J. **Meditações do Quixote**. Campinas, SP: Vide Editorial, 2019.

ORTEGA Y GASSET, J. **O homem e os outros**. Campinas, SP: Vide Editorial, 2017.

PARREIRAS, N. **Confusão de línguas na literatura**: o que o adulto escreve, a criança lê. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

PASCUAL-LEONE, A.; TARAZONA, F.; KEENAN, J.; TORMOS, J. M.; HAMILTON, R.; CATALA, M. D. Transcranial magnetic stimulation and neuroplasticity. **Neuropsychologia**, [s.l.], n. 37, p. 207-217, 1999.

PEIXOTO, E. S. Ler, escrever, ouvir, pensar e falar criticamente: uma contribuição da Filosofia para a formação discente no Ensino Médio integral. **Revista Educação Pública**, [s.l.], 2016.

PEIXOTO, J. L. **Autobiografia: Romance**. Companhia das Letras, 2021.

PERNOUD, R. **A mulher no tempo das catedrais**. Lisboa: Gradiva, 1984.

PLATÃO. **Fedro**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2016.

PLATÃO. **O banquete**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

QUEIRÓS, A. J. V. Contra a leitura de Charles Kahn da “Apologia de Sócrates”, de Platão, como documento histórico. **Ensaios Filosóficos**, [s.l.], v. 5, abr. 2012.

QUEIROZ, R. C. R. A informação escrita: do manuscrito ao texto virtual. In: Informação, conhecimento e sociedade digital. CINFORM – ENCONTRO NACIONAL DE CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO, 6., 2005, Salvador. **Anais** [...]. Salvador, 2005.

RAMOS, C. A. Aristóteles e o sentido político da comunidade ante o liberalismo. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 129, p. 61-77, jun. 2014.

REIS, A. S. C. As concepções de jovens estudantes sobre assuntos históricos. **Revista História Hoje**, [s.l.], v. 8, n. 16, p. 70-89, 2019.

RICHÉ, P. Introdução. In: DHUODA. **Manuel pour mon fils**. Paris: Sources Chrétien, 1975.

RILKE, R. M. **Cartas a um jovem poeta e A canção de amor e de morte do porta-estandarte Cristóvão Rilke**. 4. ed. São Paulo: Globo, 2013.

ROCHA, Z. Heráclito de Éfeso, filósofo do Lógos. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, [s.l.], v. 7, n. 4, p. 7-31, 2004.

ROSA, L. R. Disciplina, o princípio da educação em Kant. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, Caxias do Sul, 2010. **Anais** [...]. Caxias do Sul, RS, maio 2010.

SANFELICI, A. M; SILVA, F. L. A formação do leitor literário na escola e a presença da indústria cultural no processo. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 273-284, jan./abr. 2017.

SANTOS, J. M. O Processo evolutivo das bibliotecas da Antiguidade ao Renascimento. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 175-189, jul./dez. 2012.

SAUNER, N. F. M. Hábito de leitura nos alunos de 4^a série. **Educar**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 20-37, jan./jun. 1985.

SHAKESPEARE, W. **Macbeth**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017. [Ed. Especial].

SIQUEIRA, A. C. A. Ler e escrever em Nietzsche. **Kínesis**, [s.l.], v. 5, n. 2, p. 01-11, jul. 2013.

SOUZA, C. M. de. Biblioteca: uma trajetória. In: CONGRESSO DE BIBLIOTECONOMIA, 3., 2005, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, 2005.

SUGIZAKI, E.; ROSA, M. F. F. A espiritualidade ontem e hoje. Foucault e a hermenêutica de si. **Revista da Abordagem Gestáltica**, [s.l.], v. 14, n. 2, p. 205-212, jul./dez. 2008.

THOMAS, R. **Letramento e oralidade na Grécia Antiga**. São Paulo: Odysseus Editora, 2005.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016.

VLASSOPOULOS, K. **An Archaeology of Discourses**. Unthinking Greek Polis: Ancient Greek History Beyond Eurocentrism. Cambridge University Press, 2007. p. 13-67.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YOURCENAR, M. **Memórias de Adriano**. Rio de Janeiro: O Globo, 2003.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global Editora, 2012.