

Reflexões a partir de aspectos epistemológicos e metodológicos em educação

Luzia Batista de Oliveira Silva¹

Resumo: O artigo discute a partir do texto de Paulo Freire - *A importância do ato de ler* (1993), a relevância de uma formação reflexiva, o aprender a ler o mundo para construir a própria autonomia. Da obra de Gaston Bachelard, *O Racionalismo Aplicado* (1977) destaca-se o papel desempenhado pelos pais, educadores e a escola, o cuidado para não reforçar uma cultura escolar em detrimento da formação pessoal. Da obra de Walter Benjamin, o ensaio *Porcelanas da China* (1994), comenta-se a respeito do aprendizado do aluno a partir de duas metáforas: a visão macro/micro do aprendizado e o problema da cópia/transcrição; ambas as metáforas apontam para a superficialidade do aprendizado de arte. De Theodor W. Adorno destacam-se, os ensaios *Lacunas e Atrás do espelho* (1993), cujo aprendizado crítico é cansativo, revela lacunas, mas é instigante e provocativo. Exige-se atenção, correção, vigilância, reflexão e adoção de hábito de leitura. O aprendizado é instigante quando há espaço para a criticidade, para enxergar atrás do espelho o mundo do texto, frases, ideias ou palavras. Curiosidade, vontade e criticidade podem ajudar a superar bagagem intelectual e construir uma autonomia para o sujeito.

Palavras Chave: autonomia, criticidade, epistemologia, educação, metodologia.

Abstract: This paper discusses from the text of Paulo Freire - *The importance of the act of reading* (1993), the relevance of a reflective training, learning to read the world to build their own autonomy. The work of Gaston Bachelard, *The Applied Rationalism* (1977) highlights the role played by parents, educators and school, taking care not to strengthen a school culture at the expense of personal training. The work of Walter Benjamin, the test *Porcelains of China* (1994), it is said about student learning from two metaphors: a macro view / micro learning and the problem of copy / transcript, both metaphors point to the shallowness of learning art. Theodor W. Adorno stand out, *Testing and Gaps Behind the Mirror* (1993), whose critical learning is tiring, reveals gaps, but it is thought provoking and provocative. It requires attention, correction, monitoring, reflection and adoption of reading habit. Learning is exciting when there is space for criticality, to see the world behind the mirror text, phrases, words or ideas. Curiosity, will and criticality can help overcome intellectual baggage and build power for the subject.

Keywords: autonomy, criticality, teaching, epistemology, methodology, methodology.

Introdução

Pauto-me neste artigo em quatro autores, cada um com suas lições sobre a arte de ensinar a ler o mundo. O primeiro autor é Paulo Freire, grande educador brasileiro, formado também em Direito, aquele que traz uma discussão no texto *A importância do ato de ler – ler para ler o mundo –*, o que não pode ser feito de maneira passiva, aleatória ou ingênua, pois “a teoria sem a prática é puro verbalismo inoperante, a prática sem a teoria é um atavismo cego” (1993, p.23).

O segundo autor é Gaston Bachelard, filósofo, químico e matemático, aquele que não escreveu especificamente obras para a educação, mas enquanto cientista preocupou-se com o caráter pedagógico no ensino de filosofia e das ciências, preocupou-se com a relação professor-aluno e vice versa, tanto no ensino quanto na produção do conhecimento, quer seja o conhecimento científico ou filosófico. Desse autor, foi selecionada a obra *O Racionalismo Aplicado*, na qual o autor adverte que não há formação intelectual sem vigilância, sem cobrança, sem um processo reflexivo, não há formação intelectual sem um espírito ativo, aberto e vigilante.

¹ Possui pós-doutorado em Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP (2010-2013); pós-doutorado em Filosofia: Epistemologia e Estética em Gaston Bachelard, pela Universidade de Borgonha, Dijon/França (2011-2012); doutora em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE-USP (2004); mestre e bacharel em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP (1994 / 1997); docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – PPGE/UNIMEP, e-mail: lzosilva@unimep.br

O terceiro autor selecionado é Walter Benjamin, filósofo ensaísta da Escola de Frankfurt. Sua obra se insere como uma grande contribuição para a estética, a epistemologia, a filosofia da história, a sociologia, as novas hermenêuticas e a filosofia da linguagem. Esse autor escreveu pouco sobre a educação, mas toda a sua obra, sem dúvida, repercute na educação, na psicologia, história, teoria literária. O autor adverte para qualquer área do conhecimento e formação para não esquecermos o passado da história. De Walter Benjamin, escolhi o ensaio *Porcelanas da China*, no qual o autor trata especialmente do comportamento daquele que estuda e daquele que copia, que transcreve, sem ao menos saber por que copia ou transcreve. Nesse ensaio, Benjamin destaca duas metáforas: uma que trata da visão macro/micro, e a outra que trata do aprender criticamente para não se tornar apenas aquele que sabe copiar/transcrever, mas não tem consciência do ato que pratica. A visão macro o aluno tem quando se trata de ver o mundo de maneira panorâmica, de cima, de um aeroplano, tem-se o conforto, a visão dos contornos, das matas, das estradas, do “todo”, mas se alguém quer investigar algo profundamente, precisa descer do aeroplano, do conforto e caminhar pela estrada e descobrir o que ela pode lhe oferecer como paisagem e como aprendizado; no caso da cópia, alguns são comandados a copiar e obedecem como autômatos, sem saber o porquê da cópia, outros copiam porque sabem para o que é uma transcrição, então, a fazem com um propósito.

O quarto autor, com o qual eu encerro as lições, é Theodor W. Adorno, filósofo e sociólogo da Escola de Frankfurt, um dos maiores representantes da Teoria Crítica, aquele que muito contribuiu em diversas áreas, como filosofia, sociologia, música, história e a área da educação. Escolhi dois ensaios desse autor, *Lacunas e Atrás do espelho*, para apontar a relevância da leitura e do aprendizado da leitura de mundo, que para ser objetiva, precisa excluir os excessos, os elementos afetuais e contar com um posicionamento crítico por parte daquele que produz conhecimento – o aluno/pesquisador.

Paulo Freire - a educação para a autonomia

Paulo Freire (1993), na obra *A importância do ato de ler*, nos ensina que o ato de ler é mais do que decodificar palavras e linguagens, é se permitir compreender a leitura do mundo. Fazer a leitura do mundo e a leitura de palavras é colocar – a meu ver – uma tensão entre o ato de ler o mundo e o ato de comunicar essa leitura ao mundo. Ambas as tarefas (ler e comunicar) são difíceis e complexas, exigem daquele que lê (mundo, palavras, letras e linguagens) uma articulação entre o falar, o ler, o escrever e o ensinar, do mesmo modo que não se pode dispensar, nesse aprendizado, o ensinar a brincar, o ensinar o educando a se divertir, a enfrentar uma leitura dos clássicos como algo fundamental desse ensinar na escola.

Freire (1993) considera que há um exemplo de aprendizado escolar que pode servir para mostrar a tensão entre o falar, o ler, o escrever e o ensinar considerando que qualquer pessoa, mesmo sem alfabetização, pode ver uma caneta (se não for cega), pode tocar a caneta (se não estiver impossibilitada) e pode dizer a palavra caneta, mas somente uma pessoa com um mínimo de alfabetização pode escrever e pode ler a palavra *caneta*.

Freire (1993, p.23) é contra *o mito da neutralidade da educação* porque este nega a natureza política da educação, sendo fundamental perguntar: “*a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos educação e de a favor de quem e do quê, desenvolvemos a atividade política*”?

A educação não é neutra, ela é política, por isso, são necessários cuidados para educar, porque uma educação que se diz neutra pode reproduzir a ideologia dominante

como se não fosse uma ação política; pode trabalhar para mostrar apenas a ingenuidade do educando e o faz como um sinal de fraqueza. Acaba, assim, impondo uma ideologia, na escola, que a ingenuidade é do educando. Para Freire, é fundamental a escola respeitar os níveis de compreensão dos educandos, inclusive, a partir da ingenuidade detectada, sem “impor a eles a nossa compreensão em nome de sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade” (FREIRE, 1993, p.17).

Parece-nos relevante discutir, nesse contexto, o que Freire considera também como limitação ou ingenuidade do educador, quando este não compreende as dificuldades e limitações do seu educando.

No sentido epistemológico e metodológico, Freire (1993, p.20) pergunta por que isso acontece, e, em seguida, responde a pergunta ao afirmar que assumir “a ingenuidade do educando demanda de nós a humildade necessária para assumir também a sua criticidade, superando, com ela, a nossa também”. Se alguns educandos têm uma parcela de *ingenuidade*, outros educandos, por sua vez, têm um espírito mais crítico, conseguem enxergar muitas coisas e se posicionar frente a elas. Assim, me parece que é, também, tarefa do educador superar sua própria ingenuidade, bem como, controlar seu espírito crítico em demasia para não atemorizar os educandos que ainda não ‘despertaram’ do senso comum e de sua ingenuidade. Cabe, ainda, advertir os alunos mais críticos para que compreendam que há o momento da crítica e o momento de desconfiar de sua própria crítica.

Freire (1993) pontua que existem os educandos que são ingênuos, mas não são maliciosos; os que são astutos, mas não são ingênuos. Temos, portanto, ingênuos, mas não maliciosos e astutos, mas não ingênuos. Ingênuos, astutos, maliciosos e não maliciosos - todos eles devem ser motivo de nossa atenção na hora de ensinar a ler o mundo para desconstruir as ideologias e falsas crenças que foram cristalizadas.

Freire (1993, p.23) adverte que somente “Educadores e educadoras autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelo educando; só eles separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se propõe saber e aprende quem é tido como quem nada sabe”.

O autoritarismo existente nessa relação é o entrave que separa aquele que tem autoridade perante os alunos daquele que é autoritário e se impõe como autoridade para os alunos.

Solidariedade, muitas vezes, virou um elemento a ser combatido, como se fora um sentimento de Igreja, quando, nas sociedades mais antigas – é preciso lembrar aos homens – ainda não havia religião, a solidariedade foi, provavelmente, um elemento fundamental para que os povos pudessem conviver num nível sustentável, com certa harmonia. Por isso, para Freire, a solidariedade é um valor imprescindível entre aqueles que estão envolvidos, seja na manifestação de valores, de afetos, seja na demonstração de carinho e respeito pelo outro, seja, especialmente, na questão do aprendizado do aluno, fazendo circular o conhecimento de forma a permitir-lhe construir uma nova bagagem e um novo olhar sobre o mundo.

Gaston Bachelard – epistemologia e aprendizado

Uma nova bagagem e um novo olhar para a educação, para Gaston Bachelard (1977, p.89) não são possíveis sem desconstruir o autoritarismo, que pode se revelar também porque “A ubiquidade dos pais desconhece o direito da criança. Ela está só e está sendo vista. Ela já sabe ocultar seus atos. E perturba-se esse saber positivo por um saber fraudulento” (p.89), os pais ignoram que sua onisciência “...seguida imediatamente, em todos os níveis de instrução, pela onisciência dos professores, instala um dogmatismo que é a negação da cultura” (p.89).

No que tange a essa negação da cultura, Freire (1993) chama a atenção para a importância das bibliotecas na vida do estudante. As bibliotecas, assim como a escola, não são neutras, elas têm uma função política. Cito aqui um exemplo na cidade de São Paulo (Globo Repórter). A matéria destacava o seguinte: dois bairros foram percorridos a fim de se verificar a quantidade de bibliotecas que havia em cada um. No bairro dos Jardins, zona Oeste de São Paulo (elite e classe média mais abastada economicamente), num entorno de 6 km, foram encontradas cerca de quinze bibliotecas; no outro bairro, Santo Amaro, zona Sul, num entorno de 50 km, foi encontrada apenas uma biblioteca.

Nesse aspecto, quero lembrar Walter Benjamin (1994), para quem, a “burguesia” é um caso triste, ela determinou o passado de muita gente e continua determinando o futuro. Não se trata de dizer que o bairro mais elitista não precisa de tantas bibliotecas como as que foram construídas; mas, sim, de negar essa mesma necessidade ao bairro mais carente. Quinze bibliotecas darão emprego e garantirão o acesso a materiais culturais e muitos outros para o morador do bairro e de outros bairros. Enquanto no bairro carente, periférico, em que a maioria, por vezes, não tem nem trabalho, não há acesso aos bens culturais, o povo continua cativo e refém; é a política do mais forte que continua a imperar no Brasil. Quantos empregos e quantos frequentadores poderia haver nessas quinze bibliotecas de cada bairro, se elas existissem? Quantas crianças poderiam criar o hábito de frequentar uma biblioteca para estudar, pesquisar, se elas existissem em seu bairro? A ideologia que nos venderam e que muitos de nós compramos diz que criança pobre gosta mesmo é de televisão. Ainda nos sentimos rendidos por esse pensamento tacanho e mesquinho. Numa biblioteca, pode-se construir um mundo cultural, que vai dos livros aos movimentos literários, saraus de poesia, oficina de criatividade, movimento de jovens, de idosos, de artistas, ensinos e aprendizados diversificados.

Lembro, aqui, a triste missão fracassada de Cecília Meireles, poeta, escritora, cronista, jornalista, mãe e educadora, aquela que criou, em 1934, na cidade do Rio de Janeiro, a primeira biblioteca infantil, fechada, em 1937, pelo governo de Getúlio Vargas, alegando motivos como o de encontrar, nessa biblioteca, obras como a de Mark Twain – *The Adventures of Tom Sawyer* (As aventuras de Tom Sawyer – obra de ficção para adolescentes).

A arte de ensinar a ler tem como objetivo a formação de um cidadão crítico e reflexivo. Lembra-nos Bachelard (1977, p.27) que a primeira lição do educador/professor é compreender que o aluno não compreende, visto que o “Racionalismo ensinado deverá verificar-se na sua tomada de estrutura, precisamente como valor, valor pelo qual se vê que *compreender é uma emergência do saber*” (p.27), esse valor somente encontrará ecos quando o professor tornar-se “aquele que faz *compreender* – e na cultura mais avançada em que o aluno já compreendeu – será ele quem fará *compreender melhor*” (p.27)

A primeira tarefa epistêmica do educador é ajudar o aluno a compreender o conhecimento que está sendo trabalhado ou – não conhece ou ignora –; a segunda tarefa é utilizar um método adequado para ensinar aos alunos, dando atenção especial para aqueles que não conseguem ainda acompanhar, também não se pode negligenciar que aquilo que um alguém já compreende bem, pode compreender melhor dependendo da situação, isto é, se já conhece de maneira simples, precisa conhecer também de maneira mais elaborada. Bachelard (1977, p.19) confessa: “Léon Brunschvicg, com aquele matiz de crítica sempre benevolente que dava tanta força a suas observações, surpreendeu-se, certo dia, de me ver atribuir tanta importância ao aspecto pedagógico das noções científicas” (p.19); o filósofo confessa que lhe respondeu da seguinte forma: “...eu era, sem dúvida, mais professor que filósofo e que, além do mais, a

melhor maneira de avaliar a solidez das ideias era ensiná-las, seguindo nisso o paradoxo que se ouve com tanta frequência nos meios universitários: ensinar é a melhor maneira de aprender” (p.19).

Ensinar é a melhor maneira de aprender quando também o educador está disposto a aprender, quando se coloca como educador, inclusive de si mesmo, quando não se coloca como o único detentor do conhecimento que ensina na sala de aula. Não se trata de adotar uma dialética psicologizante, simplificante, aliás, é contra essa dialética psicologizante e simplificante que se deve ensinar o aluno a combater, dado que, para se atingir o conhecimento científico, elaborado, acadêmico, “É preciso *forte personalidade para ensinar o impessoal*, para transmitir os interesses de pensamento independentemente dos interesses pessoais. E veremos que *a consciência de impessoalidade deve ficar vigilante*, deve manter a dialética de psicologismo e não-psicologismo” (BACHELARD, 1977, p.20), ensinar o impessoal, ensinar o distanciamento, o texto e o contexto acadêmico na sala de aula, porque “de qualquer modo, cremos que é mutilar a atividade do pensamento científico esquecer esses matizes dialéticos...” (p.20), anular as tensões imanentes a qualquer aprendizado, encorajar o aluno sem resvalar para um discurso em que se ofereçam facilidades e simplificações, porque, “além do mais, como é instável esse caso de pensamento que corresponde ao princípio da fenomenologia husserlaina! Como é moroso! Ele corre sempre o risco de se psicologizar”, e embora “*O hábito da razão* pode converter-se em obstáculo da razão. O formalismo pode, por exemplo, degenerar num automatismo do racional, e a razão torna-se como que ausente de sua organização...” (p.20), não se pode resolver as dificuldades de aprendizagem através de um “automatismo do racional”, todavia, “falando de modo mais simples, é preciso repor nas fórmulas um pouco de psicologia para que um não-psicologismo em ato se revele desfazendo o psicologismo” (p.20), que a razão possa então usar o que há de psicológico nessa aprendizagem para combater o psicologismo.

Ensinar a impessoalidade na esfera da ciência, assim como no espaço educativo, é ensinar o educando a manter o pensamento vigilante para que esse pensamento não se torne um obstáculo. Não se trata de refutar os elementos que podem prejudicar uma pesquisa, mas de mantê-los sob a tutela da razão a fim de vigiá-los e vigiar sua incidência sobre o objeto de investigação.

Sem dúvida, se o racionalismo, no âmbito da filosofia, é considerado uma filosofia tardia, “não há necessidade alguma das discussões preliminares habituais que nada mais revelam senão utopias metafísicas...” (BACHELARD, 1977, p.41), também não “... há necessidade de descrever o homem só, a consciência isolada, a consciência empenhando-se em tudo perder – tudo, exceto a língua! – para empreender em seguida a reconstituição de tudo” (p.41); para o autor, “sem dúvida, o racionalista conhece, tão bem como qualquer outro, experiências íntimas e intuições singulares. Mas, fiel à sua modesta missão de ensinar, nem sempre se arroga o direito à contemplação de um sercofre” (p.41), porque no “repositório de todas as riquezas – as verdadeiras e as falsas – encontradas na vida. Não podendo reviver, ele próprio, não importa os demais com sua ‘historicidade’ irracional. De sua própria história não lhe cabe dar mais que diferentes ‘reformas de constituição’ (p.41).

O racionalista que se posiciona como aquele que conhece tudo, age como qualquer outra pessoa que confunde “experiências íntimas e intuições singulares”; confunde conhecimento com convicções e refuta o conhecimento complexo, elaborado pelo conhecimento fácil, rotineiro. O autor (1977, p.59) lembra, ainda, que “a psicanálise global do conhecimento objetivo, tal como esboçamos em nosso livro *A formação do espírito científico*, livrou-nos dos grandes obstáculos da afetividade das convicções; ela libertou-nos dos arrebatamentos do grosseiro orgulho de

conhecimento”. Elaborar conhecimento exige do pesquisador sabedoria e humildade para compreender sua complexidade e alcance.

Do ponto de vista de uma racionalidade científica, diz Bachelard (1977, p.86) “*possuir não é saber. A certeza da posse encerrada num cofrezinho de três dimensões, fechado de todos os lados, exige uma psicanálise (uma vigilância)... Para trazer à luz um saber, é preciso desensacá-lo, é preciso expô-lo, é preciso partilhá-lo com outrem...*”

Não existe conhecimento ensacado, empacotado, lacrado, como se alguém dele pudesse se apossar; também o conhecimento estagnado torna-se inválido, assim como não existe algo que não possa ser ensinado, porque, para ensinar um saber, é preciso retirar a redoma ou couraça que lhe esconde. Na ciência, esse é o papel do cientista; na educação, esse é o papel do educador.

Mas saberes e conhecimentos não podem ser ensinados, discutidos, problematizados e aprendidos se aquele que ensina, o educador, está protegido por uma veste autoritária. O autoritarismo do educador, para Bachelard (1977, p.88), em muitos casos, não permite enxergar que, muitas vezes, “a educação é uma luta, em que a instituição é uma polêmica....Em todo caso, ajudado pelas luzes da Psicanálise (Freud), o educador deve compreender que, através de todas as substituições, malgrado todos os abrandamentos, o absoluto dos castigos primitivos transmite-se”, e são transmitidos, porque segundo o autor, “...um nada, um gesto, um olhar, uma palavra – a ausência de uma palavra – bastam para distanciar duas almas que se definem uma pela outra numa relação eu-tu” (p.88); devendo-se considerar que “o psiquismo é um captador de rivalidade e solidariedade, mas funciona mais nitidamente, é mais sensível quando se trata de fenômenos da rivalidade do que da solidariedade...” por isso, “seria preciso apresentar a instância de não-rivalidade, o adormecimento ao mesmo tempo do meio de agressão e dos instintos de agressão” (p.88)

Para Bachelard (1977), essa autoridade, na forma de rivalidade, instaura o terror, pode tornar a figura do educador semelhante à de um sargento, de um pai austero, um ditador ou um bicho-papão. Assim, inconscientemente, um educador autoritário pode ensinar o terror dos castigos primitivos, possibilitando, dessa forma, criar mais rivalidade do que solidariedade entre mestre e aluno. Por isso, será fundamental compreender que “O verdadeiro educador é aquele que ainda cresce psiquicamente ao fazer crescer, aquele que institui como indução psíquica a correlação do racionalismo docente com o racionalismo ensinado”; aquele que trabalha o racionalismo docente e o ensinado em via de mão dupla, do mestre ao aluno e do aluno ao mestre, porque “À falta dessa referência direcional, os problemas da educação ressentem-se dos fatores de análise” (p.88).

No entanto, nas palavras do autor (1977), não se trata de adotar uma cultura frouxa, tola, uma não vigilância racional, mas de adotar uma severidade justa, em três dimensões: 1) “*experiência objetiva*” (em que as faltas, falhas e erros devem ser corrigidos para se tornarem educativos); 2) “*encadeamentos racionais*” (devem-se eliminar os traços inúteis, os elementos insignificantes, sendo fundamental denunciar os erros de compreensão: compreender, por exemplo, que alguém não compreende algo) e 3) “*realizações estéticas*” (o racionalismo crítico deve perpassar do mestre ao aluno e do aluno ao mestre) porque “nesse último domínio, por exemplo, ver-se-á o valor singularmente convincente do ensino do desenho, da pintura, da modelagem, caso em que o mestre *efetua* as correções objetivamente”, no entanto, “...se compararmos tal ensino realizador com o ensino habitual das Belas-Artes em que o professor se limita, não raro, a criticar. Poucos professores, de fato, se arriscam a dar, depois da correção, a dissertação modelo...”; mas, “tudo mudaria se colocássemos o

problema da vigilância na dialética do racionalismo docente e do racionalismo ensinado. Então, a crítica funcionaria nos dois sentidos; do mestre ao aluno, mas também do aluno ao mestre.

Para o autor (1977), a reflexão no ensinar pode se apresentar como uma possibilidade de conquistar certa objetividade no ensino, mas será fundamental revisar e vigiar as garantias dessa objetividade porque “Essa reflexão não pode limitar-se a um empenho do sujeito. Ela é essencialmente *cultural*. O homem não está mais sozinho diante do objeto científico. Não se cultiva mais sozinho. Não nos cultivamos sozinhos” (p.27); porque também “a cultura suscita outro problema além do *conhecimento*. Incorpora, ao mesmo tempo, uma historicidade² que não é a historicidade do sujeito e uma retificação da historicidade de conhecimento do sujeito. A cultura normaliza sua própria história” (p.27).

Não é sozinho que o homem aprende ou ensina, não é sozinho que buscamos solução para problemas de aprendizado, não criticamos do nada, não refletimos no vazio. O material sobre o qual nos debruçamos para investigar, a fim de nos oferecer um objeto que retenha nosso olhar curioso para conhecê-lo, depende, também, do quanto enxergamos a história desse objeto e a nossa história, enquanto sujeitos do conhecimento.

Walter Benjamin e Theodor Adorno – aspectos metodológicos e educação

Walter Benjamin (2009), num ensaio intitulado *Porcelanas da China*, comenta a respeito do aprendizado, o modo como podemos enxergá-lo: se como uma cópia/transcrição ou algo que se enxerga do alto, mas não se aproxima, como a visão de um aeroplano sobre uma paisagem. Aprendizado, no entanto, exige apropriação de saber para nova produção, assim, o autor comenta: “A força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano. Assim é também a força de um texto, uma se alguém o lê, outra se o transcreve” (p.15); porque é diferente o tipo de visão daquele que percorre uma estrada tendo que vencer os obstáculos da caminhada como o cansaço, a fadiga, daquele que observa/conhece no conforto de um aeroplano; pode-se enxergar o macro da paisagem, mas não terá a experiência de percorrer um caminho para conhecê-lo em suas minúcias, pois “Quem voa vê apenas como a estrada se insinua através da paisagem, e, para ele, ela se desenrola segundo as mesmas leis que o terreno em torno”; a tensão é mais perceptível, dado que aquele que anda por uma estrada “experimenta algo de seu domínio e de como, daquela mesma região que, para o que voa, é apenas a planície desenrolada, ela faz sair, a seu comando, a cada uma de suas voltas, distâncias, brevidades, clareiras, perspectivas, assim como o chamado do comandante faz sair soldados de uma fila” (p.15); quem comanda das alturas de um aeroplano, pode inclusive contar com a ajuda de subordinados – dos soldados, das pessoas; no aeroplano, o sujeito cognoscível é o comandante, aquele que comanda os soldados, no entanto, é aquele que não se deixa comandar, trocar, porque segue sua própria intuição ou inteligência; mas ao debruçar-se sobre uma cópia, “assim comanda unicamente o texto copiado a alma daquele que está ocupado com ele...” (p.15), somente copia com comando/conhecimento daquilo que copia aquele se se ocupa do que faz, da ação que exerce nessa tarefa; porque não pode se deixar guiar como “...o mero leitor nunca fica conhecendo as novas perspectivas de seu interior, tais como as abre o texto...” (p.15),

² Historicidade deve ser entendida aqui como a cultura que se considera a soma dos saberes de uma sociedade, que se conta como a cultura vigente, sem discutir as condições em que essa cultura foi construída.

abrir um texto para estudar é uma situação, para copiar é outra; quem copia sem comando não precisa compreender aquilo que copia, poderá desconhecer que “essa estrada através da floresta virgem interior que sempre volta a adensar-se: porque o leitor obedece ao movimento de seu eu no livre reino aéreo do devaneio, enquanto o copiador o faz se comandado”; se distancia do leitor, que se debruça sobre o texto para atravessá-lo como aquele que percorre uma estrada, um caminho e seus obstáculos para superar, essa diferença é significativa, pois “A arte chinesa de copiar livros foi, portanto, a incomparável garantia de cultura literária, e a cópia, uma chave para os enigmas da China” (16), a técnica, a cultura da cópia para criação de uma cultura literária na China, em que os imperativos criativos são fortes, faz a diferença talvez entre aquele que cria a cultura literária e aquele que se debruça sobre essa cultura literária a fim de desvendar os rastros e as pegadas deixados no texto.

Theodor Adorno (1993, p.69) nos aforismos *Lacunas e Atrás do espelho* (50 e 51), aponta que é fundamental o cuidado para não exortar a honestidade intelectual a ponto de torná-la “uma sabotagem dos pensamentos” (p.69); observar que o valor de um pensamento talvez possa ser medido “pelo distanciamento da continuidade do conhecimento” (p.69); que a reprodução, passo a passo, de um texto, faz o pensamento cair numa banalização; que “a exigência de intelectualidade é ela mesma desonesta porque o pensamento não segue uma progressão discursiva nem os conhecimentos caem dos céus” (p.69), mas, “ao contrário, o conhecimento se dá numa rede onde se entrelaçam prejuízos, intuições, inervações, autocorreções, antecipações e exageros, em poucas palavras, na experiência, que é densa, fundada, mas de modo algum transparente em todos os seus pontos” (p.69) – Disso, podemos concluir, diz o autor, que a regra cartesiana do conhecimento certo e indubitável é tão errada como seu contrário.

Fundamentalmente, o educador precisa considerar, quando ensina o aluno, a desconfiar de seu próprio aprendizado, que os pensamentos honestos não são repetições; que não há uma lógica do pensamento, como uma organização rígida, e nem conhecimento sem lacunas; que *Atrás do espelho* podem-se esconder um tema central e muitas outras coisas, e destacar esse tema central é a primeira precaução do leitor/pesquisador, do escritor e do aprendiz/educador; que as correções são fundamentais porque não há nada de pequeno ou insignificante sem que haja algo para corrigir, por isso, “...nunca se deve ser mesquinho nos cortes. A extensão não tem importância, e o medo de não haver aí o bastante é pueril” (p.69), não se trata de diminuir o valor da quantidade de um texto, mas de valorizar a qualidade de um texto, tampouco, “não se deve achar que algo mereça existir só porque já está aí, porque foi escrito” (p.69) conhecimento dado sem crítica é conhecimento relegado ao esquecimento porque nada do que está escrito deve permanecer porque foi escrito, mas porque tem consistência, relevância, devendo-se observar que “se várias frases parecem variações do mesmo pensamento, com frequência designam apenas diferentes abordagens para aprender algo que o autor ainda não dominou. Deve-se escolher então a melhor formulação e continuar a elaborá-la” (p.69), a continuidade e a compreensão de um pensamento que está registrado num texto, depende da análise e do avanço para retomar e reelaborá-lo.

Para o autor, não está na quantidade, mas na qualidade da escrita e no bom senso na escolha do material selecionado a *chave* para bem escrever/elaborar um raciocínio, um pensamento. Não se trata de proibir ou censurar o estudante que faz a cópia, a transcrição de um texto para uma reflexão, nem ditar o quanto ele deve copiar para refletir, mas saber fazer isso como uma técnica, da qual se aprende, dado que “o cipoal não é nenhum bosque sagrado. É um dever resolver as dificuldades que provém pura e simplesmente da comodidade da auto-compreensão...” (p.69); o cipoal, metaforicamente deve ser considerado como as diversas fontes e nuances dos

conhecimentos que chegam até nós; o conhecimento não está numa redoma de vidro ou algo que deve ser pensado como sagrado. O conhecimento é construção humana, o qual revela suas limitações e imprecisões. Embora, “Se temos objeções, por menores que elas sejam, a um trabalho concluído – pouco importa sua extensão – é um dever tratá-las com muita serenidade, fora de qualquer relação com a relevância com que se anunciam”; as suspeitas devem ser levadas a sério numa leitura e investigação do texto, e ainda que o leitor esteja equivocado, ele precisa se esclarecer nesse ponto para depois retomar ao texto, pois “O envolvimento afetivo com o texto e a vaidade tende a diminuir a escrupulosidade. O que se deixa passar como uma dúvida insignificante pode tornar manifesta a falta de valor objetivo do todo” (p.69) e por mais que pareça zelo excessivo, vigilância ou crítica exagerada, é fundamental manter o escrúpulo naquilo que produzimos para não distorcer o que estudamos e o que elaboramos depois de estudar um texto.

Há, portanto, um hiato que separa uma expressão bela de uma expressão adequada. Para Adorno, devemos considerar que “os textos bem elaborados são como teias de aranha: densos, concêntricos, transparentes, bem estruturados e sólidos. Eles atraem para dentro tudo o que voa e rasteja” (1993, p.75).

Por isso, ensina-nos Adorno que um texto pronto não é belo somente porque traz elementos belos, mas porque ele expressa o que deve ser dito, de maneira correta, transparente, porque faz os seus cortes devidos; o objeto do qual se ocupa aparece nos argumentos que o sustentam e o alimentam, atraindo, inclusive, outros objetos, como a aranha atrai os insetos para sua teia (para se alimentar). O escritor age no texto à semelhança de como agiria em sua própria casa: carrega objetos, papéis e “ideias” de um lugar para outro, bagunça, desarruma tudo para, depois, colocar ordem. Assim, uma exigência de vigilância intelectual não pode se curvar à autocomiseração.

Breve síntese

Concluindo, pode-se dizer que é fundamental ter coragem para ler um texto, copiar (obedecer a um comando) ou transcrever (selecionar o que é necessário, para, depois, refletir) apenas o necessário, compreendê-lo, laborar o raciocínio e, depois de pronto, desconfiar desse texto, cortar, refazer, sem melindres, evitar cair na cilada do afeto e da vaidade para abrir-se às críticas externas (de colegas, de professores e de leitores).

A educação tem uma tarefa difícil - ensinar o aluno a ler o mundo, posicionar-se, criticamente, nessa leitura do mundo, do seu mundo e daquele que consegue enxergar ao seu redor e nas distâncias, depois, desconfiar dessa leitura e assumir sua posição perante aquilo que produz como resultado dessa leitura de mundo. Tarefa difícil, mas não impossível; caso contrário, para que servem o espaço escolar e as propostas de educação almejadas e assumidas pelos professores e acatadas, na medida do possível, pelos estudantes?

Referências bibliográficas

ADORNO, T.W. *Lacunas / Atrás do espelho* (aforismos 50 e 51). IN: *Mínima Moral: reflexões a partir da vida danificada*. Trad. Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1993 (p.75-83).

BACHELARD, G. *O Racionalismo Aplicado*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BENJAMIN, W. *Sobre o conceito de história*. IN: *Magia e Técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994 (p.222-232).

_____. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 2009 (p.15-6).

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 29 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

Recebido para publicação em 17-02-14; aceito em 08-04-14