

# REFLEXÕES SOBRE A INTER- RELAÇÃO ENTRE ENSINO DE FILOSOFIA E LITERATURA: DEISCÊNCIAS EM TEMPOS DE GUERRA CONTRA A FORMAÇÃO HUMANA

## REFLECTIONS ON THE INTER- RELATIONSHIP BETWEEN TEACHING PHILOSOPHY AND LITERATURE: DEISCENCES IN TIMES OF WAR AGAINST HUMAN FORMATION

Haleks Marques Silva **1**  
Maria José de Pinho **2**

**Resumo:** Este artigo tenta exemplificar a árdua relação entre a literatura e a filosofia como instrumentos imprescindíveis à formação humana. Abordando o ensino tanto de literatura quanto de filosofia em uma perspectiva de aproximação. Entendendo que ambas estão em um mesmo nível de possibilidades possíveis para a formação humana e que o incessante diálogo entre essas duas disciplinas pode ser extremamente frutífero. O que não significa, na prática, de utilizarmos livros de literatura para falar de filosofia ou vice-versa, mas sim, de sermos cômnicos de que ambas podem caminhar juntas, em consonância, e se complementarem. Acreditamos que ambas favorecem uma maior compreensão do que vivenciamos culturalmente, na hipermodernidade, como a mudança de paradigmas educacionais, voltados à uma nova maneira de compreender a complexidade do mundo com suas novas diferenças e diversidades.

**Palavras-chave:** Ensino. Literatura. Filosofia. Formação Humana.

**Abstract:** This article tries to exemplify the arduous relationship between literature and philosophy as essential tools for human formation. Approaching the teaching of both literature and philosophy in an approach perspective. Understanding that both are at the same level of possible possibilities for human formation and that the incessant dialogue between these two disciplines can be extremely fruitful. Which does not mean, in practice, of using literature books to talk about philosophy or vice versa, but of being aware that both can walk together, in agreement, and complement each other. We believe that both favor a greater understanding of what we experience culturally, in hypermodernity, as the change in educational paradigms, aimed at a new way of understanding the complexity of the world with its new differences and diversities.

**Keywords:** Teaching. Literature. Philosophy. Human Formation.

---

Mestrado em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins - UFT e Doutorado em Educação na Amazônia pela Universidade Federal do Tocantins - UFT. Docente no curso de Psicologia na Faculdade Católica Dom Orione - FACDO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2956598969445160>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7198-8875>. E-mail: [halekshms@hotmail.com](mailto:halekshms@hotmail.com)

Doutorado em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Pós –doutorado em Educação pela Universidade do Algarve-Portugal. Professora do Mestrado e Doutorado em Educação e Letras na Universidade Federal do Tocantins. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7113857811427432>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2411-6580>. E-mail: [mjpson@mail.uft.edu.br](mailto:mjpson@mail.uft.edu.br)

## Introdução

Este artigo é parte da dissertação de mestrado intitulada “Uma análise comparativista da obra ‘A paixão segundo G.H.’ de Clarice Lispector com ‘O conceito de angústia’ de Søren Kierkegaard”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT.

Este trabalho tem caráter exploratório e parte da utilização de bibliografia coerente com nossa pesquisa. Buscamos, com este artigo, desenvolver algumas reflexões sobre a importância do ensino da literatura e da filosofia como instrumentos de humanização e formação de consciência crítica da realidade e da própria manifestação do ser-no-mundo.

Nesse sentido, dirá Antonio Candido (1972, p. 807) que o “processo de humanizar requer o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo”. Sendo assim, as obras literárias e filosóficas têm o poder de humanizar, pois pressupõem a superação do caos por meio das artes e não o inverso. A título de exemplo dessa inusitada inversão, podemos citar uma decisão do atual governo da extrema direita neoliberal brasileira<sup>1</sup>. Esta, ao invés de reforçar e valorizar as ciências humanas, tenta, a todo custo, dismantela-las, para oferecerem uma visão de educação cada vez mais delirante e desumana, fruto não da sabedoria, mas da falta de uma sã atividade noética. Tal atitude é constatada pelo escritor e filósofo Paulo Ghiraldelli<sup>2</sup>:

A filosofia é importante porque é “a mãe das ciências”. A sociologia é essencial porque nos dá modelos de “como funciona nossa sociedade”. Esses jargões fáceis contêm verdades simples que todo ministro da Educação deveria saber, até mesmo aqueles nomeados por presidentes com pouca aptidão cognitiva. No Brasil atual, no entanto, parece que não temos mais como dizer essas coisas evidentes para os que estão no poder. Não escutam. Não sabem o básico e não querem aprender. Então, podemos tentar contar o correto para os outros, os que não são autoridades, mas que não lidam com filosofia e sociologia, e que caíram no velho engodo de que tais disciplinas são improdutivas (GHIRALDELLI JUNIOR, 2019, s/p).

Sendo assim, humanizar-se requer o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, como disse Candido (1972). Deste modo, a atuação dos educadores, principalmente dentro de uma democracia, toma uma dimensão deveras importante para a realização e transformação da sociedade como um todo, e os saberes literários e as reflexões filosóficas tornam-se imprescindíveis para a libertação de uma nação contra algozes desumanos e obtusos. Neste sentido, bem pontuou o ex-ministro da educação, Fernando Haddad<sup>3</sup>:

A democracia exige oposição. [...] Armar a população, desqualificar a universidade pública, defender a submissão das mulheres e dos afrodescendentes, estimular a humilhação da comunidade LGBT, ameaçar as artes e a ciência, lançar suspeitas sobre professoras, entregar patrimônio público ao setor privado, enaltecer ditadores, cultivar a intolerância internacional e desrespeitar o meio ambiente: das decisões

1 No dia 30 de abril de 2019, o MEC (Ministério da Educação) anunciou o corte de 30% dos repasses de recursos federais para todas as universidades federais. O orçamento do Ministério da Educação (MEC) para 2019 é de R\$ 149,7 bilhões. O total contingenciado é de R\$ 5,8 bilhões — ou 3,9% do total. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/51761>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

2 **Paulo Ghiraldelli Junior** (São Paulo, 23 de agosto de 1957) é um filósofo, escritor, jornalista, tradutor e palestrante brasileiro. Doutor pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Pós-doutorado em medicina social pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

3 **Fernando Haddad** (São Paulo, 25 de janeiro de 1963) é um acadêmico, advogado e político brasileiro. Foi ministro da Educação de 2005 a 2012, nos governos Lula e Dilma Rousseff e prefeito da cidade de São Paulo de 2013 a 2016. É professor de ciência política da Universidade de São Paulo (USP), instituição pela qual se graduou bacharel em direito, mestre em economia e doutor em filosofia.

mais simples às mais drásticas, acredito que assistimos a mudanças que alteram substancialmente o feixe de relações a que me referi. Não estamos, portanto, diante de um mero ajuste fiscal, nem da adoção de um projeto liberal contra o tal “marxismo cultural”, mas do ataque a algumas das premissas do próprio humanismo. Em verdade, a atual agenda econômica e cultural parece mais sintonizada com um processo de embrutecimento nas áreas do meio ambiente, relações exteriores, direitos humanos e educação. O debate sobre ela é vital (HADDAD, 2019, s/p).

Mas, o que tem a ver o atual cenário político brasileiro com o nosso artigo? A princípio, para algumas mentes, pode não haver conexão alguma, mas a verdade é que um povo sem consciência crítica, sem acesso as ciências humanas, está fadado à escravidão, e o que é pior, acreditando serem livres. Neste sentido, a humanização se dá, neste trabalho, pelo fato das ciências humanas, de maneira particular a literatura e a filosofia, cada qual a seu modo, instigarem o leitor a um posicionamento intelectual crítico da realidade histórica na qual está inserido. Assim, compreender o meio em que se vive pela via do saber é um dos objetivos primeiros da educação. “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”, já nos dizia Paulo Freire (2000, p. 67).

### **Ensino de Literatura**

Entendemos que tanto a literatura quanto a filosofia estão em um mesmo nível enquanto instrumentos de humanização. O que não significa, na prática, utilizarmos livros de literatura para falar de filosofia ou vice-versa, mas sim, sermos cômicos de que ambas podem caminhar juntas, em consonância, e se complementarem. Ressaltando principalmente a importância destes saberes para a formação humana, existencial e cidadã, para assim, favorecer uma maior compreensão crítica da realidade complexa na qual o ser humano de hoje está inserido e compelido a se adaptar. Isso se dá ao fato de que “vivemos um novo ciclo de modernidade. A hipermodernidade transformou profundamente o relevo, o sentido, a superfície social e econômica da cultura” (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 7).

Sendo assim, uma verdadeira formação literária torna-se imprescindível para que as pessoas não sejam massas alienadas/alienantes e úteis a sistemas desumanos que põem em primeiro lugar o interesse econômico em detrimento da vida humana como, infelizmente, presenciamos na hipermodernidade. De acordo com Tereza Colomer:

[...] o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem (COLOMER, 2007, p.31).

No entanto, há que se compreender que a literatura se utiliza da linguagem para a “criação de mundos”, como nos diz Maria Luiza Saboia Saddi:

A linguagem, a nossa mais cara invenção, indispensável e bela, mas nunca estática e absoluta, mas, sempre fluida, sempre múltipla e viva como pássaros em voo. Como se poderia almejar mais? Os problemas surgem quando a encaramos como apreensão ou revelação do mundo e esquecemos que ela mesma já é mundo, já é criação de mundos (SADDI, 2011, p. 4010).

Ainda neste mesmo caminho, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa nos

informam sobre o caráter criativo da literatura a partir do plano da realidade:

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea) (BRASIL, 1997, p. 27).

Porém, apesar de suas várias outras funções, a literatura também pode ter uma relação mais direta com determinadas realidades, conforme nos informa Antônio Candido:

Muitas correntes estéticas, inclusive as de inspiração marxista, entendem que a literatura é, sobretudo, uma forma de conhecimento, mais do que uma forma de expressão e uma construção de objetos semiologicamente autônomos. Sabemos que as três coisas são verdadeiras; mas o problema é determinar qual o aspecto dominante e mais característico da produção literária. Sem procurar decidir, limitemo-nos a registrar as três posições e admitir que a obra literária significa um tipo de elaboração das sugestões da personalidade e do mundo que possui autonomia de significado; mas que esta autonomia não a desliga das suas fontes de inspiração no real, nem anula a sua capacidade de atuar sobre ele. Isto posto, podemos abordar o problema da função da literatura como representação de uma dada realidade social e humana, que faculta maior inteligibilidade com relação a esta realidade. Para isso, vejamos um único exemplo de relação das obras literárias com a realidade concreta: o regionalismo brasileiro, que por definição é cheio de realidade documentária (CANDIDO, 1972, p. 805-806).

Assim, com relação mais específica ao ensino de literatura, a escola coloca-se como um lugar privilegiado para estimular o desejo pela necessidade da leitura, cumprindo um papel de instigadora dos discentes a pensarem sobre a comunidade em que estão inseridos concretamente, sem deixar de suscitar, obviamente, a sua capacidade de sonhar. Sendo assim, acreditamos que a literatura é um direito humano e desempenha papel fundamental na formação e emancipação humana. Maria do Rosário Mortatti dirá que:

O ensino da literatura é um momento didático-pedagógico do ensino escolar formal, intencional e organizado, que, por sua vez, integra o processo de formação (integral), com a finalidade de contribuir para o processo de emancipação humana. Assim, na expressão “ensino da literatura”, tem-se, simultaneamente, a indicação de objeto de ensino escolar e de um momento específico de ensino e aprendizagem, que integra o processo educativo e que se refere ao lugar e à contribuição da literatura para a educação, por meio do ensino (MORTATTI, 2014, p. 29).

Todavia, esse lugar específico de ensino formal, ou seja, a escola tornou-se um “empecilho” à própria formação literária dentro deste mesmo espaço. Tzvetan Todorov (2009), em seu livro “A literatura em perigo”, elucida bem a atual situação do arquétipo do ensino de literatura nas escolas. O perigo ao qual ele se refere não está na escassez de excelentes poetas ou ficcionistas ou conhecedores das mais diversas teorias literárias, ou no esgotamento da produção ou criação poética, mas sim, na forma como a literatura tem sido oferecida, transmitida e explicada aos jovens

de nossa sociedade, isso desde a escola primária até a faculdade. Qual é o perigo? O perigo está no fato de que, por uma estranha inversão, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou história literária. Em outras palavras, o contato com a literatura é mediado pela forma disciplinar e institucional e não aquela experiencial através da leitura da obra literária em si. Continuará Tzvetan Todorov em outra passagem:

Quando nós professores não sabemos muito bem como fazer para despertar o interesse dos alunos pela literatura, recorremos a um método mecânico, que consiste em resumir o que foi elaborado por críticos e teóricos. É mais fácil fazer isso do que exigir a leitura dos livros, que possibilitaria uma compreensão própria das obras. Eu deploro essa atitude de ensinar teoria em vez de ir diretamente aos romances, por que penso que para amar a literatura – e acredito que a escola deveria ensinar os alunos a amar a literatura – o professor deve mostrar aos alunos a que ponto os livros podem ser esclarecedores para eles próprios, ajudando-os a compreender o mundo em que vivem (TODOROV, 2010, s/p).

Nesta mesma perspectiva, Todorov não é o único ao propor a urgência da leitura em primeiro plano. Também William Cereja em seu livro: “Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura”, dirá que não obstante todas as possibilidades possíveis de ensino, uma é imprescindível:

[...] o importante é que o texto seja o objeto central das aulas de literatura e que a partir dele se articulem todas as outras atividades didáticas e produções discursivas. Não se pode esquecer que o texto literário é um rico material tanto para a aquisição de conhecimento quanto para a discussão e reflexão em torno de temas que envolvem o estar do ser humano no mundo. Ele tem, portanto, um papel formador, pedagógico. Em síntese, tem um papel humanizador (CEREJA, 2005, p. 188).

O que esses autores asseveram é que a literatura possui um papel humanizador e que está em perfeita consonância com as novas percepções de ensino, empenhadas com a formação para a cidadania em um processo de vir-a-ser-um-leitor-consciente-do-ser-e-do-mundo. A título de exemplo podemos citar Edgar Morin, em seu livro “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, onde ele insiste na urgência de ensinar a condição humana:

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. [...] os seres humanos devem reconhecer-se em sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano. Conhecer o humano é antes de tudo, situá-lo no universo, e não separá-lo dele. [...] Aqui se apresenta um problema epistemológico: é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmos que o rodeia, da matéria física e do espírito somos constituídos, bem como pelo pensamento redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente bioanatômico (MORIN, 2011, p. 43).

De acordo com os autores citados, podemos inferir dois fatores importantes: o caráter formador da leitura literária para apreender a condição humana e a capacidade inter e multidisciplinar inerente ao estudo e a aplicação do texto literário fora do esquema apenas formal e instrumental escolar. Além do que foi posto, Antônio Candido reflete, também, sobre o caráter

catártico da literatura que acalenta uma certa necessidade básica humana, vejamos:

As produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo. [...] Em todos esses casos ocorre humanização e enriquecimento, da personalidade e do grupo, por meio de conhecimento oriundo da expressão submetida a uma ordem redentora da confusão. Entendo aqui por humanização (já que tenha falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1989, p. 117).

Uma vez colocado esse caráter humanizador da literatura e a urgência do ensino de literatura de maneira não mecânica, somos conscientes de que as escolas devem proporcionar um tratamento diferenciado com relação ao ensino de literatura, enfatizando, assim, a experiência da literatura e, conseqüentemente, o da escrita. Uma forma de proporcionar tal experiência pode ser realizada por meio de oficinas de leitura, as quais buscam desenvolver a competência leitora dos discentes por meio de estratégias específicas.

Nesta perspectiva, Rildo Cosson em seu livro, "Letramento literário: teoria e prática", enfatiza que o letramento literário é distinto dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar exclusivo em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura "[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas" (COSSON, 2006b, p. 17). Neste sentido, é importante compreendermos que o letramento literário é algo à mais do que uma habilidade pronta e consumada de ler textos literários, pois requer uma resignificação constante do leitor em relação ao seu universo literário, fruto das mais diversas experiências de leitura.

Além do que foi dito, é imprescindível ressaltarmos que o letramento literário não é unicamente individual, mas é, sobretudo, uma prática social capaz de desfragmentar as forças opressivas de uma cultura alienada e com estruturas alienantes e injustas. Isso evidencia o perigo que a literatura pode proporcionar a governos extremistas e totalitários. De acordo com Magda Soares, "letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais" (SOARES, 2004, p. 72). Sendo assim, por crer nessa particularidade que podemos definir o letramento literário como "[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos" (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Pensamos que neste sentido, elucida-se que o ensino de literatura não deve ser compreendido apenas à um mero saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo, ao seu-ser-no-mundo.

No que se refere ao letramento literário como um caminho possível para o ensino de literatura no Brasil, dirá Hilluska Vieira:

[...] a palavra letramento, assim como o seu conceito, é algo recente no Brasil. Foi introduzido na linguagem da Educação e das Ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento se deu pela necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância



à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional (que se preocupa somente em ensinar a decifrar códigos, a ler e escrever) – a criança ou o adulto (VIEIRA, 2015, p. 118).

Também, segundo Cosson (2006b) o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da literatura e da escrita, uma vez que conduz o discente ao domínio da palavra a partir dela mesma e tal discente pode tornar-se consciente do mundo em que vive. Desta maneira, ainda de acordo com Cosson (2006b) o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue efetivar sozinha, principalmente por meio de oficinas de leitura. Neste sentido, também Tereza Colomer dirá que:

Quanto mais flexível e ativo é o ensino que se oferece, mais os alunos podem beneficiar-se da relação entre a leitura literária e o aprendizado escolar. As formas de organização são muito diversas e os professores devem encontrar aquelas nas quais se sintam mais cômodos e seguros. No entanto, algumas formas demonstraram vantagens, pelo que conviria que fossem se generalizando em algumas de suas modalidades. [...] o trabalho em projetos prolongados mostrou ser uma das mais eficazes. Também é uma das que melhor permitem que os alunos se beneficiem da relação entre a literatura e as aprendizagens das distintas áreas curriculares e que mais possibilita a inter-relação das aprendizagens linguísticas [...] (COLOMER, 2007, p.118- 119).

Cumprir enfatizar que o objetivo maior do letramento literário escolar ou do ensino da literatura na escola é nos formar-nos enquanto leitores, mas não como qualquer leitor ou um leitor qualquer, mas como um leitor capaz de inserir-se em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive, posto que “[...] a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da língua quanto do leitor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e nós mesmos” (COSSON, 2006a, p. 16).

Enfim, um ensino da literatura fundamentado na própria experiência de leitura e numa prática dialógica transdisciplinar seriam imprescindíveis para a formação de leitores capazes de ir além da cegueira da normalidade. Os leitores devem seguir com o espírito crítico aguçado pelas obras literárias, propiciando a própria formação humana e realizando deiscências existenciais jamais imaginadas.

## **Ensino de Filosofia**

No tópico anterior analisamos o ensino de literatura. Agora analisaremos o de filosofia em uma perspectiva de aproximação com a literatura, uma vez que entendemos que ambas estão em um mesmo nível enquanto instrumentos de humanização.

Neste sentido Edgar Morin, na defesa de uma educação do futuro voltada para a multidimensionalidade e a complexidade humanas, dirá que:

[...] a educação do futuro, é necessário promover grande rememoração dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes [...] (MORIN, 2011, p. 44).

Além do que foi dito, de acordo com Benedito Nunes (2010, p. 13) a “filosofia não deixa de ser filosofia tornando-se poética nem a poesia deixa de ser poesia tornando-se filosófica. Uma polariza a outra sem assimilação transformadora.” Sendo assim, a relação entre filosofia e literatura transcende os limites rígidos do conhecimento caracterizado pela departamentalização e revela a forma como os saberes se inter-relacionam, se completam e se fundem. Os diálogos entre filosofia e literatura vão da interlocução sobre temas até a fusão em alguns escritos filosóficos. Nesta perspectiva, dirá François L’yonnet (2010) sobre a existência de uma “literatura de ideias”:

Por literatura de ideias – e vocês têm todo o direito de perguntar o que seria esse objeto singular e mesmo um pouco esquisito – eu entendo nada mais, nada menos que a literatura de caráter filosófico ou a filosofia de caráter literário, isto é, esses objetos na maioria das vezes inclassificáveis, nem verdadeiramente literários, nem verdadeiramente filosóficos, ainda que sendo um e outro ao mesmo tempo, de certa forma ou inteiramente, e talvez mesmo até mais do que as obras conhecidas como tais: penso em todas essas obras maiores, mantidas à margem, ou pelo menos não levadas em consideração pelo ensino secundário, tanto obras literárias como filosóficas (L’YONNET, 2010, p. 318).

Neste sentido, ficam evidentes as peculiaridades complexas de que tratamos nos capítulos anteriores sobre as obras escolhidas para a nossa análise, levando em consideração o estudo comparativista do ponto de vista das experiências humanas. A relação entre filosofia e literatura evidencia-se pelo fato de que “a reflexão filosófica e a experiência fictícia comunicam-se pela própria manutenção de suas diferenças; o abstrato e o concreto se interligam pela passagem interna entre a concretude do universal e a irreducibilidade absoluta do particular” (LEOPOLDO E SILVA, 2003, p. 18). Sendo assim, neste artigo, na prática comparativista, buscou realizar uma convergência do ensino de literatura e filosofia de maneira específica, pressupondo a possibilidade do diálogo como ponto de partida. De fato, assim observa Antonio Magalhães:

Então, não é refletir para que aconteça o diálogo, mas pressupor o diálogo entre filosofia e literatura, procurando não somente identificar as formas de diálogo, mas também as implicações de filosofias em formas literárias e de literatura em diálogo com enfoques filosóficos, com o fito de refletir sobre a filosofia em seus conteúdos e formas literárias e a literatura em seus conteúdos filosóficos. [...] Quando pensamos nas diferenciações, não podemos deixar de reconhecer que entre prosas literárias e prosa do logos filosófico há diferenças em muitos casos, assim como também não podemos deixar de reconhecer que em muitos outros também temos uma fusão entre a prosa literária e a prosa do logo filosófico, sendo em tempos recentes a filosofia existencialista de Kierkegaard como exemplo (MAGALHÃES, 2009, p. 53-54).

Destarte, as possibilidades que se abrem são múltiplas. Além disto, não podemos ignorar a importância da literatura comparada e as buscas cada vez mais interdisciplinares na construção do conhecimento. Desta maneira, constatamos que “a literatura comparada se aproxima bastante dos estudos culturais, ampliando assim o âmbito de suas pesquisas” (SOUZA, 2007, p. 77). Tudo isto resultará em novas criações e conquistas tanto para o pensamento filosófico quanto para o diálogo de teorias literárias com diferentes áreas do conhecimento. Como exemplo, podemos citar todo o esforço de Benedito Nunes, considerado o filósofo da literatura, que ocupa um lugar peculiar no pensamento ensaístico brasileiro, fronteiro entre a crítica literária e a filosofia. “Sua atividade crítica sempre se deu na confluência do poético e do filosófico, e a sua riqueza consiste no modo



fecundo como os aproxima em diálogo” (PINHEIRO, 2011, p. 21).

Dito isso, vejamos algumas particularidades do ensino de filosofia e a sua importância para a formação humana. De acordo com Olga de Sá, existem três potências de criação do pensamento: a Arte, a Ciência e a Filosofia.

O cientista produz funções, o Artista produz perceptos e afetos. O filósofo produz conceitos. A Filosofia não pode ser substituída pela Ciência ou pela Arte, nem pode substituí-las. Ao contrário, essas três potências se complementam e se alimentam entre si, uma fazendo com que as outras possam ser mais criativas. Partindo da definição apresentada acima [...] o estudante de filosofia não deve simplesmente assimilar conteúdos, decorar ideias e sistemas. Deve fazer a experiência do pensamento [...] (SÁ, 2009, p. 14).

Olga de Sá, além de distinguir essas três potências criadoras, sugere que o estudante faça a experiência do pensar filosófico em quatro passos didáticos:

[...] a sensibilização – o estudante precisa viver os problemas como seus, e para isso pode-se recorrer a meios como filmes, músicas, poemas, textos, contos, televisão; a problematização – é preciso transformar o tema em problema. O Professor instiga os alunos a produzirem questões a partir do tema escolhido; a investigação – pode-se usar a História da Filosofia, recorrendo a filósofos que, em sua época e em seu contexto, pensaram sobre o tema e o problematizaram; a conceituação – é o exercício da experiência filosófica propriamente dita. O estudante refaz o movimento de pensamento, que criou aqueles conceitos ou cria um conceito novo, que ofereça outra forma de equacionar o problema abordado (SÁ, 2009, p. 15).

Neste sentido, podemos constatar que pensar de maneira filosófica requer, antes de tudo, a prática da leitura dos textos filosóficos, que é uma tarefa árdua. Assim constatam Folscheid e Wunenburger:

Vê-se que a leitura dos textos filosóficos cumpre duas missões ao mesmo tempo, que jamais devem ser separadas: não há conhecimentos filosóficos sem a iniciação filosófica, não há iniciação sem retomada de pensamentos advindos. [...] Dito claramente, se é fácil ler um artigo de jornal, não se pode, não se deve esperar uma apropriação imediata. Essa última seria antes o sinal de que não atingiu o essencial. Por que surpreender-se com isso? Se os textos filosóficos são de fato a mediação de nosso pensamento, sua frequência depende do trabalho intelectual (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, 10-11).

Não obstante às dificuldades com relação ao contato com os textos filosóficos, a filosofia é, antes de tudo, um convite para o pensar, e é aceitando este convite que os seres humanos, aos poucos, vão sendo introduzidos em seu mundo. Sendo assim, deve-se exigir que a filosofia seja disponível a todos. Pois não há razões científicas, epistemológicas, éticas, metafísicas ou políticas que justifiquem a exclusão de qualquer grupo social, das possibilidades de pensar.

Todavia, como acenamos, há inúmeros esforços contra o ensino de filosofia e a sua obrigatoriedade na rede pública, mesmo tendo conseguido árdios avanços educacionais na última década.

Ainda, a filosofia, segundo Gilberto Cotrim, tem uma grandiosa tarefa a desempenhar em nossas escolas, pois ela deve:

Desenvolver no estudante o senso crítico, que implica a superação das concepções ingênuas e superficiais sobre os

homens, a sociedade e a natureza, concepções estas forjadas pela “ideologia” social dominante. Para isso, é necessário que o ensino da Filosofia estimule o desenvolvimento da reflexão do estudante e forneça-lhe um conjunto de informações sobre reflexões já desenvolvidas na história do pensamento filosófico. O resultado desse processo é a ampliação da consciência reflexiva do estudante, voltada para dois setores fundamentais: a consciência de si mesmo: crítica de si próprio enquanto pessoa e de seu papel individual e social (autocrítica); a consciência do mundo: compreensão do mundo natural e social e de suas possibilidades de mudança (COTRIM, 1988, p. 19).

Também, nesse mesmo caminho, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Filosofia, nos informam sobre o caráter imprescindível da filosofia para a sociedade:

Em um mundo globalizado, em que culturas e processos políticos e econômicos parecem fugir ao controle e ao alcance, a construção de identidades solidamente alicerçadas em conhecimentos originados nas Ciências Humanas e na Filosofia constitui condição imprescindível ao prosseguimento da vida social, evitando-se os riscos da fragmentação ou da perda de referências existenciais, responsável por variadas formas de reação violentas e destrutivas (BRASIL, 1997, p. 13).

Todavia, justamente pelo caráter formador de consciência crítica é que a filosofia nos últimos 50 anos foi motivo de inúmeras controvérsias sobre a sua obrigatoriedade e a sua necessidade. De acordo com Carvalho e Santos:

Nesses pouco mais de 50 anos, o ensino de filosofia causou diversas polêmicas. [...] No breve e resumido recorte no tempo sobre o ensino de filosofia que consideramos aqui, há três momentos importantes a serem destacados: a presença da filosofia como disciplina acadêmica em uma conjuntura histórica na qual a cultura geral e humanística eram a tônica, que caracteriza o período anterior ao regime militar e que persiste, em grande medida, até 1968; um segundo período em que o regime militar prioriza a formação técnica e que se elimina o lugar que seria destinado à filosofia no Ensino Médio, e que se estende para além da década de 1990; e um terceiro momento, no qual se constrói o retorno do ensino de filosofia e se debate sua contribuição para a formação crítica do jovem no Ensino Médio. Questões ideológicas, políticas e econômicas permeiam a trajetória do ensino de filosofia no Ensino Médio ao longo do tempo (CARVALHO; SANTOS, 2010, p. 15).

Nesta perspectiva, Aranha e Martins afirmam que o estudo de filosofia é essencial à humanidade, porque não se pode pensar em nenhum ser humano que não seja solicitado a refletir e agir. Isso significa que todo homem tem, ou deveria ter, uma concepção de mundo, uma linha de conduta moral e política, e deveria atuar no sentido de manter ou modificar as maneiras de pensar e agir do seu tempo. De fato,

A filosofia oferece condições teóricas para a superação da consciência ingênua e o desenvolvimento da consciência crítica, pela qual a experiência vivida é transformada em experiência compreendida, isto é, em um saber a respeito dessa experiência. Em última análise, cabe à filosofia fazer a crítica da cultura. Só assim será possível desvelar as formas de dominação que se ocultam sob o convencionalismo,

a alienação e a ideologia. No entanto, bem sabemos que uma das características dos Estados autoritários é impedir o ensino da filosofia e silenciar a crítica dos pensadores, a fim de garantir a obediência passiva dos cidadãos. [...] Por isso, qualquer que seja a atividade profissional futura ou projeto de vida, enquanto pessoa e cidadão, o aluno precisa da reflexão filosófica para o alargamento da consciência crítica, para o exercício da capacidade Humana de se interrogar e para a participação mais ativa na comunidade em que vive (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 4).

Cumprir enfatizar que o ensino de filosofia, de acordo com Edgar Morin, vem em auxílio para a superação dos desafios culturais hodiernos da ruptura entre os saberes. Sendo assim, a cultura humanística é uma cultura genérica, que, pela via da filosofia, do ensaio, do romance, alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes e complexas interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos.

A filosofia deve contribuir eminentemente para o desenvolvimento do espírito problematizador. A filosofia é, acima de tudo, uma força de interrogação e de reflexão, dirigida para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana. A filosofia, hoje retraída em uma disciplina quase fechada em si mesma, deve retomar a missão que foi a sua – desde Aristóteles a Bergson e Husserl – sem, contudo, abandonar as investigações que lhe são próprias. Também o professor de filosofia, na condução de seu ensino, deveria estender seu poder de reflexão aos conhecimentos científicos, bem como à literatura e à poesia, alimentando-se ao mesmo tempo de ciência e de literatura (MORIN, 2003, p. 23).

Enfim, um ensino de filosofia fundamentado na própria condição humana, na experiência de leitura e numa prática dialógica transdisciplinar seriam imprescindíveis para a formação de consciência crítica de pensadores capazes de ir além do óbvio, que chamamos de realidade. Os pensadores devem seguir com o espírito crítico aguçado pelas obras filosóficas, agrupando também outros campos de saberes, tais como a literatura, a sociologia, a psicologia, a teologia, a história, entre outros, propiciando, assim, a própria formação humana e realizando deiscências existenciais jamais pensadas, principalmente quando tratando-se de leituras de obras filosóficas complexas.

## Considerações Finais

Enfim, “[...] se faz necessária uma verdadeira educação que realmente eduque para as peculiaridades e riquezas da tolerância e da diversidade cultural” (RODRIGUES; SILVA, 2018, p. 505). Isto só se tornará possível se mantivermos firmes e lutarmos pelos direitos de que todos os povos e nações tenham e garantam uma educação que não seja um mero instrumento de alienação e opressão, mas sim de libertação, autonomia, esperança e formação de consciência crítica. Isso a exemplo de conspícuos pensadores hodiernos, tais como: Edgar Morin, João Batista Libâneo, Paulo Freire e Philippe Perrenoud e tantos outros que com suas tóxicas balburdias, tentam transformar o mundo com mais amor e ciências humanas e menos indiferenças e armas. E é nesse caminho de transformação que acreditamos que a Literatura e a Filosofia juntas podem oferecer possibilidades de uma mais completa compreensão do mundo que nos cerca, sempre levantando questões importantes para nosso tempo e contribuindo no entendimento de tais questões.

## Referências

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1993.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Revista Ciência e Cultura**, Campinas, n. 24, v. 9, p. 803-809, set. 1972.

\_\_\_\_\_. **Direitos humanos e literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, M.; SANTOS, M. O ensino de filosofia no Brasil: três gerações. In: CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio. **Filosofia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 13-44.

CEREJA, W. R. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. Letramento literário: educação para vida. **Vida e Educação**, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006b.

COTRIM, G. **Fundamentos da filosofia para uma geração consciente**. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

FOLSCHIED, D.; WUNENBURGER, J.J. **Metodologia filosófica**. 3 ed. São Paulo: Martins fontes, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. Em defesa da filosofia e da sociologia na universidade. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 06 mai. 2019. Disponibilidade em: < <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2019/05/em-defesa-da-filosofia-e-da-sociologia-na-universidade.shtml> >. Acesso em: 20 jan. 2020.

HADDAD, F. Temas Geradores. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 04 mai. 2019. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/fernando-haddad/2019/05/temas-geradores.shtml> >. Acesso em: 20 jan. 2020.

L'YONNET, F. A literatura de ideias. In: MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. 9 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010, p. 318-323.

LEOPOLDO E SILVA, F. **Ética e literatura em Sartre**. São Paulo: UNESP, 2004.

LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. **A cultura-mundo: respostas a uma sociedade desorientada**. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MAGALHÃES, A. Partilhas do saber. Diálogos entre filosofia e literatura. **Revista Páginas de Filosofia**, v.1, n.2, p. 47-59, jul./dez. 2009.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Editora Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

MORTATTI, M. R. L. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Pluralismo e teoria social. IN: PINHEIRO, Victor Sales (Org.). **Ensaio filosóficos**. São Paulo:

Martins Fontes, 2010.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PINHEIRO, V. S. Benedito Nunes, filósofo da literatura. In: **A Palo Seco: Escritos de Filosofia e Literatura**. Grupo de Estudos em Filosofia e Literatura, Universidade Federal de Sergipe. v.1, n.3, 2011, p. 18-27.

RODRIGUES, W.; SILVA, H. M. Através da tolerância e do respeito à diversidade: uma educação para reeducar o homem atual. In: **ENTRELETRAS**, Araguaína/TO, v. 9, n. 2, p. 501-513, jul./set. 2018.

SÁ, O. Diálogos entre filosofia e literatura. **Revista Ângulo**, n. 116, jan./mar. 2009.

SADDI, M. L. S. Os desenhos no céu: sonho e poesia. In: Anais do 20º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes (ANPAP). 2011, Rio de Janeiro, pág. 4000 a 4012.  
SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, R. A. **Teoria da literatura**. 10 ed. São Paulo: Ática, 2007.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

\_\_\_\_\_. Literatura não é Teoria, é Paixão. **Revista BRAVO on-line**, 12 fev. 2010. Disponibilidade em: < <http://www.terapiadapalavra.com.br/tzvetan-todorov-literatura-nao-e-teoria-e-paixao/> >. Acesso em: 09 jun. 2019.

VIEIRA, H. F. S. C. Letramento literário: um caminho possível. **Revista Arredia**, Dourados, MS, Editora UFGD, v.4, n.7: 117-126, jul./dez. 2015.

Recebido em 28 de fevereiro de 2020.

Aceito em 19 de março de 2020.