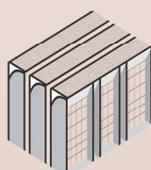
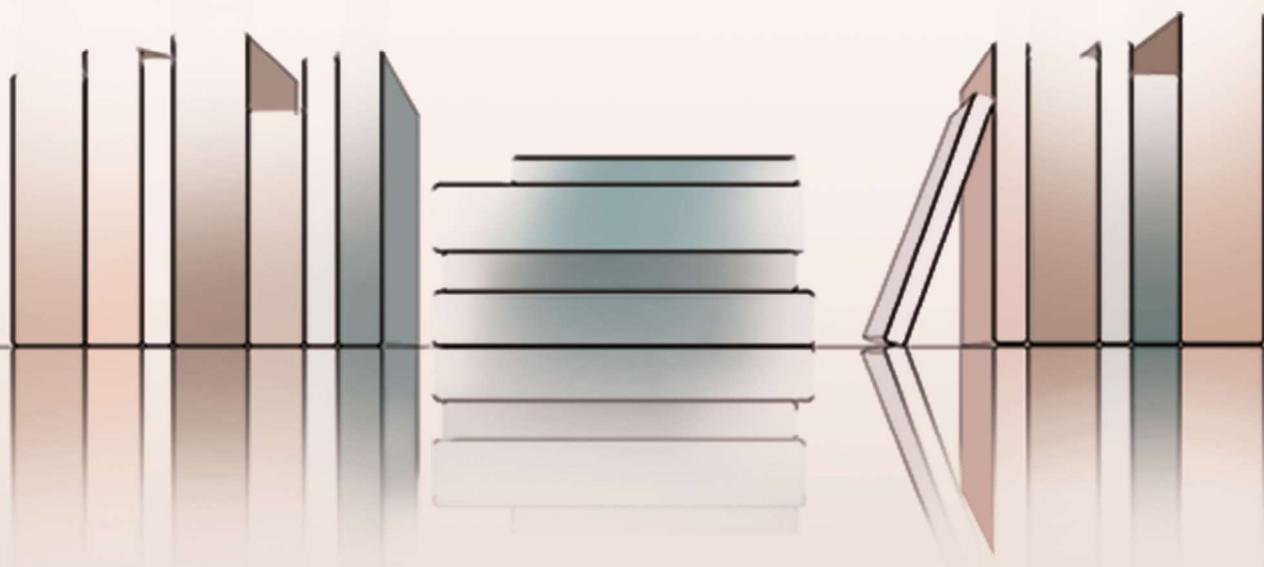


Leonardo Ripoll
José Claudio Matos
Wesley Felipe de Oliveira
(organizadores)

LEITURA CRÍTICA NA CONTEMPORANEIDADE

abordagens multidisciplinares

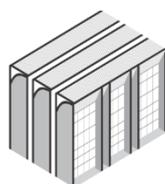


PUBLICAÇÕES
UFSC - BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA

Leonardo Ripoll
José Claudio Matos
Wesley Felipe de Oliveira
(organizadores)

LEITURA CRÍTICA NA CONTEMPORANEIDADE

ABORDAGENS MULTIDISCIPLINARES



PUBLICAÇÕES
UFSC - BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA

Florianópolis
2020



Este trabalho está licenciado sob a Licença Atribuição 4.0 Internacional Creative Commons. Para visualizar uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> ou mande uma carta para Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

ISBN 978-65-89363-00-2

DOI 10.5007/978-65-89363-00-2

Comissão editorial

Leonardo Ripoll
José Claudio Matos
Wesley Felipe de Oliveira
Clarissa Kellermann de Moraes
Maria Bernardete Martins Alves

Revisão, projeto gráfico e diagramação

Leonardo Ripoll
José Claudio Matos
Wesley Felipe de Oliveira

Descrição das imagens em formato acessível

Vanessa Tavares Wilke
Leonardo Ripoll

Capa

Carlos Prestes

Realização

Comissão de Confiabilidade Informacional e Combate à Desinformação no Ambiente Digital (CIDAD)
Biblioteca Universitária
Universidade Federal de Santa Catarina

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da Universidade Federal de Santa Catarina

L533 Leitura crítica na contemporaneidade [recurso eletrônico] :
abordagens multidisciplinares / Leonardo Ripoll, José Claudio
Matos, Wesley Felipe de Oliveira (organizadores). –
Florianópolis : Biblioteca Universitária Publicações, 2020.
153 p. : il.

E-book (PDF)

ISBN 978-65-89363-00-2

1. Leitura. 2. Leitores – Reação crítica. 3. Desinformação. I.
Ripoll, Leonardo. II. Matos, José Claudio. III. Oliveira, Wesley
Felipe de.

CDU: 82.09



Sobre a obra

Os textos apresentados nesta obra são resultantes dos debates ocorridos no segundo semestre de atividades da Oficina de Leitura Crítica, uma das ações promovidas pela Comissão de Confiabilidade Informacional e Combate à Desinformação no Ambiente Digital (CIDAD).

De participação livre, a Oficina pretendeu gerar discussões diversificadas acerca da interpretação da informação em contextos variados. Os capítulos aqui reunidos discutem a leitura crítica sob perspectivas de áreas diversas, abrangendo ciência da informação, filosofia, epistemologia, retórica, sociologia, educação, narratologia, tradução e também interpretação de textos, imagens e filmes. Os textos deste volume são, portanto, produções autorais singulares que se complementam ou se diferem em perspectivas e orientações teóricas. Considerar tanto as convergências quanto as divergências faz parte do processo de exercer a leitura crítica e de estimular um espaço democrático aberto ao diálogo e ao respeito às diferenças.

A CIDAD, que atualmente se apresenta como um programa de extensão da Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina (BU/UFSC), iniciou suas atividades em 2018 e vem, desde então, promovendo teoria e prática sobre temas relacionados ao combate à desinformação.

Mais informações podem ser obtidas em <http://cidad.bu.ufsc.br/>.

Sumário

Leitura crítica ou crítica da leitura?: verdade e confiança
como elementos da criticidade

Leonardo Ripoll 6

Conhecimento através da leitura: um ensaio sobre as
condições de certeza na relação entre autor e leitor

José Claudio Matos 13

Para ‘nocautear’ a desinformação: os truques de
Schopenhauer para vencer o debate e derrubar *fake news* e pós-
verdades

Elisa Cristina Delfini Corrêa 23

O leitor e o corredor: um exercício de leitura e interpretação

Marcio Markendorf..... 41

Oficina de leitura crítica: reflexões sobre a leitura como
enriquecimento da vida com base em uma perspectiva
interdisciplinar sobre o ensino de Filosofia

Leandro Marcelo Cisneros 61

Leitura crítica para a vida: com foco nas dimensões técnica, estética, ética e política da competência em informação

Elizete Vieira Vitorino 80

Como a literatura e a imaginação influenciam a ética e a democracia

Wesley Felipe de Oliveira 92

Um olhar fenomenológico sobre a leitura crítica em uma democracia ameaçada pelas *fake news*

Ricardo de Lima Chagas 110

Refletindo sobre a leitura crítica através de uma perspectiva tradutória

Maria Barbara Florez Valdez 127

Para um pensamento crítico libertador

Djuli Machado De Lucca 140

Sobre as autorias 149

Sobre os organizadores 152

Prefácio

Leitura crítica ou crítica da leitura?:

verdade e confiança como elementos da criticidade

Leonardo Ripoll

A palavra ‘crítica’ demanda certos contextos para o seu significado fazer sentido. No entanto, por algum motivo, parece sempre ter uma conotação dura, um soar pesado. É como se não fosse desejada, mesmo quando se diz que “toda crítica é bem-vinda”. Ela pode representar um papel desempenhado profissionalmente (o *crítico*), uma entidade onipresente (a *crítica*) ou determinar um limiar (a *situação crítica*). Em outra vertente de sentido, pode significar aquilo que se faz aos outros, mas que não se quer para si mesmo. E, ainda, pode ser uma característica necessária a um momento específico como agora.

Quando se fala em leitura, a ‘crítica’ ainda é um conceito aberto à investigação, um processo construtivo em andamento. A abordagem multidisciplinar deste livro demonstra que o tema é de interesse de áreas do conhecimento variadas. Tarefa feita à exaustão, as discussões sobre a efetividade da leitura e do aprendizado não são recentes e nem circunscritas a pontos específicos. No entanto, o que se tem como elemento norteador de uma renovada onda de investigação é a leitura inserida nas mudanças causadas pelo cotidiano virtualizado – aquele composto de dinâmicas decorrentes do uso das tecnologias e redes de compartilhamento de informações.

Induziria em erro, atualmente, querer separar a vida *on-line* de outra *off-line*, como em um contraponto cartesiano bem demarcado (ainda que

possível de ser aplicado em outros tempos). As linhas entre o que faz parte de um ou de outro contexto são cada vez mais tênues, de forma que nada mais parece estar presente só de um lado da tela. A vida física é permeada de virtualidades, assim como a vida digital não segue só no campo do que está codificado eletronicamente. E se o conceito de virtual for restringido pelo o que entendia Pierre Lévy (2010) quando propôs as teorias da *cibercultura*, então tal convergência é ainda mais efetiva, posto que ele conceitua a virtualidade como tudo que é possível de se concretizar no real, sem precisar estar vinculado, necessariamente, ao digital.

Na contemporaneidade, é difícil delimitar o início, meio e fim de algumas coisas, pois tudo parece estar integrado e em uma constante transformação simbiótica. A integração faz parte da conexão (de rede ou social), do compartilhamento (*sharing*), da publicação (*post*), da disponibilização (de conteúdo ou de tempo) e de tantos outros termos e atividades tão comuns a todos que estão inseridos na assim chamada *sociedade da informação* – o ambiente em que os indivíduos se encontram desde que as tecnologias fizeram com que as limitações temporais e geográficas fossem gradualmente perdendo a importância para a expansão da vida social e das dinâmicas humanas.

Compreender a leitura crítica atualmente, portanto, é levar em conta elementos característicos desse cenário, que interferem no comportamento humano contemporâneo; é questionar que tipo de leitura se está fazendo em um ambiente (sobre)carregado de todo o tipo de informações possíveis; e é saber, também, que tal sobrecarga gera espaço para a disseminação de desinformação.

Mas o que vem a ser, afinal, a leitura crítica? Uma proposta de utilização da criticidade enquanto um complemento qualitativo da leitura usual. Isso quer dizer que uma leitura inserida nesta configuração

contemporânea não consegue atingir plenamente seu propósito sem ser realizada com um olhar que vá além da decodificação direta da mensagem recebida. Pois a presença da desinformação demanda que a leitura extrapole o processo de entendimento sintático e semântico do texto para buscar outras características como a sua confiabilidade; ou seja, o seu comprometimento com aquilo ao qual se refere. Utilizando um pouco do que Umberto Eco (2019) propôs em *Os limites da interpretação*, a leitura crítica pode equivaler também ao ato de investigar por quais razões o texto produz suas interpretações semânticas.

Tal leitura se situa em uma realidade *composta por fake news* e pós-verdades, mas que não é *representada*, de fato, por elas. Leitura que não pode estar alienada da desinformação presente para não ser prejudicada por ela. Trata-se de um frequente exercício de estar a par do que está sendo comunicado, mas também criar o distanciamento necessário para que haja uma reflexão clara sobre a mensagem. Sobretudo, é um processo investigativo de busca pela confiança e pela verdade – e alguns pensadores, como Floridi (2011), argumentam que a verdade, dentro das atuais circunstâncias, é um critério essencial para algo ser, inclusive, *considerado* informação.

A leitura crítica exige um entendimento feito em camadas e requer que questionamentos sejam levantados a si e ao que é apresentado informativamente. Demanda que o contexto de produção e disseminação da informação seja levado em conta e analisado. Precisa que seja constantemente lembrado de que a informação é tão feita *para* todos, como é também criada *por* todos (dos blogueiros aos *youtubers*, da Wikipédia aos *posts* em redes sociais, a informação é objeto imaterial que transita em constante mutação). Se há a integração, ela também se faz presente no esfacelamento das barreiras que dividem o leitor do autor.

Se for possível expandir a metáfora produzida por José Saramago em *Ensaio sobre a cegueira*, pode-se adaptar a epígrafe do romance para os fins aqui propostos: Se podes ler, compreenda. Se podes compreender, questione – no original: “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.” (SARAMAGO, 2014, p. 9). No entanto, como tudo parece ser ambíguo e duplo na vida informacional das redes e ambientes *on-line*, há que se traçar algumas demarcações. Questionar criticamente não é a contestação pelo simples ato de afrontar, nem a desqualificação opinativa – tão presentes nas discussões das redes sociais e ponto de partida de teorias de conspiração, negacionismos científicos e perspectivas revisionistas. Isso porque, nas últimas se ausenta algo que é essencial na primeira: o fator ético que produz a autocrítica. Ler criticamente é se autoexaminar e entender que se está influenciado por crenças (religiosas, políticas, ideológicas, entre outras) e emoções (principal foco dos discursos de pós-verdade), que podem distorcer a leitura correta da informação ou fazer cair em armadilhas cognitivas provocadas pela desinformação. Por exemplo, pesquisas como a de Mercier e Sperber (2011) tratam do chamado *viés de confirmação*: tendência comportamental que faz com que o processamento mental seja afetado pelo sistema de crenças e valores que cada indivíduo tem – fator que influencia consideravelmente, entre outras coisas, a forma como se lê e se busca informações.

Dentro do atual contexto, ler criticamente envolve escrever criticamente também, pois todo leitor é também um possível difusor de informação, seja no processo do simples repasse daquilo que é lido, seja em sua manifestação pessoal sobre o assunto em sua vida virtual/real. Nesse sentido, é imprescindível uma tomada de consciência das dinâmicas de comunicação presentes no jogo semântico das redes. É importante, por exemplo, perceber as diferenças entre fatos, argumentos e opiniões – distinções muito didáticas desse tipo são feitas em Carraher (2011) –; ou

entre os tipos de relatos, de fontes e de protagonistas; ou ainda, entre os mecanismos que agem na produção da interação nas mídias, como o uso de *bots* para automatização de conteúdos e impulsionamento de publicações.

A leitura crítica avalia certas qualidades de uma informação. Porém, ler criticamente não pode ser reduzido a um mero julgamento de valor. É, em última instância, uma análise da honestidade do texto, do quanto ele está cumprindo aquilo que promete e do quanto está comprometido com a realidade. É o estabelecimento de um vínculo de confiança entre autor e leitor para criar uma experiência benéfica em direção ao conhecimento. É a busca pela verdade, ainda que nunca se chegue à sua totalidade ou que ela seja temporária – pois definir o que é verdade é um tanto difícil, mas saber que se quer alcançá-la é algo de mais fácil consentimento.

Ao analisar o papel da mentira na sociedade, Weinrich (2017) constatou que ela compõe o repertório de diversas atividades humanas, tem objetivos linguísticos variados e, ainda que nem sempre se mostre de forma clara e bem delimitada, desempenha papel essencial nos processos de comunicação e significação linguísticos. Contudo, quando a linguagem é usada para a omissão de pensamentos, a verdade tem seu espaço reduzido (que omissões podem estar por trás das disseminações de desinformação?). Por outro lado, Han (2017) escreve que quando se pede por transparência é porque falta confiança. No entanto, uma grande massa de informações pode estar apenas criando uma maior distância em relação a uma verdade que se quer alcançar (como nos processos de hiperinformação), ao mesmo tempo em que a única transparência total possível seja somente no encontro com o que está vazio.

Verdade e confiança são concomitantes. Uma precisa da outra para poder existir. Sem alguma verdade, não tem como uma relação de confiança iniciar. Sem confiança, nenhuma verdade se mantém. E ainda que se

busquem verdades objetivas, é o processo subjetivo que estabelece o entendimento sobre suas existências. Não há como constituir a verdade sem a sua compreensão pelo sujeito; e para a verdade estar presente é preciso também que o seu conceito não se perca no tempo.

A leitura crítica é, sobretudo, a crítica da leitura. É a compreensão de uma mudança de hábitos necessária para participar socialmente com autonomia, responsabilidade e liberdade. Ler criticamente é ato individual, mas também construção coletiva. Não deveria precisar desse adjetivo (a crítica tem que estar subentendida no substantivo e no verbo). E ler, ainda que envolva reconhecer a mentira como parte do mundo humano, não deve se contentar com ela.

Weinrich (2017) pondera que o significado de uma palavra, entre outros atributos, está relacionado com características que são relevantes para determinada comunidade linguística, ou seja, as expectativas em comum que um coletivo tem quando ouve ou lê um termo. Por exemplo, quando *resistência* é comunicada, alguns conceitos são automaticamente associados, em maior ou menor nível, como: *existência*, *enfrentamento* ou *força*. A crítica da leitura pede por um constante reexame desse universo conceitual. E, portanto, é importante que, diante do cenário que se apresenta, não se abdique da *verdade* pela *pós-verdade*, e nem se obtenha *informação* de *desinformação*, ainda que seja apenas pela simples separação silábica. Que a *verdade* ainda remeta à *realidade*, e que *confiança* não seja uma palavra em vão: são preocupações linguísticas e filosóficas – mas também desejos de uma vida indissociada do conhecimento.

Referências

CARRAHER, David W. *Senso crítico: do dia a dia às ciências humanas*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

ECO, Umberto. *Os limites da interpretação*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

FLORIDI, Luciano. *The philosophy of information*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade da transparência*. Petrópolis: Vozes, 2017.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

MERCIER, Hugo; SPERBER, Dan. Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory. *Behavioral and Brain Sciences*, v. 34, n. 2, p. 57-74, Apr. 2011.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira: romance*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

WEINRICH, Harald. *Linguística da mentira*. Florianópolis: UFSC, 2017.

Conhecimento através da leitura:

um ensaio sobre as condições de certeza na relação
entre autor e leitor

José Claudio Matos

Este ensaio é motivado pela experiência na organização e condução da Oficina de Leitura Crítica, um projeto da Comissão de Confiabilidade Informacional e Combate à Desinformação no Ambiente Digital (CIDAD), da Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina (BU/UFSC). Gostaria de iniciar esse discurso dizendo algumas coisas sobre a Oficina de Leitura e a Comissão de Confiabilidade Informacional. Esta última foi criada a fim de desenvolver ações em defesa da confiabilidade da informação que é consumida pelas pessoas, especialmente na internet. Seu horizonte de atuação envolve a onda de desinformação que gradativamente ganha espaço no ambiente virtual e a correspondente necessidade de identificar e combater a desinformação. A Oficina de Leitura Crítica é uma destas ações, pela qual se espera desenvolver hábitos relacionados com a forma crítica e reflexiva do leitor interpretar os textos. Diversos convidados ministraram suas oficinas, conforme os temas propostos para cada uma das reuniões do projeto, que funcionou no segundo semestre de 2019 dentro da BU/UFSC.

O tema proposto para minha intervenção foi “Leitura, conhecimento e certeza”. Tendo sido formado na filosofia, minha especialidade profissional é justamente a teoria do conhecimento. O iluminismo na filosofia moderna é o movimento intelectual com o qual tenho maior familiaridade. Peço licença para interpretar o tema que me cabe conforme meus propósitos, a fim de dar a ele neste pequeno ensaio, um tratamento condizente com minha

experiência profissional e acadêmica. Meu argumento é bem simples, e pode ser formulado como segue:

Grande parte do conhecimento que uma pessoa obtém, no estágio da civilização em que vivemos é resultante da leitura. No momento atual da vida cultural, a leitura é o principal meio de construção do conhecimento. Interessante é que mesmo aqueles que criticam que a leitura seja fonte de conhecimento, apresentam suas ideias escrevendo trabalhos, pelos quais esperam convencer os outros pela leitura. Desde uma receita culinária ou uma bula de remédio, até um livro didático ou um artigo científico relatando uma descoberta original, inúmeras espécies e subespécies de textos evoluem em nossa cultura, como recursos para a construção do conhecimento. Cada parte deste montante de conhecimento é tratada com um grau maior ou menor de certeza, dependendo do tipo de justificativa que alguém pode oferecer em favor daquilo que afirma. A certeza, portanto, tem a ver com a forma como o leitor lê o texto, ou seja, com sua atitude perante o texto. Outra condição de certeza tem se relaciona à clareza, objetividade e veracidade das afirmações do próprio texto.

Com base neste argumento, concluo que a certeza no conhecimento obtido pela leitura depende de uma relação de comunicação entre autores e leitores. ‘Comunicação’ significa aqui cooperação, coordenação de interesses e ações, e não somente transmissão de mensagens. Neste sentido, a comunicação envolve uma relação de confiança, e sempre que a confiança decai, decai necessariamente a certeza. Qualquer crise na certeza sobre o conhecimento resultante da leitura deve, portanto, ser entendida como uma crise na confiança, dentro da relação de reciprocidade entre autor e leitor. Qualquer iniciativa para aumentar a certeza no conhecimento resultante da leitura precisa equilibrar os dois lados dessa relação de confiança. Visando aumentar a certeza e avançar no conhecimento, tanto atitude crítica e

reflexiva por parte dos leitores, quanto honestidade e objetividade por parte dos autores devem ser foco de esforços combinados.

A certeza nos conhecimentos construídos a partir da leitura depende, de forma especial, das duas condições acima mencionadas:

- a) A primeira envolve o tipo de leitura que o sujeito realiza, o seu grau de atenção, a profundidade e exatidão, a comparação com outras leituras, a atitude crítica e reflexiva do intérprete. A responsabilidade por preencher esta condição de certeza é principalmente do leitor. Ele é responsável por interpretar de forma clara, por se esforçar para dar sentido ao texto, a fim de obter conhecimento. Neste sentido, sua leitura se assemelha a um processo de investigação e de aprendizagem.
- b) A segunda condição da certeza atribuída aos conhecimentos resultantes da leitura tem a ver com o tipo de texto, a intenção do autor, a estrutura dos argumentos, a confiabilidade das fontes informacionais envolvidas. A responsabilidade por preencher esta condição de certeza é principalmente do autor do texto. O autor é responsável por fundamentar suas ideias com razões, exemplos e referências, por ser claro e objetivo, de forma a permitir a compreensão e finalmente a certeza do leitor.

No caso do presente ensaio, por exemplo, meu argumento se constrói a partir da interpretação do pensamento de dois autores da filosofia moderna: David Hume (1711-1776) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Considero meu próprio discurso como um diálogo – uma conversa – que tem Hume e Rousseau como interlocutores, e procuro discutir suas ideias de modo a explicar as minhas. Essa operação de referenciação, pela qual o texto evoca o testemunho de outros autores, é usada muito frequentemente para aumentar o grau de certeza sobre o conhecimento obtido pela leitura. Espero

que, ao dialogar com Hume e Rousseau, algum conhecimento (e, claro, alguma certeza) possa ser produzido no leitor do meu ensaio.

David Hume é autor, entre outras obras, da *Investigação sobre o Entendimento Humano (An Enquiry Concerning Human Understanding)*. Nesta obra, Hume (1999) procura aplicar o método experimental consagrado alguns anos antes por Isaac Newton (1643-1727) na discussão de questões humanas, especificamente os limites e o alcance de nosso conhecimento. Na seção 10, intitulada “Dos Milagres”, Hume reflete sobre a base de evidência pela qual alguém pode afirmar com relativa certeza a ocorrência de milagres. Sua discussão é particularmente interessante para o assunto da leitura, do conhecimento e da certeza porque, segundo o autor, a certeza sobre o tema dos milagres envolve o peso do testemunho humano que lhe serve de evidência. O que está em questão para Hume é se podemos ter certeza da veracidade dos relatos de milagres, presentes em textos de testemunhas oculares e, claro, nos textos da religião revelada.

O tipo de certeza que alguém pode ter do conhecimento resultante da leitura também está condicionado ao valor do testemunho humano. É na veracidade, clareza e boa fé do autor que se fundamenta o conhecimento formulado através da leitura. Mas, como afirmei acima, esta é uma de suas condições. A outra condição é a própria leitura, a atitude investigativa, ‘raciocinadora’ e crítica do leitor que deseja aprender lendo. Hume é bastante enfático quanto a este ponto ao afirmar que:

Um homem sábio, portanto, dosa sua crença em proporção à evidência. No caso das conclusões que se apoiam em uma experiência infalível, ele espera o acontecimento com o mais alto grau de confiança. (HUME, 1999, p. 145).

Esta passagem de Hume estabelece, para a presente discussão, o princípio segundo o qual o grau de certeza varia conforme o tipo de evidência, tanto em uma experiência direta quanto no testemunho humano,

seja verbal ou documentado na forma escrita. Então, nem toda certeza é do mesmo tipo, pois há leituras mais infalíveis e confiáveis, enquanto há outras mais suspeitas e controvertidas. Conforme o caso, o leitor precisa adequar seu grau de certeza. Há casos em que a certeza é alta. “Em outros casos, ele procede com cautela, pesando os experimentos opostos” (HUME, 1999, p. 145). Cautela para admitir ou rejeitar as afirmações, assim como habilidade de ponderar informações contraditórias ou opostas, são as habilidades pelas quais Hume descreve o leitor sábio. Podemos concluir, a partir desta reflexão de Hume, que a crença desenfreada e a afirmação acalorada de conhecimentos resultantes da leitura, de forma indiscriminada e peremptória, não são, de fato, conhecimento e nem sabedoria, mas sim um caminho para o erro e o dogmatismo.

Hume aprofunda sua caracterização dos fundamentos da certeza resultante da leitura – como um caso do testemunho humano formulado na linguagem – afirmando que:

Passamos a alimentar uma suspeita quanto a certa questão de fato quando as testemunhas se contradizem umas às outras, quando são muito poucas ou de caráter duvidoso, quanto têm interesse naquilo que afirmam, quando depõem com hesitação ou, ao contrário, com declarações demasiado violentas. (HUME, 1999, p. 147).

Interpretar o sentido dessa passagem no contexto da atual sociedade da informação pode resultar em algumas interessantes conclusões na presente discussão sobre leitura, conhecimento e certeza.

Em uma época onde o volume de textos escritos vem aumentando num fluxo acelerado, a leitura parece experimentar um momento de crise. José Ortega y Gasset teorizou sobre essa demasia dos textos já em 1935, quando proferiu sua famosa conferência *A missão do bibliotecário*. Ali, Ortega y Gasset (2006) concebe o bibliotecário como um mediador entre o

livro e o leitor, por causa da abundância de textos e da crescente importância da leitura na vida social. Já Hume (1999) chama a atenção para a diminuição da certeza concernente aos textos, quando estão em questão a intenção e a atitude de seus autores. Ele afirma claramente que o interesse pessoal e o choque de diferentes informações pode comprometer a certeza nas afirmações de um autor.

Nosso momento é de grandes polêmicas, muitas delas travadas especialmente no ambiente digital, em que a facilidade de disseminação e a necessidade de visibilidade podem comprometer o grau de certeza no conhecimento derivado de algumas – ou muitas – das leituras que se faz atualmente. A alternativa, para contrabalançar esse decréscimo da evidência e da certeza, seria uma atitude de ‘sábio’, como sugere Hume: proceder com cautela e pesar os testemunhos opostos. Este tipo de cautela se expressa na atitude crítica, na permanência de certa dúvida ou desconfiança e, principalmente, que proíbe qualquer atitude dogmática, sectária e violenta em relação ao conhecimento que se constrói das leituras feitas em tal ambiente. Hume (1999) denomina esta atitude de *ceticismo*. De fato, ao longo da tradição do pensamento ocidental, o ceticismo em suas variedades sempre se relaciona a uma postura de indagação, questionamento e investigação.

Rousseau produziu sua obra *Emílio, ou da Educação*, alguns anos após a publicação da *Investigação* de Hume. Ambos autores conviveram proximamente e é bem provável que sua interação intelectual tenha influenciado algumas ideias que Rousseau desenvolve em *Emílio*. A *Investigação* foi inicialmente publicada em 1748 enquanto *Emílio* foi publicado em 1762. Esta extensa obra é uma reflexão sobre os fundamentos da educação, apresentada na forma de uma narrativa romanceada da educação do jovem personagem que dá título ao livro. Sua notoriedade como clássico da pedagogia teórica é tão grande quanto o desconhecimento do

texto original. Como muitos grandes clássicos de nossa civilização, *Emílio* é muito mais citado do que efetivamente lido e discutido.

Uma das partes mais densas de *Emílio* é a discussão que Rousseau intitula como “Profissão de fé do vigário saboiano”. Trata-se de uma digressão dentro do fluxo principal da obra, onde Rousseau insere uma discussão mais abstrata, voltada a temas como a ordem da natureza, a teologia e a cosmologia. Com especial interesse para o presente ensaio destaca-se a concepção rousseauniana do alcance e limites do conhecimento humano. O leitor encontrará ali muitos pontos em comum com o pensamento de Hume, embora Rousseau manifeste originalidade em suas opiniões, especialmente quanto ao tema do testemunho humano como fonte de conhecimento. Diz ele:

[...] tudo o que um homem conhece naturalmente também posso conhecer, e um outro homem pode enganar-se tanto quanto eu; quando acredito no que ele diz, não é porque o diz, mas porque o prova. Portanto, o testemunho dos homens, no fundo, é apenas o da minha própria razão (ROUSSEAU, 2004, p. 422).

Perceba-se que a desconfiança rousseauniana em relação ao conhecimento vindo da comunicação parece mais intensa que a de Hume. Ele afirma que “nenhuma espécie de raciocínio é mais comum, mais útil e mesmo mais necessária à vida humana que a que deriva do relato das pessoas” (HUME, 1999, 146). Assim, prega o caráter social do conhecimento, atribui maior peso ao conhecimento construído na comunicação – da qual a leitura é o caso exemplar.

Rousseau propõe um cenário onde a certeza depende menos da confiança na comunicação bem sucedida e mais da razão individual. Este individualismo acerca da aprendizagem e da formação do conhecimento é

um dos pontos mais polêmicos de seu pensamento. Ele chega ao ponto de declarar:

Nunca conceberei que aquilo que todo homem é obrigado a saber esteja encerrado em livros e que aquele que não está ao alcance nem desses livros, nem de pessoas que os entendam seja punido por uma ignorância involuntária. Sempre livros! Que mania! (ROUSSEAU, 2004, p. 432).

Esta predileção pela experiência direta, pelo exercício da razão individual, incorpora um grau extremo do ceticismo acerca da comunicação. Trata-se de uma desconfiança generalizada quanto à certeza obtida pela leitura e pela comunicação em geral.

O interessante desta posição de Rousseau é que ela se aproxima muito desta desconfiança generalizada em relação à certeza resultante da leitura, observada nos tempos atuais, em nosso ambiente cultural. Por causa do excesso de textos, do excesso de mensagens escritas, ocorre uma trivialização do testemunho obtido na leitura. O resultado é a evocação da regra do ‘não confie em ninguém’, como se o leitor fosse o único responsável pelo tipo e pelo grau de certeza que obtém da leitura. Em um fluxo intenso de mensagens, notícias, abordagens teóricas e ideológicas, o leitor é assediado por versões opostas sobre os mesmos pontos. A tarefa de pensar e comparar discursos rivais vai ficando cada vez mais pesada, árdua e solitária. Alguns estudiosos da área da informação vêm falando da instalação de certo ‘caos informacional’. Trata-se de um cenário de caos justamente porque os indivíduos se encontram isolados na solidão de suas próprias interpretações, uma vez que a ordem e o equilíbrio, na relação entre autores e leitores, estão prejudicados.

Observamos Hume (1999) reconhecer a importância da comunicação para a construção do conhecimento. Ele também recomenda comparar as evidências oferecidas em cada discurso, a fim de regular o nível de certeza.

Observamos Rousseau (2004) reivindicar para a razão individual a tarefa de julgar o valor do conhecimento que é comunicado, enquanto desconfia da certeza advinda das leituras. Como resultado desse diálogo com pensadores modernos, representantes da filosofia das luzes, é possível, segundo minha interpretação, sustentar o seguinte:

Não é possível atribuir toda a responsabilidade pela certeza ao leitor. Não é possível, por exemplo, estimular a leitura e o pensamento crítico, em um ambiente onde textos confusos, falsos e mal intencionados são abundantes e se misturam na profusão da cultura, com textos objetivos e bem argumentados. Isso acabaria levando a um relativismo tão extremo que a diferença de valor entre um bom e um mau texto se diluiria. A cultura é um ambiente e os textos que não oferecem condições de certeza são uma espécie de poluição. Sustento, finalmente, a visão 'humeana', mais social e comunicativa do conhecimento, contra o individualismo rousseauiano.

A consequência imediata desta conclusão é ainda um tipo de ceticismo, pelo qual diminui o grau de certeza no conhecimento construído na leitura, não em vista de um desprezo pelo valor da comunicação, mas justamente em vista da apreciação deste valor. A certeza em uma leitura não é somente efeito de um bom exame do texto, mas da confiança estabelecida entre leitor e autor, como participantes de uma experiência compartilhada. A reivindicação de responsabilidade dos autores, a filtragem de textos confusos, ardilosos ou sem fundamento parece ser a única forma de atenuar este ceticismo e aumentar o grau de certeza que este conhecimento pode aspirar. Boa parte deste trabalho envolve a organização e a filtragem dos textos, mesmo antes do leitor ter acesso a eles. Por isso, os processos informacionais que organizam, classificam e disponibilizam os textos fazem diferença na balança da certeza.

‘Ceticismo’ é entendido aqui como um prolongamento da dúvida, uma atitude de questionamento, de exame e vigilância. Mas o ceticismo levado a extremos corrói suas próprias bases e torna toda ação impossível, incluindo a comunicação. Mesmo o cético precisa, em alguma medida, poder confiar. O ceticismo moderado e bem praticado leva a exigir clareza, evidências, honestidade e idoneidade, especialmente dos autores. Parece ser esta uma boa estratégia para lidar com o conhecimento no ambiente cultural atual, em que a leitura é um mecanismo de produção de conhecimento ao mesmo tempo em que é um mecanismo de falsificação da realidade.

Referências

HUME, David. *An enquiry concerning human understanding*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

ORTEGA Y GASSET, José. *Missão do bibliotecário*. Brasília: Briquet de Lemos, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Para ‘nocautear’ a desinformação:

os truques de Schopenhauer para vencer o debate e derrubar
fake news e pós-verdades

Elisa Cristina Delfini Corrêa

*Quando eu estou certo, eu estou certo;
quando eu estou errado, eu ainda poderia estar certo;
então eu ainda estou certo porque eu poderia estar errado;
me desculpa, eu posso até estar errado agora, mas eu estou certo!*¹

Como seria viver num mundo onde todos acreditam que estão com a razão o tempo todo? Imagine viver em um tempo em que cada um constrói a *sua* própria verdade, aquela na qual os fatos não são importantes e o que realmente importa é a interpretação que se faz deles? Pior, seria possível sobreviver em uma época na qual cada um procura impor aos demais a sua versão sobre qualquer coisa, já que ela seria a *única* correta?

Pois bem, pare de imaginar: o tempo presente possui contornos muito parecidos com as situações distópicas acima descritas. Não que essas características tenham surgido, de repente, na sociedade em que vivemos hoje, por conta de algum dispositivo especificamente contemporâneo, capaz de tornar o ser humano alguém tão arrogante a ponto de achar que sua certeza seja sempre absoluta.

Com isso quero dizer que a tecnologia (ao mesmo tempo tão amada e odiada), por exemplo, não é a única responsável pela distopia na qual estamos ‘atolados’ em pleno século XXI. Embora represente, atualmente, o

¹ Trecho de diálogo do filme *Fique Rico ou Morra Tentando* (*Get Rich or Die Tryin'*, 2005, Jim Sheridan) que retrata a vida do *rapper* 50 Cent.

ambiente mais favorável para a disseminação desse tipo de atitude, o que quero dizer é que, é típico da nossa natureza detestar a mais remota possibilidade de estar errado sobre qualquer que seja o tópico em questão.

É essa característica humana que dá o *start* para a geração e difusão de notícias falsas (termo muito conhecido por seu correspondente em inglês: *fake news*) e da pós-verdade. Ambos podem ser considerados expressões que hoje em dia já não soam estranhas às pessoas e que, de modo geral, fazem parte das atitudes e posicionamentos cotidianos.

Merece nossa atenção a pós-verdade que, segundo o dicionário Oxford, é definida como “circunstâncias em que os fatos objetivos são menos influentes em formar a opinião pública do que os apelos à emoção e à crença pessoal.” (OXFORD UNIVERSITY PRESS, 2020, p. 1). D’Ancona (2018) aponta que as origens da pós-verdade podem ser identificadas a partir de condições como o colapso da confiança nos sistemas sociais (político e econômico, por exemplo), e que tem como um de seus resultados uma desconfiança para com os meios de comunicação jornalística.

Paralelamente, verifica-se o crescimento de uma “indústria multimilionária da desinformação, da propaganda enganosa e da falsa ciência” (D’ANCONA, 2018, p. 46), especialmente a serviço da classe política. Assim, a disseminação maciça de notícias falsas, somada ao cansaço do público, e diante da desonestidade da classe política, acaba gerando um cenário em que “a indignação dá lugar à indiferença e, por fim, à conivência [...] a mera exaustão pode tirar até mesmo o cidadão alerta de seu compromisso com a verdade” (D’ANCONA, 2018, p. 34 e p. 36).

Esse cenário de desconfiança é o terreno no qual prosperam teorias conspiratórias e onde vemos diminuir a capacidade de pensamento crítico de muitas pessoas. Sobressaem-se, contudo, algumas características humanas,

como a necessidade de validar sua opinião enquanto a única alternativa correta e, se possível, definitiva.

Em seu livro, D’Ancona analisa a chamada ‘pós-modernidade’ enquanto o terreno ideal para o desenvolvimento da pós-verdade, e menciona alguns pensadores² que fortaleceram o relativismo (que se constitui como um de seus pilares), admitindo, contudo, que “a subversão da verdade como um ideal alcançável é tão antiga quanto a própria filosofia.” (D’ANCONA, 2018, p. 87).

Como são questões que se referem ao caráter humano, não surpreende que o posicionamento de tantas pessoas nos dias de hoje, em relação à verdade, seja o seguinte: como o que vale é o que *eu* penso, o que *eu* sinto e o que isso representa para *mim*, então, *eu decido* o formato do planeta, a validade das vacinas para os *meus* filhos, e quais os discursos que devem reger o mundo segundo a *minha* visão. O fato comprovado, a ciência, a veracidade dos acontecimentos e a verdade, pouco importam nesse contexto.

O que vemos hoje (isso sim, graças à tecnologia digital) é uma união de grupos de pessoas cujas ideias concatenadas ignoram os fatos em si, e que partem para a criação de argumentos insustentáveis, porém, bem construídos, capazes de arregimentar multidões que se identificam com seus discursos.

Mas, voltando aos questionamentos iniciais: como viver em uma sociedade assim? Existiria espaço para a racionalidade e para a busca da veracidade das informações em meio a esse turbilhão de ‘verdades absolutas’ que circula, especialmente, por meio das mídias sociais da Internet?

² São citados como protagonistas principais Michel Foucault, Jean-François Lyotard, Jacques Derrida, Jean Baudrillard e Richard Rorty (D’ANCONA, 2018).

A proposta que se esboça neste ensaio, reconheço, não se apresenta de maneira muito convencional, pois talvez já tenha passado da hora de travar uma luta contra a ‘maré’ de desinformação que tenta nos afogar diariamente. E a ideia de luta aqui utilizada é essa mesma: a intenção é partir para o ataque e ‘nocautear’ notícias falsas e pós-verdades golpeando os argumentos de seus locutores por meio de um debate capaz de desequilibrá-los e derrubá-los.

Quem nos oferece as armas para conquistar algumas vitórias nesse ‘ringue’ informacional é Arthur Schopenhauer, em seu instigante livro *38 estratégias para vencer qualquer debate: a arte de ter razão*, escrito no século XIX, mas tão necessário no século XXI. As linhas a seguir pretendem refletir sobre como as ideias ‘ácidas’ desse filósofo podem ser úteis na batalha contra a desinformação nos dias atuais.

A dialética erística de Schopenhauer

O livro publicado em 1831 apresenta a dialética erística como uma estratégia para vencer debates, capaz de garantir que, mesmo que a verdade não seja dita, seu oponente possa ser derrubado na argumentação. Com base na lógica, Schopenhauer desenvolve tal dialética, que se trata da “arte de discutir, e mais especificamente de discutir de modo a ter razão, isto é, *per fas et nefas* [por meios lícitos ou ilícitos]” (SCHOPENHAUER, 2014, p. 163). Pode ser entendido, assim, como uma espécie de ‘vale tudo’ em um debate sobre qualquer tema em que, o que importa é vencer.

O filósofo explica que a origem dessa necessidade de vencer a qualquer preço é fruto da desonestidade natural do ser humano:

De onde vem isso? Do componente altamente perverso da natureza humana. Se não fosse isso, se fôssemos completamente honestos, então em todo debate teríamos a

intenção de exigir que a verdade fosse mostrada, sem nos preocupar se nossa opinião ou a do outro é que estava correta: isso seria absolutamente indiferente, ou pelo menos algo completamente secundário. Mas a natureza humana torna esta a questão central. A vaidade congênita, que é sensível em especial em relação às faculdades intelectuais, não quer reconhecer estar errada, e que o oponente tenha razão. (SCHOPENHAUER, 2014, p. 168).

Schopenhauer reflete que, pela lógica, as pessoas deveriam se esforçar para sempre dizer a verdade, pensando antes de falar e, dessa forma, sempre emitir opiniões sólidas e fundamentadas. Mas, na prática, isso está longe de ser verdadeiro:

Mas à vaidade congênita, se juntam a verborragia da maioria e a doentia desonestidade do homem. Falam antes de pensar, e depois percebem que sua afirmação era falsa ou que não tinham razão; ainda assim, atuam de modo a parecer o contrário. O interesse pela verdade, que deveria ser o único motivo da proposição de afirmações, é totalmente substituído pelo interesse da vaidade: a verdade deve parecer falsa e o falso deve parecer verdadeiro. (SCHOPENHAUER, 2014, p. 173).

A situação é ainda mais grave na medida em que, geralmente, iniciamos o debate acreditando que estamos certos e, por isso, o argumento contrário é absolutamente inaceitável, apesar de muitas vezes parecer arrasador e possuir o poder de destruir o nosso. Nesse caso, a vaidade mencionada pelo autor é acionada em defesa da nossa posição e de nossos interesses.

A dialética erística se apresenta, então, como arma de defesa e ataque a fim de derrotar nosso oponente e, caso seja necessário, o discurso trabalha de forma que “a verdade deve parecer falsa e o falso deve parecer verdadeiro” (SCHOPENHAUER, 2014, p. 176). No entanto, o filósofo aponta que o uso da dialética se torna especialmente válido quando o argumento

corresponde à razão e à verdade. Serve como poderosa arma de defesa que se contrapõe a ataques provenientes dos ‘desonestos’:

Definiu-se dialética como a lógica da aparência. Errado: assim ela seria útil só para defender afirmações falsas; mas quando se tem razão, também é preciso a dialética para vencer, e é preciso conhecer truques desonestos para conseguir isso, dos quais um é muito utilizado: atacar o oponente com as mesmas armas. (SCHOPENHAUER, 2014, p. 264).

E é exatamente com esse objetivo que este texto revoca as ‘38 estratégias’: derrubar os discursos dos desonestos utilizando as mesmas armas usadas por eles. Schopenhauer nos ensina a defender nossas ideias e derrubar as dos oponentes, utilizando a dialética como uma espécie de esgrima intelectual individual com o objetivo de vencer o debate ou, nas palavras do filósofo, a erística – o nome mais apropriado.

Schopenhauer desenvolve o que pode ser chamado de método para testar a dialética erística. Inicialmente, deve-se considerar a essência de toda a discussão, o que pode ser feito por duas vias: colocando o foco na questão ou no oponente. Quando o foco é a questão, ataca-se mostrando que o dito não confere com a verdade objetiva sobre ele e, se o foco estiver no oponente, ataca-se apontando incoerências em sua própria fala. As vias para o ataque podem ser diretas (atacando os fundamentos do discurso) ou indiretas (colocando sob ‘fogo cerrado’ suas conclusões, ou consequências).

O ataque ou refutações indiretas podem utilizar-se do que o filósofo apresenta como ‘apagogia’ e ‘instância’. Na primeira, o argumento se constrói aceitando uma afirmação como verdadeira e comparando-a, a seguir, com outra afirmação reconhecida como verdadeira também, chegando a um resultado claramente falso. Dessa forma, busca-se convencer o oponente que sua fala não corresponde à verdade. Na instância, refuta-se a

afirmação apontando casos particulares que nela estão incluídas, mas que a ela não se aplicam, tornando-a falsa.

Schopenhauer (2014, p. 313) afirma que esse é o “esquema fundamental, o esqueleto de qualquer discussão”. A partir dele é possível vencer qualquer debate, por mais longo e confuso que possa ser. Para que isso aconteça, o filósofo reúne 38 truques (ou estratégias) que não têm como objetivos principais mostrar a verdade e, sim, ensinar a “arte de ter razão”. Vamos a eles.

A arte de ter razão em 38 estratégias

A obra que está em foco neste capítulo apresenta possibilidades de encaminhar um debate com a finalidade estratégica de vencê-lo a qualquer custo. Resume-se, basicamente, em não se importar com o nível de decoro ou com a validade dos argumentos, contanto que o resultado seja favorável aos que utilizam os truques descritos pelo filósofo.

Trata-se de uma lista de 38 formas de desestabilizar, constranger ou confundir o oponente, visualizadas no quadro a seguir, adaptado do sumário da obra em questão:

Quadro 1 – Descrição das 38 estratégias

ESTRATÉGIA 1 Generalize as afirmações do seu oponente	ESTRATÉGIA 21 Use as mesmas armas
ESTRATÉGIA 2 Homônima — Mude os significados das palavras-chave do oponente	ESTRATÉGIA 22 Reduza a força do argumento principal
ESTRATÉGIA 3 Confunda a argumentação	ESTRATÉGIA 23 Provoque o oponente
ESTRATÉGIA 4 Prepare o caminho, mas oculte a conclusão	ESTRATÉGIA 24 Torne a alegação do outro inconsistente
ESTRATÉGIA 5 Use as premissas do seu oponente contra ele	ESTRATÉGIA 25 Use a exceção para destruir a tese

Para ‘nocautear’ a desinformação

Elisa Cristina Delfini Corrêa

ESTRATÉGIA 6	ESTRATÉGIA 26
Mude as palavras do oponente para confundi-lo	Reforce um aspecto no oponente; depois destrua o seu valor.
ESTRATÉGIA 7	ESTRATÉGIA 27
Faça o oponente concordar de forma indireta	Deixe o seu oponente desequilibrado
ESTRATÉGIA 8	ESTRATÉGIA 28
Desestabilize o oponente	Ganhe a simpatia da audiência e ridicularize o adversário
ESTRATÉGIA 9	ESTRATÉGIA 29
Disfarce seu objetivo final	Não se importe em fugir do assunto se estiver a ponto de perder
ESTRATÉGIA 10	ESTRATÉGIA 30
Use a psicologia da negação	Aposte em credenciais e acue a todos
ESTRATÉGIA 11	ESTRATÉGIA 31
Tome um conceito geral para o caso particular	Complice o discurso de seu oponente
ESTRATÉGIA 12	ESTRATÉGIA 32
Uso sutil dos vocábulos — renomeie as mesmas palavras	“Cole” um sentido ruim na alegação do outro
ESTRATÉGIA 13	ESTRATÉGIA 33
Apresente uma segunda opção inaceitável	Invalide a teoria pela prática
ESTRATÉGIA 14	ESTRATÉGIA 34
Acuando os tímidos	Encontre e explore o ponto fraco
ESTRATÉGIA 15	ESTRATÉGIA 35
Utilize paradoxos — para situações difíceis	Mostre ao seu oponente que está lutando contra os próprios interesses
ESTRATÉGIA 16	ESTRATÉGIA 36
Desqualifique o argumento do outro	Confunda e assuste o oponente com palavras complicadas
ESTRATÉGIA 17	ESTRATÉGIA 37
Faço uso da dupla interpretação	Destrua a tese boa pela prova frágil
ESTRATÉGIA 18	ESTRATÉGIA 38
Mude o curso; interrompa antes da perda certa.	Como último recurso, parta para o ataque pessoal.
ESTRATÉGIA 19	
Desfoque; depois encontre uma brecha	
ESTRATÉGIA 20	
Não arrisque num jogo ganho	

Fonte: Schopenhauer (2014, p. 31-32).

No livro publicado em 1831, Schopenhauer sinaliza que a sociedade daquela época era muito parecida com a dos tempos de Aristóteles no quesito das artimanhas, astúcias e desonestidades empregadas pelas pessoas, a fim de vencerem os debates nos quais se envolvem. O mesmo pode ser dito deste século XXI. Pedroso (2016, p. 17, grifo nosso) afirma que o trabalho do filósofo aqui discutido consiste em que “a dialética erística,

assim, se propõe a fornecer um mapeamento dos ardis intelectuais *de que tendem a se servir todos, sem exceção*, quando tratam de se imiscuir numa contenda discursiva”. Assim é que ninguém, aparentemente, escapa de usar essas artimanhas discursivas, vez ou outra.

Esse ‘mapeamento’, apesar de parecer horrível, mostra-se também bastante útil “pois fornece provas de como se desmascarar uma argumentação que trate não de buscar o que ele [Schopenhauer] chama de “verdade objetiva”, mas de tentar estabelecer qual argumento vence por mais artifícios” (PEDROSO, 2016, p. 17). E esse é o objetivo principal deste capítulo: ressaltar a importância de conhecer e utilizar as estratégias do Schopenhauer para derrubar discursos que tenham como objetivo deseducar e confundir as pessoas em geral por meio de *fake news*, por exemplo.

Desmascarar esses discursos não é tarefa fácil: muitas vezes estão acompanhados de dados e estatísticas inexistentes, carregados de preconceitos – ou são meramente opinativos. E o pior: encontram eco em boa parte do público ouvinte que, por desconhecimento, interesses pessoais ou má-fé, os acolhem e os disseminam por vários canais, como as mídias digitais.

O uso das estratégias, portanto, é útil para desestabilizar e confundir o oponente, e mudar o rumo desses discursos nocivos e distorcidos, virando o jogo a favor das evidências e dos fatos, e não das impressões ou pós-verdades. A essência por trás das 38 estratégias pode ser representada pelas palavras da figura a seguir:

que podem ser testadas, e talvez lhe garantam o sucesso diante da enxurrada de ‘opiniões’ a respeito de tudo e qualquer coisa, à qual somos confrontados nos dias turbulentos em que vivemos. A elas, então³:

- N° 1. Leve a proposição do seu oponente além dos seus limites naturais; exagere-a. Quanto mais geral a declaração do seu oponente se torna, mais objeções você pode encontrar contra ela. Quanto mais restritas as suas próprias proposições permanecem, mais fáceis elas são de defender.
- N° 2. Use significados diferentes das palavras do seu oponente para refutar a argumentação dele. Exemplo: a pessoa A diz: “Você não entende os mistérios da filosofia de Kant”. A pessoa B replica: “Ah, se é de mistérios que estamos falando, não tenho como participar dessa conversa”.
- N° 5. Use as crenças do seu oponente contra ele. Se o seu oponente se recusa a aceitar as suas premissas, use as próprias premissas dele em seu favor. Por exemplo, se o seu oponente é membro de uma organização ou seita religiosa a que você não pertence, você pode empregar as opiniões declaradas desse grupo contra o oponente.
- N° 6. Deixe a questão confusa mudando as palavras do seu oponente ou aquilo que ele está procurando provar. Chame uma coisa por um nome diferente: diga “boa reputação” ao invés de “honra”, “virtude” ao invés de “virgindade”, “animais de sangue quente” ao invés de “vertebrados”.
- N° 11. Se o seu oponente admite a verdade de algumas de suas premissas, abstenha-se de pedir que ele concorde com a sua conclusão. Mais tarde introduza suas conclusões na conversa como coisa resolvida ou admitida por ele. O seu oponente e outros na

³ A numeração refere-se à sequência dada originalmente por Schopenhauer em seu livro, assim como os exemplos descritos em cada estratégia.

assistência poderão ser levados a acreditar que foi de fato com a sua conclusão que ele concordou.

- Nº 12. Se o argumento se move para o terreno de ideias gerais que não têm nomes particulares, você deve usar uma linguagem ou metáfora que seja favorável à sua proposição. Exemplo: O que uma pessoa imparcial chamaria de “fé pessoal” ou “opção religiosa” é descrito pelo seu partidário como “santidade” ou “devoção”, e pelo seu oponente como “preconceito” ou “superstição”.
- Nº 13. A fim de fazer com que o seu oponente aceite a sua proposição, apresente também uma contra-proposição oposta. Se o contraste for acentuado, seu oponente acabará aceitando a sua proposição para evitar parecer controverso. Exemplo: Se você quer que ele admita que um rapaz deve fazer absolutamente qualquer coisa que o seu pai manda que ele faça, pergunte se o seu adversário acredita que “devemos em tudo desobedecer aos nossos pais”. É como colocar o cinza ao lado do preto e chamá-lo de branco, ou colocar o cinza perto do branco e chamá-lo de preto.
- Nº 19. Se o seu oponente o desafiar expressamente a apresentar uma objeção a algum ponto definido da sua argumentação e você não tem mais nada a dizer, tente fazer o argumento dele menos específico. Exemplo: Se ele pedir algum motivo pelo qual determinada hipótese não deva ser aceita, fale da falibilidade do conhecimento humano e ilustre com vários exemplos.
- Nº 20. Se o seu oponente aceitou todas ou a maior parte das suas premissas, não peça que ele concorde diretamente com a sua conclusão. Ao contrário, exponha a conclusão você mesmo como se ela também tivesse sido admitida. Uma pessoa pode estar objetivamente com a razão, e mesmo assim sair por baixo na opinião dos

observadores (e algumas vezes na sua própria opinião). Por exemplo, suponha que eu apresente uma prova para demonstrar uma afirmação minha. Se o meu adversário refutar a prova, dará a impressão de estar refutando também a afirmação – para a qual podem, no entanto, haver outras provas. Nesse caso, é claro, meu adversário e eu trocamos de posição: ele sai por cima quando, na verdade, está errado.

- N° 21. Quando o seu oponente utilizar um argumento superficial e você enxergar essa falsidade, refute-o estabelecendo a natureza superficial desse argumento. Melhor ainda é rebater o oponente com um contra-argumento tão superficial quanto o dele, só para vencê-lo – afinal de contas é em ganhar que você está interessado, não na verdade. Exemplo: Se o seu oponente apelar para o preconceito, para a emoção ou para ataques pessoais, devolva o ataque na mesma moeda.
- N° 22. Se o seu oponente pedir que você admita alguma coisa a partir da qual o ponto em discussão pode ser concluído, recuse-se a fazê-lo, declarando que ele incorre em petição de princípio.
- N° 23. Contradição e contenciosidade irritam a pessoa de modo a fazê-la exagerar suas declarações. Contradizer o seu oponente pode levá-lo a estender a sua declaração além dos limites, e quando você contradiz essa manifestação exagerada parece estar refutando a declaração original. Do modo correspondente, se o seu oponente tentar estender a sua própria declaração mais do que você tencionou, redefina os limites da sua declaração e afirme: “foi isso que eu disse, e não mais do que isso”.
- N° 26. Uma manobra brilhante é virar a mesa e utilizar os argumentos do seu oponente contra ele mesmo. Exemplo: Seu

oponente declara: “fulano é ainda uma criança, você deve fazer-lhe uma concessão”. Você retruca: “justamente porque ele é criança devo corrigi-lo, caso contrário ele persistirá em seus maus hábitos”.

- N° 27. Se o seu oponente surpreender você ficando particularmente indignado diante de um argumento seu, insista nesse argumento com ainda maior zelo. Isso não apenas deixará o seu oponente furioso, mas vai deixar a impressão de que você tocou um ponto frágil na argumentação dele, e de que seu oponente está mais suscetível a um ataque no que diz respeito a esse ponto do que você esperava.
- N° 32. Um método rápido de livrar-se da declaração de um oponente, ou de colocá-la sob suspeita, é classificá-la debaixo de uma categoria odiosa. Exemplo: Você pode dizer: “Isso é fascismo”, ou “ateísmo”, ou “nazismo”, ou “superstição”. Fazendo essa objeção você está pressupondo tacitamente que: 1) a declaração em questão é idêntica à categoria mencionada ou está pelo menos contida nela; e 2) o sistema mencionado foi inteiramente rejeitado pela presente audiência.
- N° 33. Admita as premissas do seu oponente, mas negue a sua conclusão. Exemplo: “Isso é muito bom na teoria, mas na prática não funciona”.
- N° 34. Se você apresenta uma pergunta ou um argumento e seu oponente não lhe dá uma resposta direta, contorna-os com outra pergunta ou tenta mudar de assunto, é sinal claro de que você atingiu um ponto fraco, por vezes de forma não intencional. Você, por assim dizer, reduziu seu oponente ao silêncio. Insista, portanto, ainda mais no ponto em questão, e não deixe que seu oponente o evite, mesmo quando você não sabe ainda em que consiste a fraqueza que acaba de descobrir. Ao seguirmos estas regras com esta finalidade, não

devemos nos preocupar em qualquer sentido com a verdade objetiva, porque normalmente não sabemos onde está a verdade.

- Nº 35. Ao invés de concentrar-se no intelecto do seu oponente ou no rigor de seus argumentos, concentre-se nos motivos dele. Se você conseguir fazer com que a opinião do seu oponente, caso se mostre verdadeira, pareça distintamente prejudicial ao seu próprio interesse, ele a abandonará imediatamente. Exemplo: Um clérigo está defendendo algum dogma filosófico. Demonstre que sua proposição contradiz alguma doutrina fundamental da sua igreja, e ele se verá forçado a abandonar o argumento.
- Nº 37. Se seu oponente estiver certo, mas, felizmente para você, apresentar uma prova deficiente, você pode com facilidade refutar a prova e em seguida alegar que refutou a posição inteira. É dessa forma que maus advogados perdem boas causas. Se seu oponente for incapaz de produzir uma prova irrefutável, você ganhou o dia.

Caso essas estratégias tenham sido utilizadas sem sucesso, Schopenhauer indica outras que se afastam do plano das ideias e partem para as ofensas pessoais, o que inclui ridicularizar o oponente apontando de forma jocosa suas características físicas, por exemplo. Nesses casos, no entanto, o filósofo levanta o questionamento a respeito do valor de discutir com pessoas capazes de manter o embate apenas no campo das ideias: é prudente escolher com quem se vai discutir e poupar-se do embaraço de ser humilhado ou fisicamente agredido em público. Para esses oponentes, o autor recomenda, citando Voltaire, o silêncio como resposta (“a paz ainda é melhor do que a verdade”) e um ditado árabe no qual se diz “na árvore do silêncio crescem os frutos da paz” (SCHOPENHAUER, 2014, p. 827).

Menciona também Aristóteles, que orienta a não discutir com o primeiro que aparecer e escolher aqueles que, de antemão, sabe-se que

possuem conhecimento suficiente para não dizer absurdos. Conselhos sábios para os brasileiros em tempos nos quais se cogita a liberação do uso de armas de fogo e proliferam *fake news* de conteúdo surreal. Schopenhauer (2014, p. 826) conclui que “dentre centenas de pessoas raramente existe mais que uma com quem valha a pena discutir” – e o mesmo vale para os dias atuais.

Essa última constatação parece se ajustar com bastante pertinência na sociedade digital contemporânea: são raríssimas as pessoas que se utilizam da razão e lançam mão de habilidades, ou técnicas simples de serem desenvolvidas, no sentido de checagem de fatos com o fim de firmar uma opinião com base em evidências, as mais sólidas possíveis.

Assim, esse cenário informacional desastroso dos dias atuais talvez seja menos fruto da falta de uma competência básica, ou mesmo crítica, propriamente dita, do que de uma decisão deliberada de gerar e divulgar informações falsas por motivos variados que não cabe aqui discutir. O trabalho de desenvolver habilidades que contribuam para formar pessoas competentes em informação deve continuar a ser feito, embora estudos realizados comprovem que a desinformação (em especial em mídias sociais) se espalha também por meio de pessoas que são “capazes de detectar conteúdo de notícias de baixa qualidade, mas, mesmo assim, compartilham esse conteúdo on-line porque a mídia social não é propícia a pensar analiticamente sobre verdade e precisão” (PENNYCOOK *et al.*, 2019, p.1, tradução nossa).

Dessa forma, para além da competência em informação, parece ser necessário entrar em confronto direto por meio de um debate capaz de ‘nocautear’ a enxurrada de desinformação diária que se recebe. Nesse esforço, entende-se a validade de conhecer as estratégias apontadas por

Schopenhauer para, em um primeiro momento, estar atento em não se deixar levar pelas artimanhas utilizadas nos discursos desinformativos.

Em um segundo momento, indo para além de uma atitude meramente defensiva, Schopenhauer nos oportuniza a capacidade de entender como são construídos os argumentos dos interlocutores que geram e disseminam notícias falsas – a fim de destruí-los em suas fragilidades e atingindo-os nos pontos em que estão apoiados para desequilibrar o discurso falso pelo apontamento de suas falhas.

Considerações finais

A reflexão que se faz nestas poucas linhas não tem a pretensão de considerar-se como um ensaio científico, mas procura ampliar o horizonte das possibilidades na luta contra a sociedade da desinformação na qual vivemos. O tipo de retórica apresentado por Schopenhauer, em sua dialética erística, parece ser mais do que urgente na batalha contra as *fake news* e a pós-verdade no século XXI.

Vale ressaltar que conhecer as estratégias dos oponentes e usá-las a fim de vencer um debate jamais deverá ter a finalidade de prejudicar, humilhar ou ofender qualquer pessoa que seja, embora discursos desse tipo estejam se tornando cada vez mais corriqueiros, inclusive, nas esferas políticas mais elevadas do Brasil e mundo afora.

O propósito para o qual as 38 estratégias são descritas e discutidas neste capítulo, podem e devem servir para expor construções discursivas enganosas e diminuir seus efeitos danosos em nossa sociedade.

Referências

D’ANCONA, Matthew. *Pós-verdade: a nova guerra contra os fatos em tempos de fake news*. São Paulo: Faro Editorial, 2018.

OXFORD UNIVERSITY PRESS. *Word of the year 2016 is... . 2020*. Disponível em: <https://languages.oup.com/word-of-the-year/2016/>. Acesso em: 18 jul. 2020.

PEDROSO, Michael Peterson Olano Morgantti. *O conhecimento enquanto afirmação da vontade de vida: um estudo acerca da dialética erística de Arthur Schopenhauer*. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/21072>. Acesso em: 20 dez. 2019.

PENNYCOOK, Gordon *et al.* Understanding and reducing the spread of misinformation online. *PsyArXiv Preprints*, 25 Nov. 2019. Disponível em: <https://psyarxiv.com/3n9u8>. Acesso em: 20 dez. 2019.

SCHOPENHAUER, Arthur. *38 estratégias para vencer qualquer debate: a arte de ter razão*. Tradução Camila Werner. São Paulo: Faro Editorial, 2014. *E-book*.

O leitor e o corredor:

um exercício de leitura e interpretação

Marcio Markendorf

No âmbito da leitura e da interpretação de texto¹ – muito especialmente na contemporaneidade – parece haver por parte do leitor médio uma gama de posições equivocadas sobre o que consiste exatamente a interpretação de um texto. Dentre algumas delas, vale destacar as seguintes: a) a interpretação é um ato individual, perpassado exclusivamente pela opinião do sujeito em relação ao que entendeu do texto lido; b) a interpretação de um texto consiste na busca (exata) do que o autor quis dizer.

Não se pode negar a importância de uma espécie de ‘ato amoroso’ pactuado entre leitor e obra, como bem gostaria Roland Barthes (1987), por meio do qual o texto pode deixar uma marca visceral no sujeito, algo que atinge o leitor de modo a convocar sentimentos e sensações diversas, singulares e contingenciais. Entretanto, não se deveria apenas apoiar-se na *sensação* que o texto pode causar naquele que lê como elemento fundador do princípio de interpretação, uma vez que um conjunto de elementos externos pode influenciar a disposição espiritual para leitura ou a *experiência* de leitura em si. Tome-se como exemplo o espectador que vai ao cinema para

¹ Se adotada uma posição mais ampla para a ideia de texto – um ponto de vista semiótico, por exemplo – texto não se refere apenas ao material escrito e/ou literário, mas pode remeter igualmente a outras formas de textualidades (uma vez que tudo pode ser lido ou interpretado a partir de signos e significados): uma estátua, um quadro, um pôster de cinema, um filme, um corpo parado na estação de metrô etc. Este trabalho se concentrará na leitura e interpretação de um conto (literatura), mas que, em função da inerente natureza intertextual de qualquer forma de textualidade, convocará outros textos para ampliar as possibilidades de *dar a vê-lo*.

ver uma comédia e não ri do filme, mas, pelo contrário, acaba chorando ou sentindo ansiedade em relação às ações narrativas das personagens. Nesse caso hipotético são muito mais os agentes externos – as ocorrências da vida particular do sujeito espectador – que levam a determinada interpretação do texto – o cômico é trágico –, condições de leitura que nada tem a ver com o projeto narrativo do audiovisual em questão.

A princípio qualquer texto, muito especialmente o literário – na condição de um projeto elaborado por um autor – deveria conter certas instruções de como deve ser lido/interpretado, o que Umberto Eco (1994) chamaria de autor-modelo², a fim de orientar o leitor em direção à experiência-guiada daquela pequena jornada. Ora, nem sempre a instrução é percebida pelo leitor, nem sempre é bem arquitetada pelo autor – de modo que tal ‘mapa’ de leitura acaba por fracassar. Logo, a interpretação é um ato de leitura individual, mas que está implicado na orientação coletiva de um modo de leitura, algo previsto e desejado pelo texto. Não significa, contudo, a existência de uma interpretação única e definitiva, mas a vontade do criador em produzir certa unidade de efeito no tecido textual. Ou seja, se é um texto de horror, que os leitores experienciem o efeito horrorífico; se a mensagem temática da obra é a do perdão, que o texto possa construir tal premissa em seu desenvolvimento.

Não se pode esquecer que Umberto Eco (1994, p. 9) também postula que “todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho”. Tal posição indica que o ato de leitura é dependente

² No conceito de Umberto Eco (1994), o autor-modelo é materializado como um conjunto de instruções presentes no texto que guiam a leitura para um determinado tipo de interpretação, prevista e desejada pelo autor do texto, e que o leitor-modelo deverá fazer. Entretanto, como nem sempre se pode encontrar o leitor-modelo, pois a realidade está cheia de leitores-empíricos (aqueles que não têm necessariamente o mesmo repertório do autor-modelo), a leitura pode ser um ato múltiplo e o autor se resigna ao papel de leitor-empírico. Autor e leitor empírico são figuras reais do processo de leitura ao passo que o autor e o leitor modelos são apenas figuras virtuais (previstas, prospectadas pelo texto).

da atuação do leitor no preenchimento de lacunas e no processo ativo de interpretação. Em outras palavras, na produção de sentido do texto. Ainda que não consiga performar o modelo ideal de leitor imaginado pelo autor no ato da criação, o leitor empírico faz as interpretações a partir dos seus limites e do que o texto oferece. Surge dessa perspectiva cooperativa que a obra pode ter múltiplas leituras/intepretações – não apenas aquela prevista pelo autor-modelo –, o que não quer dizer, no entanto, que qualquer leitura é válida, pois a obra é *aberta*, mas não é *escancarada*³. A assertiva indica que são possíveis várias leituras, mas não *qualquer* leitura, afinal, toda interpretação deve ser apoiada nos indícios oferecidos pelo próprio texto. Alguém pode fazer uma leitura psicanalítica da fábula de Chapeuzinho Vermelho a partir da noção de puberdade e corpo feminino, por exemplo, no entanto não pode forçar uma leitura do conto de fadas como uma parábola comunista. Sendo assim, pode-se entender que a interpretação de um texto não deve estar apoiada apenas na experiência sensível do leitor (o peso do estado de humor e das coisas da vida), nem advir de uma simples declaração opinativa (uma hipótese sem fundamento).

Outra posição equivocada acerca da leitura – proveniente de certos vícios de livros escolares – coloca o sujeito na condição de alguém que precisa localizar ‘o que o autor quis dizer’ com o texto. Roland Barthes (1984), com uma grande virada no modo de recepcionar obras, acaba por decretar a morte do autor, o que significa que o autor não tem mais ingerência absoluta sobre o próprio produto⁴. Com base nessa posição teórica, não é o autor que deve dizer alguma coisa – esclarecendo ao leitor e

³ O conceito de abertura de uma obra repousa na capacidade de um texto, por ser um tecido complexo, feito de múltiplas camadas, conter várias possibilidades de leitura, nem sempre previstas pelo próprio autor (ECO, 2007).

⁴ O conceito de Barthes (1984) é antológico e foi assumido pela crítica literária como um elemento dado. Uma vez ‘decretada’ a morte do autor por Barthes, os estudos voltaram-se não mais para a ‘tirania’ do autor sobre a obra para focarem-se no leitor e sua relação com o texto.

ao crítico o que concebeu como a interpretação possível da própria obra –, mas é o *texto quem deve dizer*, por meio de seus dispositivos, como pode ser interpretado. Ao focar-se no tecido textual, isto é, em como o projeto literário do autor tenta dizer o que diz, o leitor deve dar importância aos recursos empregados pelo criador na tessitura do material. E, para tanto, necessita de um conhecimento mínimo da composição do texto, de análise textual e de repertório cultural. Afinal, um texto está sempre em diálogo com outros textos que o antecedem, direta ou indiretamente; é o fundamento ubíquo da intertextualidade.

A leitura e a interpretação não são exercícios que esbarram no hermetismo, isto é, não constituem uma atividade misteriosa e enigmática, de acesso a poucos. Muitas das vezes consiste em o leitor mobilizar elementos já absorvidos da cultura circundante e se dispor a uma posição de leitura desautomatizada, curiosa e crítica (em um sentido questionador e/ou analítico). É entregar-se, para usar a metáfora de Umberto Eco (1994), a transitar pelos bosques da ficção e divertir-se com os caminhos possíveis. Bosques nos quais perder-se muitas vezes faz parte da jornada.

Este ensaio pretende oferecer um exercício de leitura no qual a interpretação está apoiada em elementos textuais e culturais, presentes em um repertório bastante comum de narrativas de gênero⁵. A pequena narrativa abaixo é de autoria de Verônica Stigger (2003, p. 64) e integra o livro *O trágico e outras comédias*.

⁵ Para aclarar a expressão, narrativas de gênero referem-se aos gêneros textuais consagrados pela cultura de massas, tais como o épico, o *western*, a aventura, o horror, o melodrama, a ficção científica, etc.

No corredor

É noite no corredor. E eu tremo. Temo o escuro. Costas na parede. Pernas e joelhos dobrados. Dormência. O chão me toca frio. Lá fora chove. Há horas. Tempestade de galhos na janela. (A casa fede a pólvora.) Um relâmpago e eu vislumbro a distância que nos separa. É pouca. E o pior: é real. O sangue avança pelo assoalho. Quase me apalpa. Me intimida. Outro relâmpago e eu vejo a ferida no seu peito. Do outro lado, ele chora. Cabeça baixa, soluça sentido. Deve doer. Temo a dor. A chuva acalma. Me acalmo. Pingos no vidro. Rumor de brisa. Ele funga. Ouço o arfar de sua respiração. Tenho medo. Tenho frio. Tenho sono. Meus olhos morrem. Quero poder sonhar.

É dia no corredor. A chuva para. O choro para. O relógio toca. Não há mais vento. Não há mais ruído. Não há mais respiração.

Silêncio.

Silêncio.

Juro: não queria ter atirado no dragão.

À primeira vista (ou à primeira impressão de leitura), o leitor pode entender a narrativa como algo do campo do mistério ou do fantástico, especialmente pela presença do elemento 'dragão' ao final da história. No entanto, mesmo que a criatura mitológica seja um elemento importante para a narrativa, não se deve concentrar a interpretação total apenas neste elemento. Seria precioso para a interpretação textual que o leitor pudesse desenvolver um espírito curioso e questionador em busca de repostas. Algumas perguntas possíveis: Qual o título? O que significa? Qual o gênero da narrativa? Quem são as personagens? Quem narra a história? Em qual tempo se passa? Em qual espaço? Quais objetos são convocados na ação? O clima é importante para história? O que acontece na narrativa? Qual o tema

da história? Quais significados podem estar associados ao conjunto de elementos convocado pelo texto?

O objetivo deste pequeno trabalho é conduzir *uma* leitura interpretativa por partes – sem deixar de sinalizar a multiplicidade de posições interpretativas em potência –, e responder algumas das perguntas feitas acima de forma coerente com os dispositivos⁶ contidos no próprio tecido textual.

O corredor

O título de uma história é um dos elementos mais importantes do processo de interpretação, pois dá ao leitor uma primeira pista acerca do conteúdo narrativo. No caso do conto de Stigger, o título sugere onde se desenrola a ação, sendo um espaço, portanto, de extrema importância para o texto. Qual o significado do corredor para a história? É uma primeira pergunta analítica a ser feita.

Em seu sentido denotativo, o corredor é um espaço arquitetônico que serve de local de passagem, um dispositivo que *separa* e *conecta* ambientes. Embora seja um componente típico da vida moderna, o corredor não constituía um elemento comum até o século XVII – afinal os conceitos de privacidade naquela época eram bem distintos dos de hoje (TEIXEIRA, 2013). Grandes palácios não incluíam corredores em seu desenho arquitetônico e era preciso, por isso, atravessar diversos ambientes para se chegar a uma parte específica da construção – algo que muitas vezes implicava, também, em cruzar pelo interior de quartos. Como parte da materialização de uma ideia burguesa de intimidade, institucionalizada com

⁶ O termo dispositivo foi empregado de uma forma ampla para se referir aos elementos do texto: foco narrativo, paragrafação, elementos de cenário, personagens etc.

base na concepção social de uma esfera pública e uma privada para o indivíduo, o corredor ganha maior presença nos projetos arquitetônicos. Sua função primordial seria a de promover a separação dos ambientes entre si (especialmente daqueles definidos como privados) ao mesmo tempo em que os conectava por um espaço de passagem neutro, de uso comum, social, público⁷. Obviamente não é necessário conhecer a história da invenção do corredor para compreender o texto, mas contextualizar brevemente a questão permite tornar evidente (senão mais complexa) a função do corredor em *separar e conectar*. Tais funcionalidades induzem, inclusive, a outra significação do corredor, leitura que desautomatiza o aspecto realista deste componente tão cotidiano.

Integrando o rol de dispositivos de ordem mágica, o corredor adere ao sentido conotativo de *portal para outros mundos*, tal como é materializado de forma simbólica por cortinas, portas, janelas, pontes e elementos semelhantes. Narrativas de fantasia ou de horror frequentemente fazem uso de tais recursos e, por isso, são típicos na configuração iconográfica desses gêneros. Alguns exemplos são bem conhecidos do público⁸: para encontrar o reino de Terabítia a conexão é uma *ponte* (*Ponte para Terabítia*, Gábor Csupó, 2007)⁹; uma *porta* de acesso para o mundo subterrâneo é aberta desenhando-a por meio de um giz mágico (*O labirinto do fauno*, Guillermo

⁷ Uma exemplificação mais moderna e cotidiana: nos dias de hoje as casas da classe média incluem, ao menos, uma *sala de estar*, cômodo destinado a receber convidados, constituindo este o espaço público da residência *par excellence*. Já os quartos, por sua natureza mais íntima e privada, situam-se em lugares mais afastados e não costumam servir de trânsito ou permanência para outras pessoas, exceto mediante convite.

⁸ Menciono obras audiovisuais para estabelecer *voluntariamente* uma leitura intertextual do conto de Veronica Stigger a partir de elementos dispostos na cultura e querendo, com isso, demonstrar as diferentes conexões exigidas pelo ato de leitura/intepretação.

⁹ A produção cinematográfica mencionada é uma adaptação da obra literária homônima, escrita por Katherine Paterson e publicada pela primeira vez em 1977.

del Toro, 2007)¹⁰; o acesso ao mundo de Nárnia se dá pela entrada de um *guarda-roupas* (*As Crônicas de Nárnia: O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa*, Andrew Adamson, 2005)¹¹. O que se pode perceber é que os conectores acima destacados também são separadores: conectam o mundo natural e o sobrenatural se abertos; separam o ordinário do extraordinário se fechados. O corredor, nesse âmbito, pode ser lido, ainda, como um espaço de entrelugar ou entremundos – um caminho que separa um universo de outro.

Separador e conector, o corredor pode contribuir para construção de uma atmosfera sinistra ou de uma sensação negativa. No campo das artes discute-se o conceito de *horror vacui*, isto é, o medo do vazio. Qualquer elemento arquitetônico de grande dimensão, desprovido de pessoas, de movimentação, escuro e deserto desperta no observador algo desconcertante. Um corredor longilíneo e apertado, nesse sentido, pode inspirar medo e claustrofobia, adquirir um aspecto sinistro ou inquietante (ECO, 2014). A expressão do *horror vacui* pode ser experimentada na pintura metafísica de Giorgio de Chirico, por exemplo, em obras como *O enigma de um dia*, de 1916 (figura 1).

¹⁰ O filme é considerado uma obra de diretor-autor porque o roteiro original é do próprio Guillermo del Toro. É interessante chamar a atenção para o fato de que a protagonista dessa narrativa audiovisual, Ofelia (um nome certamente já carregado de significados culturais), usa a literatura de fantasia para encontrar um refúgio seguro e solar do cenário de guerra que a circunda – daí deriva a tensão/dubiedade fantástica do enredo. Ademais, convém lembrar que o cinema de gênero vale-se enormemente das convenções narrativas provenientes da literatura, já sedimentadas e consagradas pelo uso ao longo do tempo.

¹¹ Este audiovisual também é adaptação de uma obra literária, escrita por C. S. Lewis e publicada em 1950, e que integra a saga *Crônicas de Nárnia*.

Figura 1 – *Enigma de um dia*, Giorgio de Chirico, 1916.



Fonte: Tela... (2019, p. 1).

No quadro de De Chirico destaca-se em primeiro plano uma estátua. Ao fundo, duas altas torres, que apequenam ainda mais as já diminutas figuras humanas, sugerem uma presença esmagadora porque magnificada em relação aos demais elementos. A locomotiva e seus vagões, ao fundo, também aparentam ser um objeto ínfimo da paisagem. O resto do espaço é de amplitude e vazio. Sombras se projetam no chão em razão da luz. Os componentes do quadro sugerem, da forma como estão dispostos e representados, algo inquietante na obra plástica¹², disposição psíquica motivada pelo *horror vacui*.

¹² A inquietação diante desse quadro de Giorgio De Chirico foi a premissa para produção do curta-metragem de Joel Pizzini, de 1996, intitulado, tal como o quadro, *Enigma de um dia*. Na história, o vigia de um museu, movido pelo desconforto produzido pelas pinturas metafísicas do artista italiano, vagueia a esmo pelas ruas, remodelando a cidade com a imaginação, de acordo com a estética do pintor.

Em outro contexto de amplitude, representado por um dos cenários do filme *Corrente do mal* (*It follows*, David Robert Mitchell, 2015)¹³, o que se vê é um cenário aparentemente decadente, abandonado, amplo e vazio (figura 2). A temporalidade noturna e a pouca iluminação do ambiente compõe uma atmosfera de medo, típica de histórias de horror (MARKENDORF, 2017). Aliás, o gênero do horror é marcado pelo relato noturno – uma ideia simbólica produzida pela dicotomia entre o bem (luz/dia) e o mal (escuro/noite). No contexto do audiovisual, o cenário é o pano de fundo para o surgimento de uma forma de monstruosidade sexual e colabora para construção da atmosfera de horror.

Figura 2 – Cena do filme *Corrente do mal*.



Fonte: *frame* do filme elaborado pelo autor.

Já quanto a corredores, há a antológica sequência de *O iluminado* (*The shining*, Stanley Kubrick, 1980), na qual o menino Danny circula em um triciclo por um grande hotel desabitado, fora de temporada. Fechado para o inverno, o Overlook Hotel é dotado de longos e estreitos corredores conectando as duas alas da construção. A história do filme, baseada em

¹³ O filme conta com roteiro original do próprio diretor.

Stephen King¹⁴, sugere que o corredor conecta muitos quartos – e atrás das portas desses cômodos estão macabras histórias pregressas. Por isso, torna-se ainda mais sinistra a aparição das gêmeas mortas em um dos passeios de Danny pelo corredor (figura 3). Em função da perspectiva da cena, é possível experimentar uma sensação de claustrofobia porque o ângulo se fecha adiante, focalizando a dupla espectral, algo que sugere confronto inevitável entre as personagens opostas: Danny (bem) x gêmeas (mal).

Figura 3 – Cena do filme *O Iluminado*.



Fonte: *frame* do filme elaborado pelo autor.

Depois desse breve percurso conceitual/cultural, o pequeno conto de Stigger deve ser retomado. Nele, a história se desenrola em um cenário

¹⁴ O filme é uma adaptação do livro homônimo de Stephen King, publicado pela primeira vez em 1977. King é considerado um dos mestres do horror na literatura, ao lado de figuras como Edgar Allan Poe, H. P. Lovecraft, Clive Barker, dentre outros.

único¹⁵, um corredor, dotado de janela(s) (em quantidade ignorada) e dimensões desconhecidas, feito de piso assoalhado. A descrição ainda informa o leitor que se trata de uma ação que transcorre durante a noite, com forte chuva do lado de fora. Em literatura – ou muito recorrentemente nas formas narrativas em geral – há uma especial combinação entre paisagem e estado de espírito, isto é, uma equivalência entre o exterior (paisagem) e o interior (indivíduo)¹⁶. Assim, se o ambiente é solar e tranquilo, o sujeito estaria, de maneira análoga, em equilíbrio. Se, por outro lado, o cenário é tempestuoso, o estado de espírito seria agitado. Basta notar que em muitos filmes de drama há um clichê visual no qual, após uma briga ou separação, a personagem protagonista é vista no momento seguinte em um cenário chuvoso (como se o mundo chorasse com/por ela).

Em relação ao conto em análise, ainda se pode dizer que a tempestade (sobretudo com vento forte, raios e relâmpagos) é um sinal da alucinação da natureza – uma violência própria do mundo natural, mas associada ao mundo sobrenatural¹⁷. Invocações, feitiços, fantasmas podem ser libertados em noites escuras e tempestuosas. Em *No corredor* uma personagem não mencionada, em uma noite turbulenta, comete um crime – o assassinato de um dragão. Outros elementos corroboram para a atmosfera fantástica, de

¹⁵ Para tessitura de narrativas mais orgânicas e mais inteligíveis, há quem defenda o uso de convenções como a da ‘lei das três unidades’ (tempo, espaço, ação). Essa ‘lei’ prescreve que uma única ação deve conduzir toda a narrativa, a temporalidade deve ser cronologicamente comprimida e o espaço limitado. Quando há um espaço limitado, por exemplo, é possível concentrar a atenção do leitor nos acontecimentos e evitar outras distrações do ambiente.

¹⁶ Esse recurso dramático tornou-se muito popular a partir da estética romântica, pois os artistas do período pretendiam externar emoções das personagens a partir dos cenários. Seria, à época, um modo elegante de sugerir a interioridade a partir da exterioridade. Um exemplo clássico encontra-se em *Os sofrimentos do jovem Werther*, de Johann Wolfgang von Goethe, obra de 1774. Na trama, o dia está chuvoso todas as vezes que a personagem epônima está triste; quando está feliz, faz um belo dia de sol. Nos dias de hoje o recurso tornou-se um lugar comum, um chavão visual.

¹⁷ Outro exemplo cabível de mencionar é a associação de animais do mundo natural ao domínio do sobrenatural: vermes, cobras, lagartos, corujas, morcegos, escorpiões, lobos, aranhas, moscas costumam representar metonimicamente a presença do mal.

horror e de medo em torno do protagonista: a experiência do frio (ou do calafrio) por conta do ambiente (o assoalho, agora manchado de sangue); o escuro da noite, percebido como amedrontador, iluminado volta e meia por relâmpagos; os sons da tempestade (os galhos na janela/os pingos no vidro); o dragão ferido a bala no peito (algo sugerido pelo cheiro de pólvora), um tiro de morte. Enfim, tudo que foi evocado até agora leva a uma interpretação do corredor da história como dispositivo similar ao de narrativas fantásticas e/ou horroríficas.

O fantástico

Não se pretende – neste breve ensaio – incorrer no erro crasso de reduzir uma enorme fortuna crítica acerca do fantástico aos termos que aqui serão apresentados. Contudo, para não alongar a discussão conceitual sobre o gênero – porque não é este o propósito central do texto –, é possível situar o fantástico em uma zona de tensionamento entre duas realidades, uma de natureza ordinária e outra de natureza sobrenatural¹⁸. O cerne do fantástico – e também o do horror – consiste em colocar em confronto o pensamento científico e o pensamento mágico, como se o embate pretendesse questionar o imperativo projeto iluminista de racionalidade do ser humano¹⁹. Por isso não é à toa que haja um código semiótico nas narrativas fantásticas, aparentemente clichê, e no qual há dicotomias bem definidas: dia/noite, vigília/sono, saudável/louco, luz/trevas, natural/sobrenatural.

¹⁸ Conferir uma das perspectivas clássicas do fantástico em Todorov (2008).

¹⁹ Noël Carroll (1999) sinaliza que a estrutura das narrativas de horror é similar à construção do discurso científico: a partir dos indícios de uma anormalidade (monstruosa), é preciso reunir documentalmente indícios para um futuro drama de prova, ou apresentação objetiva, da existência do elemento ou fenômeno sobrenatural.

Um modo eficaz de produzir questionamentos acerca da realidade é conduzir a narrativa pelo olhar de uma das personagens – o que nesse caso leva à adoção do ponto de vista em primeira pessoa. O narrador-protagonista, portanto, apresenta os acontecimentos a partir da sua experiência, da sua percepção e, também, das suas emoções. Por um lado, pode-se afirmar que esse modelo, a princípio, é o de um narrador confiável, pois estaria produzindo um material próximo da confissão, algo documental porque baseado no olhar de uma testemunha ativa. Por outro lado, com o impacto das histórias de horror do norte-americano Edgar Allan Poe, inaugurou-se na literatura um tipo de narrador-protagonista não confiável, marcado por uma consciência perturbada²⁰. Dentre os elementos mais triviais dessa espécie particular de protagonista, figuram a doença (muitas vezes compreendida como loucura), o sonho e o uso de drogas psicoativas.

O narrador de *No corredor* é uma personagem que se situa claramente no gênero fantástico ou de horror²¹, conforme já discutido na seção anterior. O texto, entretanto, não fornece elementos para que seja possível afirmar que o sujeito seja louco ou usuário de drogas. No entanto, há uma marcação temporal interessante que evoca a confusão entre sonho e realidade. Em se tratando de aspectos estruturais é possível dividir o conto em quatro distintos blocos de texto: primeiro parágrafo [ou primeiro bloco]: núcleo da narração; segundo parágrafo [ou segundo bloco]: ação residual do núcleo anterior; terceiro e quarto parágrafos [ou terceiro bloco]: ação reflexiva ou durativa; e, por fim, o quinto parágrafo [ou quarto bloco]: ação confessional, revelação final.

²⁰ Pode-se encontrar esse tipo de narrador não confiável em contos como *O gato preto*, *A queda da casa de Usher*, *Berenice*, *O coração denunciador*.

²¹ Também aqui não me deterei sobre a fortuna crítica do horror e do fantástico enquanto gêneros. Por ora, interessa a atmosfera sobrenatural produzida por ambas e a presença de monstros nessas histórias.

Note-se que a ação central do primeiro bloco ocorre durante a noite (anunciada imediatamente na primeira frase: “É noite no corredor”). As ações evocadas nesse núcleo são marcadas por experiências emocionais negativas (“E eu tremo”/”Temo o escuro”/”Me intimida”/”Temo a dor”/”Tenho medo”) e culminam com o desejo da experiência onírica: “Tenho sono. Meus olhos morrem. Quero poder sonhar”. As palavras operantes *sono* e *sonhar* encerram o bloco noturno e remetem, em seguida, ao ambiente diurno, onde tudo está diferente.

No segundo bloco estão enunciadas inúmeras ausências (“A chuva para. O choro para. [...] Não há mais vento. Não há mais ruído. Não há mais respiração”), indicando que os acontecimentos anteriores cessaram ou desapareceram. A hipótese de que, de manhã, os eventos deixam de ter existência real por serem uma fantasmagoria do sono poderia apoiar-se na imagem do relógio²² – plantado pela autora no meio da enumeração de elementos que vão se encerrando/ausentando, parece indicar o tempo do despertar da personagem. Do sono para vigília, naquele entretanto no qual se confunde ficção (sonho) com a realidade, os objetos lentamente se desvanecem para a tomada de consciência. O terceiro bloco, nesse sentido, contrasta imediatamente com o primeiro bloco, reafirmando a leitura do sonho: o silêncio (reiterado por duas vezes, o que o prolonga no texto e na percepção do leitor) é totalmente oposto aos sons e ruídos do primeiro bloco (chuva/tempestade, galhos, relâmpagos, choro, soluço, pingos, rumores, fungadas, arfadas). Por fim, o quarto bloco parece evocar um tipo de espectro de culpa: por meio de uma confissão, o narrador afirma não ter tido intenção de matar (“Juro: não queria ter atirado no dragão”), mesmo que a ação esteja situada no plano simbólico do sonho.

²² Não se pode negar a amplitude da metáfora do relógio na cultura ocidental. Se parado/parando, é um símbolo da morte. Se em funcionamento, pontua a passagem do tempo ou dramatiza a duração das ações.

O quarto bloco, aliás, é o que constitui um grande ponto de virada na história, ou, como se diria no jargão da contemporaneidade, corresponde a um *plot twist*. Não se sabe quem é o narrador, mas intui-se que seja humano por conta das (poucas) descrições (físicas e emocionais) que a autora convoca, familiares à nossa morfologia e comportamento²³. A personagem contra a qual o narrador age, o dragão, é revelada de forma surpreendente no desfecho, como última palavra do texto. Tal estratégia narrativa obriga o leitor a rever toda a interpretação feita até aquele momento em busca de confirmações ou contradições. É como o efeito produzido pelo *plot twist* de um filme como *O sexto sentido* (*The sixth sense*, M. Night Shyamalan, 1999): ao final da trama, revelado que o protagonista está morto, o espectador sai do cinema tentando reconstruir mentalmente a história, sobretudo para compreender como foi ludibriado por tanto tempo pela narrativa²⁴.

No caso do texto de Veronica Stigger, o leitor é iludido pelo fato de que – jogando com as convenções culturais e de gênero e as expectativas de quem lê – a autora leva ao entendimento que a vítima que chora e soluça é outra *pessoa* (verdade camuflada por uma prosopopeia). Para construir tal efeito, o uso do pronome pessoal ‘ele’ é reiterado no texto para referir-se ao ‘sujeito

²³ Mais que as descrições físicas, são os sentimentos demonstrados pela personagem que fazem o leitor evocar imediatamente a aparência de um ser humano. Contudo, não se poderia deixar de lado outra hipótese interpretativa, focada no mundo fantástico e no uso ambíguo da prosopopeia (figura retórica que confere a animais ou seres inanimados qualidades reconhecidamente humanas). Afinal de contas, partes do corpo como costas, pernas, joelhos e olhos também poderiam pertencer a um duende, a um *goblin* ou a um ogro – todos figuras fantásticas que não são seres humanos. No entanto, o conto de Stigger não dá qualquer outro indício nessa direção, sendo a interpretação mais provável de que seja um personagem humano, especialmente porque o cenário *parece* tender mais para o realista. Aqui reside um dos ‘problemas’ ou delícias de uma obra aberta: a vontade provocadora de desamparar o leitor de certezas absolutas e propor a desautomatização da leitura.

²⁴ Este, inclusive, é um bom exemplo de como funciona o autor-modelo. No caso, o diretor M. Night Shyamalan inscreveu no filme ‘instruções de leitura’ que levam o espectador a crer que o protagonista está vivo, o que fez de muitas pessoas seus leitores-modelos, por caírem no truque e serem conduzidas para o final surpreendente, no qual se revela que a personagem estava morta o tempo todo.

escamoteado' dragão. E, de quebra, pegando carona no uso do pronome pessoal masculino, o leitor também é tentado a interpretar o gênero da protagonista como masculino. No entanto, não há indícios de gênero em nenhum dos elementos narrativos referentes ao narrador. Logo, é possível interpretar a personagem como masculina ou feminina (segundo a tradicional lógica binária). Possivelmente o leitor igualmente seja tentado a interpretar a protagonista como masculina por conta da força dos elementos culturais patriarcais, tal como a violência, arma de fogo, combate, etc.

Há outro dispositivo da trama que igualmente merece ser sublinhado: a arma de fogo é mencionada apenas de forma indireta. A presença desse objeto na cena é assinalada tão somente pela sua ausência, ou melhor, é materializada pela metonímia do cheiro de pólvora, um indício possível para uma arma de fogo. A elaborada estratégia narrativa de *No corredor* é focar-se nos momentos finais de uma ação central – matar um dragão – e, de modo astuto, elidir a *visualidade* da arma. Não se sabe se o que está no cenário é um revólver, um rifle, uma garrucha, uma pistola ou mesmo um canhão. Ainda assim o texto conduz o leitor a uma interpretação do gesto narrado: uma ferida no peito – possivelmente à bala – pode fazer o sangue escorrer por um assoalho, deixando alguém agonizar até a morte. Cabe lembrar que o sangramento é apenas o efeito da ação, ou seja, acompanha-se o desfecho de uma narrativa (que se transforma em outra: sonho > realidade) sem que a causa ou motivação seja evocada. No tempo diurno, arma e dragão estão ausentes da descrição, assim como todos os outros elementos.

Para reforçar a interpretação de que o embate fantástico é parte integrante do mundo dos sonhos, o leitor deve lembrar de que, *a priori*, o espaço onírico é um campo simbólico. Assim, tendo em vista o desfecho narrativo, é possível ampliar o significado inicial atribuído ao título – *No corredor* não aponta apenas para o local onde se desenrola a ação da trama, mas também pode ser lido como território de passagem entre o sono e a

vigília, ou seja, o tema da história. O leitor, assim como a personagem narradora, transitará por uma estrutura arquetípica (meramente textual) que o levará de um lugar a outro, de uma interpretação a outra. O fato de o protagonista (ou *a* protagonista) confessar arrependimento – ou remorso – pode ser ilustrativo da chave de significado desse sonho-conto. Algo que só se poderia, no ato da leitura, intuir ou suspeitar de forma individual, a partir das conexões operadas pelo leitor, não sendo permitida nenhuma interpretação categórica de sentido em função carência de outros indícios confirmadores.

Interpretar é uma atividade complexa porque mobiliza constantemente outros textos – é o jogo natural da intertextualidade – e, muitas das vezes, exige conexões com um repertório cultural mais vasto. É possível, nesse sentido, buscar vestígios de significação do sonho-conto na imagética imaginária dos dragões. De acordo com a simbologia esotérica, o dragão ocupa, muitas vezes, a função de guardião de tesouros ocultos (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2001) – materiais ou imateriais. Não seriam raras, portanto, as aparições de dragões como guardiões de portas de entrada, catacumbas, cavernas, castelos, corredores. Nos contos de fadas e de magia é comum a figura do dragão vigiando a princesa sequestrada, cuja presença deve ser destruída para o acesso ao tesouro (a dama em perigo). Na cultura popular, especialmente na mitologia judaico-cristã, São Jorge é retratado lutando contra um dragão, porque este último representa o Mal, algo que deve ser eliminado para o Bem prevalecer. Não é à toa que o dragão seja similar à serpente, ou mesmo à representação do demônio. Por esse viés, matar o dragão representa a conquista de um tesouro espiritual, o Bem. Seja como for, o dragão parece constituir um adversário, algo que é preciso derrotar para se ter acesso a algo de *valor*, abstrato ou material.

O interessante do sonho descrito no texto de Stigger é que o/a protagonista demonstra arrependimento frente ao ato de enfrentamento e

não segue o caminho. Avançar é uma ação produtora de medo e de ansiedade, o sangue do dragão (o custo, o preço) parece ser alto demais. Assim, a partir dessa leitura, permeado de incerteza, a personagem protagonista permanece, ao final do sonho, no corredor, *between spaces*. Uma das últimas provocações do texto, então, seria: o que produz dúvida e arrependimento? Ou: que tesouro é temido em ser conquistado? Como leitores, não dispomos de outros elementos narrativos nos quais apoiar e consolidar uma única interpretação possível ou exata. Resta ao leitor apenas intuir significações, sem asseverar indiscutivelmente qualquer experiência. O medo pode ser da morte, do desconhecido, da vida adulta etc. O texto está *aberto* às interpretações, não apenas por seu final aberto, mas também pelas características do próprio conto. Afinal, as histórias contemporâneas efetuam o jogo de não entregar tudo – de forma didática, mastigada – e exigem a presença de um leitor cada vez mais curioso, pleno de olhares e de referências (MENEGAZZO, 2004), o que torna a leitura um desafio delicioso e a interpretação, uma tarefa longe de qualquer postura ingênua. Recorrer às convenções narrativas dos gêneros, localizar indícios textuais, mapear relações intertextuais, ativar o repertório imagético cultural são recursos que o leitor pode valer-se a fim de não se perder no bosque textual. Apenas ancorada em elementos oferecidos e/ou sugeridos pelo tecido textual que a atividade hermenêutica pode, sem dúvida, assumir o desejável caráter consciente, consistente, não poroso e crítico. Contra qualquer escancaramento da obra.

Referências

BARTHES, Roland. A morte do autor. *In*: BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução de Antonio Golçalves. Lisboa: Edições 70, 1984. p. 49-53.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

CARROL, Noël. *A filosofia do horror ou os paradoxos do coração*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 1999.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Tradução de Vera da Costa e Silva e outros. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

ECO, Umberto. O inquietante. In: ECO, Umberto. *História da feiura*. Tradução de Eliana Aguiar. São Paulo: Record, 2014. p. 311-331.

ECO, Umberto. *Obra aberta*. Tradução de Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. Tradução de Hildegard Feits. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MARKENDORF, Marcio. A espacialidade gótica como dimensão do horror. In: ZANINI, Claudio; ROSSI, Cido (org.). *Vertigo: vertentes do gótico no cinema*. Rio de Janeiro: Bonecker, 2017. p. 39-55.

MENEGAZZO, Maria Adélia. *A poética do recorte: estudo de literatura brasileira contemporânea*. Campo Grande: UFMS, 2004.

STIGGER, Verônica. *O trágico e outras comédias*. São Paulo: 7 Letras, 2003.

TEIXEIRA, Carlos M. História do corredor. *Arch Daily*, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/01-119090/historia-do-corredor-slash-carlos-m-teixeira>. Acesso em: 05 jan. 2020.

TELA do artista De Chirico, do MAC-USP, viaja a Milão para retrospectiva. *Folha de São Paulo*, 24 jul. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/07/tela-do-italiano-de-chirico-do-mac-usp-viaja-a-milao-para-retrospectiva.shtml>. Acesso em: 20 maio 2020.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. Tradução de Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 2008.

Oficina de leitura crítica:

reflexões sobre a leitura como enriquecimento da vida
com base em uma perspectiva interdisciplinar sobre o ensino de
Filosofia

Leandro Marcelo Cisneros

Introdução

Em setembro de 2019 participei como convidado da segunda edição da Oficina de Leitura Crítica organizada pela Comissão de Confiabilidade Informacional e Combate à Desinformação (CIDAD), da Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina (BU/UFSC). O convite era para propiciar um exercício que visasse disseminar o pensamento reflexivo e estimular a leitura crítica, na ocasião, a partir do eixo *Leitura e o enriquecimento da vida*.

No presente capítulo, proponho algumas considerações a respeito da importância da *leitura crítica*, com base em uma perspectiva filosófica, porém, não circunscrita apenas a estudantes de Filosofia, aliás, não apenas para estudantes universitários, mas sim, para todo e qualquer cidadão que tenha a inquietação de uma atitude reflexiva. Todavia, sem desconhecer que é uma habilidade que não se adquire espontaneamente e, portanto, exige ser orientada e exercitada. Contudo, a perspectiva aqui adotada é a de não reduzir esta habilidade a um mero caráter técnico.

Antes de começar a análise sobre a *oficina*, considero importante fazer uma rápida menção à experiência que me permitiu o amadurecimento da estratégia didático-pedagógica apresentada durante as atividades da CIDAD. Fui professor por mais de seis anos em alguns cursos de graduação

em Ciências Sociais Aplicadas (Contabilidade, Administração, Direito, entre outros), em disciplinas de Filosofia, Sociologia e outras afins, a partir das quais senti a necessidade de desenvolver estratégias didático-pedagógicas, para o ensino de conteúdos que fossem relevantes para futuros profissionais dessas áreas. Essas propostas foram o fruto de uma permanente interação e construção de consensos entre os três atores fundamentais desse processo institucional: discentes, docente e gestão. Nessa construção, a minha proposta foi a de abordar conteúdos pertinentes e significativos para esses futuros profissionais a partir da identificação de *problemas* filosóficos; e não de uma história da filosofia ou de uma história das ideias.

Essa experiência foi o pano de fundo que deu sustentação para a proposta de oficina junto à CIDAD. Assim, inicialmente, exponho os pressupostos filosófico-pedagógicos da oficina de leitura crítica, a partir de uma perspectiva para o ensino e o aprendizado, para depois entrar no eixo *Leitura e o enriquecimento da vida*. Ao final, ofereço algumas reflexões e considerações que mantém aberta a discussão.

Pressupostos filosófico-pedagógicos

Primeiramente, se pensarmos na metodologia para uma oficina (que é um encontro que visa à relação de ensino e aprendizagem) sem estar pautada na simples *transmissão/reprodução* de conhecimento, porém pelo exercício de práticas que levem a desenvolver os objetivos pedagógicos, é conveniente estabelecer uma perspectiva que aborde a questão do aprendizado, não apenas pela perspectiva pedagógica, mas também, e principalmente, filosófica e política (CERLETTI, 2008; CISNEROS, 2011).

Nessa esteira, convém lembrar a valiosa lição deixada por Kant (1980, p. 408, grifo nosso), no trecho final da *Crítica da Razão Pura*, quando afirma o seguinte:

[...] dentre todas as ciências racionais (a priori), portanto, só é possível aprender Matemática, mas jamais Filosofia (a não ser historicamente); no que tange à razão, o *máximo que se pode é aprender a filosofar* [...] Até então, *não é possível aprender qualquer filosofia*; pois onde esta se encontra, quem a possui e segundo quais características se pode conhecê-la? *Só é possível aprender a filosofar*, ou seja, exercitar o talento da razão fazendo-a seguir os seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os.

Concordo com o entendimento de Kant, pois, para além da impossibilidade de estabelecer um currículo único e universal para essa disciplina (como seria possível no caso da Matemática, por exemplo), essa tese chama nossa atenção para advertir que a Filosofia é mais um exercício, uma atividade ou uma atitude, do que um conjunto de conteúdos formais reunidos e articulados. Dito de outra maneira, interessa mais o exercício da atividade de análise e reflexão filosófica do que a mera aquisição de dados e informações a respeito de nomes, teses, conceitos, frases e feitos de personalidades da história da Filosofia.

Isso também significa que, na proposta concreta aqui abordada, é mais valorizada a atividade que os próprios participantes da oficina possam vir a desenvolver sendo, com as orientações pertinentes, protagonistas ativos dos seus aprendizados, do que apenas assistir de forma passiva a relatos eruditos.

Portanto, entendo que seja possível propor conteúdos de abordagem filosófica para estudantes que não pretendem ser licenciados nem bacharéis nessa área, do mesmo modo que é possível (e desejável) também oferecê-los

para um amplo público. Conteúdos esses que, seguindo Kant, são importantes, mas não são um fim em si mesmos. Pois o que se busca é oferecer espaços curriculares e/ou atividades de extensão que instiguem e possibilitem o exercício do pensamento crítico e do raciocínio reflexivo, em vez da sua mera ‘assimilação’ e reprodução alienada.

Cerletti (2008) traz a questão de que o ensino de filosofia é um problema não só pedagógico, mas também filosófico e político. Concordo quando afirma que ao nos colocarmos perante o ensino da filosofia como um problema filosófico, isso nos leva a questionar e duvidar da velha oposição *produção/reprodução*, para pensarmos a maneira de construir um *âmbito para o filosofar*, usando os textos filosóficos como ferramenta central, mas não um fim em si mesmo. Além disso, seguindo planejamentos que permitam a *irrupção do pensamento do outro*, para que a filosofia seja entendida e vivenciada como uma *atitude de questionamento, crítica e desconfiança*; e não como acumulação enciclopédica de conhecimento, nem como um treinamento de habilidades cognitivas e/ou práticas. Esse seria o cerne das suas reflexões, a partir do qual nos convida a entendermos o filosofar como um *atrever-se a pensar por nós mesmos*, a nos relacionarmos de outras maneiras com os conhecimentos, que não seja a mera reprodução.

Podemos aprofundar essa consideração de Cerletti ao considerar que o ensino da filosofia é um problema filosófico e político e não só pedagógico, se para isso também lembramos do exercício do *Sapere aude*¹ que propunha Kant (1999). A partir de Kant, não entendo a filosofia como uma espécie de propedêutica para a cidadania, pois dependendo de como seja orientado o

¹ Lembrando que essa expressão latina é empregada por Kant em seu texto *Resposta à pergunta: o que é o Iluminismo?*, publicado no *Berlinischen Monatsschrift* em dezembro de 1783, traduzido como “*tem a coragem de te servires do próprio entendimento*”.

exercício da filosofia, ele próprio é o exercício da política. Portanto, entendo que a formação política faz parte do currículo de filosofia².

Esse princípio do *ensinar e aprender filosofia* (concebido mais como um exercício de pensamento, provocador da *irrupção do pensamento do outro*, para uma *atitude de questionamento*, assim como de *crítica e desconfiança*), junto ao princípio da *coragem de pensar por si próprio*, considerando o filósofo como um cidadão a mais (que, a partir de sua atuação e saber específicos, contribui para uma *cidadania republicana – estado civil*, diria Kant), pode ser vinculado ao questionamento de Edgar Morin (2000) a respeito de qual seria o *conhecimento pertinente* a ser ensinado neste século, neste mundo globalizado, seja para acadêmicos ou seja para o público amplo.

Concordo com o autor em assumir que, atualmente, nosso conhecimento é *inadequado*. E, com isso, não estou dizendo que o conhecimento racional, desde os pré-socráticos até os dias de hoje, não tenha avançado em rigor metodológico e/ou resultados obtidos. Isto é, não se trata de um frívolo desprezo do conhecimento racional, nem de qualquer tipo de ceticismo. Do que se trata é de dar continuidade e reatualizar a proposta do *giro copernicano kantiano*³, por exemplo, a partir das reflexões de Morin, com suas preocupações a respeito do *pensamento complexo*, da *interdisciplinaridade* e da *perspectiva crítica*.

Assim, segundo Morin (2000), o conhecimento pode vir a ser mais *adequado*, para propostas de ensino e aprendizagem, se nos preocuparmos

² Esse eixo argumentativo, aqui apenas apresentado, foi desenvolvido em Cisneros (2011). Ver também Arendt (1993) e Cisneros (2017), especialmente, p. 21-28; 41-48 e 75-84, a respeito da relação à ação política do cidadão, enquanto filósofo.

³ “Os homens que conseguem se posicionar desde o *olhar da providência*, ou seja, para além de toda sabedoria humana, abrangem também, as ações livres.” (KANT, 2004, p. 114-115, tradução nossa). Isto é, o traslado do nosso ponto de vista para o da razão.

mais em desenvolver, ou ajudar no desenvolvimento de conhecimentos, que permitam compreender o mundo de outra maneira, que seja crítica da própria racionalidade moderna (como Kant ensina), fazendo visíveis os seguintes aspectos: o *contexto* em que o conhecimento é gerado; a dimensão *global* da vida e dos seres humanos; a *multidimensionalidade* do ser humano e da sociedade, isto é, a necessidade de considerar os aspectos biológicos, psíquicos, sociológicos, afetivos e racionais da vida humana em sociedade; e a *complexidade*, ou seja, um conhecimento também será pertinente se é desenvolvido para compreender como é que os diferentes elementos constitutivos do todo são inseparáveis.

Esse tipo de conhecimento, pela sua pertinência, permitirá o desenvolvimento do que Morin (2000, p. 39, grifo nosso) chama de *inteligência geral*:

[...] A mente humana é, como dizia H. Simon, um G.P.S., ‘*General Problems Setting and Solving*’. Contrariamente à opinião difundida, *o desenvolvimento de aptidões gerais da mente permite melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas*. Quanto mais poderosa é a inteligência geral, maior é sua faculdade de tratar de problemas especiais. A compreensão dos dados particulares também necessita da ativação da inteligência geral, que opera e organiza a mobilização dos conhecimentos de conjunto em cada caso particular.

Essa perspectiva de Morin (2003, p. 13) parte do reconhecimento que ele faz de uma “grande separação acontecida entre a cultura das humanidades e a cultura científica”, iniciada no século XIX e agravada no XX. Ele entende a cultura humanística como uma “cultura genérica, que, pela *via* da filosofia, do ensaio, do romance, alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos”. Assim, na sua perspectiva, essa *inteligência geral* visa à reflexão sobre os problemas gerais

e globais, sendo ela capaz de pensar sobre si mesma e de pensar os problemas sociais e humanos que coloca.

Para desenvolvermos a *inteligência geral*, precisamos do exercício da dúvida, a mesma que propicia a atividade crítica, que nos permite “repensar o pensamento”, assim como também comporta “a dúvida de sua própria dúvida” (MAIRENA *apud* MORIN, 2003, p. 18). Para o filósofo francês, esse tipo de atitude investigativa se apresentaria como um *novo espírito científico*, ao qual “será preciso acrescentar a renovação do espírito da cultura das humanidades [...] [a qual] favorece a aptidão para a abertura a todos os grandes problemas, para meditar sobre o saber e para integrá-lo à própria vida” (MORIN, 2003, p. 28-29). Pois, segundo ele, esse seria o melhor modo de explicar, ao mesmo tempo, a própria conduta e o conhecimento de si.

Dessa maneira, a partir desse tipo de inteligência proposto por Morin, o *conhecimento pertinente* é aquele que permite desenvolver habilidades e aptidões, cognitivas e operacionais, que não se limitam à decodificação de um conjunto de informações que apenas visam à resolução prática de problemas técnicos específicos, dentro de um reduzido conjunto de componentes e de ações entre eles. Isto, é claro, tampouco deve ser dogmatizado pois, por exemplo, no caso de um funcionário do setor financeiro de uma empresa que precisa resolver a maneira de emitir uma fatura, é obvio que há procedimentos já padronizados e *softwares* que simplificam e facilitam a escolha da resolução mais adequada e/ou conveniente. Mas estou falando de casos em que, seguindo com o exemplo da empresa, essa escolha envolve necessariamente outras dimensões da rotina empresarial e também das pessoas da comunidade, como por exemplo, o estudo e a escolha da maneira de absorver os custos da construção de uma estação de tratamento de efluentes que a empresa elimina em seu funcionamento. E isso não só devido às leis que punem em caso de agressão

ao meio ambiente, nem apenas porque o cumprimento dessas leis seja dificilmente de ser driblado. Mas também porque a empresa e, em particular, os funcionários, poderiam estar enxergando a complexidade da situação e, assim, encarando a situação de forma a contemplar as diversas dimensões do problema (econômica, financeira, social, política, ambiental, ética, entre outras) e as variadas implicações das possíveis decisões. Ou seja, não se fechariam na abordagem dicotômica *receita versus despesa*, embora sejam aspectos que, obviamente, também devem fazer parte do cálculo.

Uma das maneiras para desenvolver esse tipo de conhecimento pertinente é a perspectiva interdisciplinar que, por definição, de maneira alguma nega a disciplinaridade, isto é, a especialização do conhecimento e das práticas que se desenvolvem a partir dele (LEIS, 2005). Porém, trata-se de reintegrar e rearticular diferentes campos de saber, pois questiona a extrema autonomização entre tais campos e, mais ainda, entre os subcampos dentro de cada um deles.

Complementando a perspectiva de Morin, outra que avalio muito adequada é a proposta por Krischke (2010) quando, perante a dificuldade inicial de aproximação de campos de conhecimento que têm se construído na cisão de duas culturas (no exemplo proposto, as ciências sociais aplicadas e as humanidades)⁴, ele nos propõe explorar *interfaces temáticas*. Isso seria a procura por construir espaços de aproximação conceitual e/ou metodológica que sejam úteis e convenientes para os campos disciplinares em questão.

Retomando o exemplo pontual da disciplina de Filosofia com graduandos que não são da Filosofia, o imenso ganho está, não apenas, no quanto de filosofia possam apreender os estudantes, ampliando seus repertórios de saberes para levarem ao seu dia a dia profissional, como já

⁴ Lembrando que Morin (2003, p. 13) falava de um fenômeno mais macro, por assim dizer, que se referia à “separação entre a cultura das humanidades e a cultura científica”.

dito anteriormente. Mas também, no quanto o docente, o filósofo, pode aprender e ampliar o seu repertório incorporando assuntos, problemas, conceitos, teorias, métodos de estudo e análise dessa ciência em particular, para acrescentar as possibilidades de investigação e reflexão filosóficas.

A interdisciplinaridade questiona a fragmentação do conhecimento e o (auto)confinamento de cada especialidade dentro do seu 'feudo', que insiste na proposta de não dialogar e nem se integrar com os demais feudos. Por meio dessa compreensão é que o ensino de Filosofia faz todo o sentido dentro de cursos de graduação de Ciências Sociais Aplicadas, assim como em propostas de diálogo e formação com um público mais amplo, como foi o da oficina *Leitura e o enriquecimento da vida*, por exemplo.

Fazendo uma recapitulação, a perspectiva kantiana me interessa pela sua ênfase no exercício da atividade de análise e reflexão filosófica. Lembrando que, para tal, conteúdos formais são importantes, mas não são um fim em si mesmos. E, levando em consideração que para Kant, essa atitude exigia a coragem de pensar por nós próprios (*Sapere aude!*). Nessa esteira, com Cerletti insisto no ensino de filosofia como sendo um problema não só pedagógico, mas também, filosófico e político. Portanto, endosso aqui sua proposta de questionar a oposição 'produção *versus* reprodução', para poder pensar que a sala de aula, ou um espaço como o da *oficina de leitura crítica*, são maneiras de construir âmbitos para o filosofar, usando os textos (filosóficos ou não) como ferramenta central, mas não um fim em si mesmo, para propiciar a irrupção do pensamento do outro, para que a filosofia seja entendida e vivenciada como uma atitude de desconfiança, de questionamento e de crítica. E, para ampliar, dentro dessa linha de raciocínio, apresentei o (auto)questionamento de Edgar Morin a respeito do conhecimento pertinente a ser ensinado neste mundo globalizado, ao mesmo tempo em que nos propõe a inteligência geral, como sendo o tipo de habilidade mais adequada a ser desenvolvida para sabermos educar para o

futuro. E, finalmente, Krischke, com as interfaces temáticas, nos ajuda a pensar alguma estratégia epistemológica para arriscarmos avançar nessa tarefa de recriação do conhecimento.

Essa, portanto, é a trama de pressupostos que deu embasamento à minha proposta de *oficina de leitura crítica*.

Por que faz sentido este tipo de exercícios de pensamento reflexivo e crítico com um público mais amplo?

Pelo afirmado anteriormente, a proposta aqui comentada se sustenta na perspectiva de que as disciplinas da área das humanidades não são supérfluas ou incoerentes com a formação de profissionais de outras áreas, até aquelas de caráter mais técnico, assim como tampouco é descabida como oferta para um público amplo, como foi o caso da oficina *Leitura e o enriquecimento da vida*. Esse ponto de partida se baseia em algumas hipóteses.

Primeiramente, apesar de haver a necessidade de especialização dentro da própria área de conhecimento, a capacidade de análise crítica e reflexiva não deveria ser entendida como exclusiva de filósofos ou outros profissionais de áreas afins. Ou seja, também é interessante e importante que profissionais como contadores, administradores, advogados ou público em geral também desenvolvam esse senso reflexivo e crítico, seja para atingir um perfil profissional que vai além de conhecimentos técnicos, seja para se formar como cidadão responsável no cuidado da vida social em comunidade e do meio ambiente.

Por outro lado, esse pressuposto não se ergue apenas como em um exclusivo ideal humanístico de formação integral do ser humano, o que, de toda maneira, já poderia ser uma justificativa suficiente. Mas o intuito

também é o de oferecer uma qualificação diferenciada para futuros profissionais e cidadãos que se desempenhem no mercado de trabalho ou na vida em sociedade, a partir de uma compreensão mais refinada e sofisticada da realidade, tomando distância do simples senso comum. Dessa maneira, a universidade pública estaria contribuindo para que essas pessoas desenvolvam certo tipo de pensamento que se distinga tanto de teorias utópicas como de teorias que só pretendem descrever o mundo *como ele é* (como o Positivismo faz). Pois se apenas se descreve como o mercado funciona, jamais se entenderá o mecanismo que o próprio mercado institui para bloquear a realização da liberdade e da igualdade. Também se diferenciaria de um senso comum que os aproxima de movimentos milenaristas ou fundamentalistas, e que visam o *retorno* a uma sociedade primigênia idealizada (NOBRE, 2008). Nesse sentido, o que está em discussão é o sentido e a função desses exercícios de pensamento, como os ciclos de oficinas oferecidos pela CIDAD da BU/UFSC. Assim, o que pretendo frisar é a importância de visarmos exercícios teórico-práticos que orientem para a *emancipação da sociedade*, como em Horkheimer (2000); isto é, deveríamos visar o entendimento do mundo como ele realmente é, mas à luz de uma emancipação concretamente possível, ou seja, a realização concreta das promessas que o capitalismo faz, porém, não realiza (NOBRE, 2008). Isso permite uma autêntica compreensão das relações sociais, sem ficar no nível das aparências.

Por último, esse argumento estaria relacionado às demandas atuais a partir das mudanças acontecidas no último meio século. Seguindo com a preocupação a respeito do mundo globalizado levantada anteriormente, a característica principal destes tempos é a instabilidade e fugacidade das relações em sociedade, atingindo de forma direta todo tipo de relações, sejam empregatícias, familiares ou afetivas, entre outras (BAUMAN, 1999, 2008). Assim sendo, uma das consequências imediatas para todo cidadão comum é

a exigência de abordar e compreender novos fenômenos, que se apresentam com um grau de velocidade e novidade nunca antes experimentadas, e não por isso menos urgentes muitos deles, para os quais não se recebeu formação na escola básica. Isto, no caso dos profissionais formados em cursos de nível superior e atuantes no mercado de trabalho, se traduz na necessidade de se tornarem polivalentes e flexíveis, a partir do desenvolvimento de saberes e habilidades não ensinadas na academia.

Essa realidade atual demanda de nós uma formação mais ampla que, sem negar a importância da área de especialização, prime por uma abordagem de conteúdos de outros campos disciplinares, que permitam adquirir maior quantidade e diversidade de repertórios, para ter uma visão mais complexa, ampliada e sofisticada da realidade. Nesse ponto é quando fazem mais sentido as lições já mencionadas de Kant, Morin e Cerletti.

Nesse início de século XXI, os profissionais de áreas específicas, ou dentro de subáreas especializadas, que mais conseguirem ampliar seu repertório de conhecimentos de outras áreas, melhores condições terão de compreender mais adequadamente o panorama para poder intervir, enquanto cidadãos, de forma mais qualificada no cenário local e, como profissionais, se desempenharem de forma mais eficaz dentro do próprio campo de atuação. E volto a insistir na situação do cidadão comum (profissional no mercado de trabalho, ou não), que deve tomar uma série de decisões cotidianas, baseado em informações do dia a dia, para as quais nos cabe a seguinte pergunta: como avaliar quais os critérios mais pertinentes para sua decisão?

Nesse sentido, um espaço de extensão universitária, como foi o da oficina de leitura crítica *Leitura e o enriquecimento da vida*, pode ser um convite e uma porta de entrada para esse tipo de exercício. É a partir do que

foi apresentado que dei embasamento à proposta de oficina desenvolvida a convite dos colegas da CIDAD.

Oficina de leitura crítica: *Leitura e o enriquecimento da vida*

Inicialmente me vi instigado a refletir a respeito do que seria isto da *leitura e o enriquecimento da vida*. Foi esse eixo que eu assumi como uma provocação para mim mesmo, para desenvolvê-lo como fio condutor que articulasse exercícios que fossem capazes de gerar uma experiência de *leitura crítica* junto aos participantes, provocando reflexões, análises, questionamentos, desconfiças e *insights*.

Iniciei compartilhando com o público a pergunta que tinha feito a mim mesmo: o que seria isto de relacionar a *leitura* com o *enriquecimento da vida*? A seguir, ensaiei junto aos participantes algumas hipóteses sobre o que isto poderia significar, propondo entender, por exemplo, que possivelmente seria ter *acesso às criações* ou, talvez, significaria algum *estímulo para a imaginação*, ou, quem sabe, seria um convite para a *criação de outros mundos*, ou poderia significar o estímulo para a *produção de novas criações*, ou ainda, poderia ser a proposta de *transcender as fronteiras da própria arte*. Caso fosse esta última opção, possivelmente, poderia implicar a *exploração de outras artes* ou, também, o *reconhecimento de outras dimensões da vida*.

Seguindo na linha de raciocínio que sugere que a *leitura* seria uma forma de *enriquecimento da vida* porque oportunizaria o *transcender das fronteiras da própria arte* – neste caso, a literatura – e permitiria o *reconhecimento de outras dimensões da vida*, podemos pensar em algumas trajetórias alternativas e concomitantes. Assim, partindo do pressuposto de que a *poesia* é uma manifestação da *vida*; ela, como criação cultural, pode

ter o objetivo de enriquecer a *experiência da vida*. Com o mesmo intuito, podemos ver o movimento semelhante quando, partindo da *vida*, nasce a *poesia*, e ela vira *canção* e, assim, nessa manifestação traz um acréscimo para a *vivência* concreta. Em um movimento análogo, partindo da *vida*, a *poesia* vira *ação política*, e também, um acréscimo para a *vida*. Para facilitar a compreensão, esquematizo esses três movimentos de *enriquecimento da vida*, por via da *leitura*: i) Vida – Poesia – Vida; ii) Vida – Poesia – Canção – Vida; iii) Vida – Poesia – Política – Vida.

Falando da experiência concreta de *leitura crítica* proposta, apresentei aos participantes, primeiramente, o poeta e militante político espanhol Miguel Hernández (1910 – 1942), morto na guerra civil espanhola contra o Falangismo do General Franco. Depois, apresentei o poeta, músico, compositor e ativista político catalão, Joan Manuel Serrat.

A razão destas escolhas é simples, trata-se do fato de Joan Manuel Serrat ter musicalizado, gravado e interpretado poemas de Miguel Hernández, registrados no disco de 1972 que, justamente, leva o nome *Miguel Hernández*. Mas para além dessas criações, recriações e homenagens, entendo que o ponto de contato entre Hernández, Serrat e nós mesmos, nessa oficina, era a coragem do artista, do crítico e do cidadão engajado politicamente, escrevendo e cantando à vida e àquilo que faz que a vida tenha sentido. Desse disco, escolhi duas canções, *Menos tu vientre* e *Elegía*, a partir das quais propus a seguinte dinâmica: escutar a canção interpretada por Serrat (em espanhol), enquanto líamos no quadro sua letra (escrita em espanhol, acompanhada da sua tradução ao português). Essa dinâmica visava explorar ao máximo as possibilidades de *enriquecimento* das nossas *vidas* por meio da *leitura*.

Após escutar as canções, ao mesmo tempo em que líamos os poemas, sugeri que voltássemos sobre alguns versos que eu tinha destacado, para

que o público refletisse sobre os possíveis significados dos mesmos. Isso, primeiramente, com o intuito de ter a experiência de nos conectarmos com o conteúdo desses poemas, escritos na Espanha da Guerra Civil e posterior Falangismo de Franco (anos de 1930), atualizados nos últimos anos da ditadura de Franco (1972), e revividos, então, por nós dentro da sala da *oficina*. Por outro lado, com a intenção de gerar uma troca de interpretações, experiências de vida, sentimentos e pensamentos entre os participantes. Essas intencionalidades eram propositais, porque, como fora justificado anteriormente, a proposta era a de ter a experiência concreta desse *enriquecimento da vida*, veiculado pela *leitura*, qualificada pela realização concomitante de uma reflexão e de uma análise crítica.

Após essas trocas, eu propus alguns questionamentos em relação à *crítica* social e política implícita tanto nos versos de Hernández (no contexto de guerra civil, em resistência ao golpe de Estado, e posterior ditadura, de Franco), assim como na homenagem de Serrat, quatro décadas mais tarde. Essas reflexões orientavam a pensar a respeito de: a) qual era o *contexto de produção* dessas obras; b) qual a *relação dialética* e não ideal entre os poemas, os autores e suas realidades; c) *como a realidade é*, com vistas, a *como a realidade deveria ser*; d) o que deveríamos entender por *emancipação do ser humano*?

Com esses questionamentos e a troca de impressões, experiências, ideias, conceitos, reflexões e análises dos conteúdos dos poemas, das intencionalidades dos artistas e vinculando-os ao nosso dia a dia, conseguimos fazer uma *análise crítica* dessa *crítica* social e política proposta pelos poetas, visando uma análise não meramente descritiva e visando exercícios emancipatórios para o conhecimento – nos moldes de Nobre (2008) e Horkheimer (2000). O exercício também foi realizado de acordo com as propostas dos outros autores mencionados ao longo do texto, pelo exercício da dúvida, a mesma que propicia a atividade crítica, que nos permite

repensar o pensamento, assim como também, comporta *a dúvida de sua própria dúvida*, e isto, como afirma Morin (2000), com o intuito de desenvolvermos a *inteligência geral*.

Em resumo, o percurso dessa experiência foi: leitura de poemas e audição de canções (com uma reflexão crítica sobre o conteúdo desses poemas); análise e reflexão sobre os contextos de produção dessas obras; e as intencionalidades dos autores e análise e reflexão crítica das realidades dos artistas. Movimentos estes que eu propus com o intuito de pensarmos a respeito de como a leitura pode enriquecer a nossas vidas, ao mesmo tempo em que estávamos tendo a experiência concreta desse enriquecimento, graças à leitura.

Considerações finais

Primeiramente, como mencionei no início do capítulo, gostaria de frisar a importância de reflexões filosóficas sobre o ensino, que também nos propõem ampliar para considerações propriamente filosóficas e políticas, não nos limitando apenas à problematização pedagógica. Por isso iniciei este capítulo com os argumentos de Cerletti (2008) e os meus próprios: por considerar preciso valorizar a problematização filosófica a respeito do ensino. É por essa razão que apresentei a experiência concreta da oficina sobre a qual fui convidado a escrever: por se tratar do objeto concreto da problematização filosófica sobre o ensino. Mais especificamente, neste caso, amarrando essa problematização sobre o ensino com outras duas problemáticas: a do exercício da cidadania, enquanto filósofo e, concomitantemente, a da contribuição para a formação da cidadania.

Em relação aos objetivos da segunda edição da Oficina de Leitura Crítica, organizada pela CIDAD, convidando a propiciar um exercício que

vise disseminar o pensamento reflexivo e estimule a leitura crítica, entendendo que a estratégia da *oficina de leitura crítica* por mim proposta, mostrou-se eficiente não só para explicar o que é a *leitura crítica*, como também para analisar o que seria o *enriquecimento da vida pela leitura*. Por outro lado, o mais interessante foi não apenas analisar e entender teoricamente, mas também fazer a experiência concreta da leitura, da crítica e da crítica da crítica, visando ao enriquecimento das nossas vidas por via desse exercício.

Despertar para formas diferentes de visualizar um contexto é o que se espera que uma proposta didático-pedagógica, como a apresentada, consiga estimular em estudantes universitários ou na comunidade em geral. Pensar e argumentar sobre assuntos do dia a dia, que muitas vezes passam despercebidos, justamente, por não poderem ir além do olhar meramente técnico ou de senso comum; é significativo e importante para a formação de profissionais e de cidadãos. Aliás, em tese, uma das finalidades de uma universidade pública é a de promover um pensamento reflexivo e questionador do corriqueiro. Entendo que é no fomento desse senso crítico do próprio cotidiano, da própria realidade naturalizada, que os estudantes e comunidade ganham em perspectiva de uma vida emancipada.

Dessa maneira, acredito que nosso exercício conseguiu questionar e duvidar da oposição ‘produção *versus* reprodução’ para fazer da nossa oficina um âmbito efetivo do filosofar, usando textos como ferramenta, mas não um fim em si mesmo; para provocar a irrupção do pensamento do outro; e para que a filosofia seja entendida e vivenciada como uma atitude de desconfiança, questionamento e crítica. Esse seria o cerne para entendermos e encararmos o filosofar como um ‘atrever-se a pensar por nós mesmos’, a nos relacionarmos de outras maneiras com os conhecimentos, que não seja a mera reprodução. Enfim, como o próprio Kant (1999) propunha, *sair da minoridade* para conquistar a *maioridade*, pelo exercício da *coragem de se servir do próprio entendimento*. Lembrando que este entendimento

autônomo nada tem a ver com a hodierna autoafirmação solipsista de pessoas presas nas teias da pós-verdade.

Referências

ARENDT, Hannah. *Lições para uma filosofia política de Kant*. Tradução de André Duarte de Macedo. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CERLETTI, Alejandro. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. In: KOHAN, Walter. (org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

CISNEROS Leandro Marcelo. Ensino da filosofia: pergunta filosófica, proposta metodológica e compromisso político. *Revista Sul-Americana de Filosofia da Educação*, Brasília, n. 13, p. 19-30, out. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4369>. Acesso em: 25 jul. 2020.

CISNEROS Leandro Marcelo. *O juízo reflexionante estético e a liberdade política: uma leitura a partir de Kant*. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2017.

HORKHEIMER, Max. *Teoría tradicional y teoría crítica*. Traducción de José Luis López y López de Lizaga. Barcelona: Paidós, 2000.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Tradução: Valério Rohden e Udo Baldur Moosburguer. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

KANT, Immanuel. *El conflicto de las facultades*. Buenos Aires: Losada, 2004.

KANT, Immanuel. *En defensa de la Ilustración*. Barcelona: Alba Editorial, 1999.

KRISCHKE, Paulo. Interfaces temáticas: origens e trajetória. *In*: RIAL, Carmen; TOMIELLO, Naira; RAFFAELLI, Rafael (org.). *A aventura interdisciplinar: 15 anos do PPGICH/UFSC*. Blumenau: Letra Viva, 2010. v. 1, p. 69-84.

LEIS, Héctor Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. *Cadernos de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas*, Florianópolis, v. 6, n. 73, p. 2-23, ago. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2176/4455>. Acesso em: 20 jul. 2020.

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

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NOBRE, Marcos. *A teoria crítica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

Leitura crítica para a vida:

com foco nas dimensões técnica, estética, ética e política da
competência em informação

Elizete Vieira Vitorino

A leitura, tal qual a competência em informação, consiste em um processo e, sob esta ótica, depende de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessários à compreensão do universo informacional. E é por meio do desenvolvimento humano e do equilíbrio entre as dimensões técnica, estética, ética e política, que esse processo se concretiza.

Estas palavras iniciais reforçam a conexão estreita entre leitura crítica, desenvolvimento humano e competência em informação. A leitura em sintonia com o ‘quesito’ habilidade para desenvolver a competência leitora.

Neste ensaio, busco a aproximação entre a ideia da leitura, em uma perspectiva crítica, com a vida, o enriquecimento e o desenvolvimento humanos – e destes com o desenvolvimento da competência em informação. Em última instância, procuro apresentar a importância da leitura crítica como necessária à competência em informação.

Neste sentido, e para concretizar ao menos temporariamente esta ideia, apresento a leitura crítica sob alguns aspectos e elementos, incluindo alguns significados, conceitos e características. Para exemplificar, trago à tona alguns trechos das obras *Fazer universidade: uma proposta metodológica*, de Cipriano Carlos Luckesi e outros, e *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*, de Rubem Alves. Os recortes dessas duas

obras nos fornecem elementos para enriquecer o processo de compreensão da leitura crítica para a vida.

Leitura crítica e realidade

O sentido da leitura crítica para a vida se conecta necessariamente à realidade. É por meio da leitura que nos tornamos aptos ao melhor entendimento do mundo. Luckesi *et al.* (1998) já alertavam que se ela não buscar esse propósito maior, será somente um processo mecânico de decodificação de símbolos, ou uma ‘leitura de palavras’. Para os autores, deve-se realizá-la como ‘leitura de mundo’.

Os autores reforçam a ideia de que o ser humano é pluridimensional¹. Essa característica assemelha-se a um dos princípios do desenvolvimento humano (ou do ‘ciclo de vida’) de Paul Baltes (1936-2006). Para o teórico da Psicologia, o desenvolvimento é multidimensional, pois ocorre ao longo de múltiplas dimensões que interagem de forma biológica, psicológica e social – cada uma delas ocorrendo em ritmos diferentes (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Tal característica o faz reflexivo e crítico – tradições que devem ser mantidas, mas que também necessitam de modificações necessárias no que se refere a atitudes e contextos.

Por sua vez, a competência em informação também denota uma natureza multidimensional (VITORINO; PIANTOLA, 2019), cuja atenção recai sobre a pessoa e suas qualidades – as quais podem somente ser mobilizadas pelo ser humano na ação. Tais qualidades podem ser agrupadas

¹ As dimensões a que Luckesi *et al.* (1998) se referem são passado, presente e futuro. Aqui, para fazer alusão às minhas pesquisas sobre a competência em informação (VITORINO; PIANTOLA, 2019), me apropriei da perspectiva dos autores, mas trouxe um viés diferente: trato das dimensões técnica, estética, ética e política (VITORINO; PIANTOLA, 2011) inspiradas pelas dimensões da competência de Rios (2006).

nas dimensões técnica, estética, ética e política. A noção de competência em informação articula-se, desta forma, com tais dimensões e deve ser considerada como uma totalidade, um conjunto de propriedades em equilíbrio de caráter técnico, estético (sensível), ético e político.

A *dimensão técnica* é o *suporte* da competência, uma vez que esta se revela na ação. Diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos (conceitos, comportamentos e atitudes) e à habilidade de reconstruí-los. A técnica tem, por isso, um significado específico no trabalho e nas relações. Esse significado é empobrecido quando se considera a técnica desvinculada de outras dimensões – é assim que se cria uma visão tecnicista, na qual se supervaloriza a técnica, ignorando sua inserção em um contexto social e político, atribuindo-lhe um caráter de neutralidade.

Quanto à *dimensão estética*, esta se constitui na *percepção sensível da realidade* e sua orientação em uma perspectiva criadora. A sensibilidade está ligada a uma ordenação de sensações, uma apreensão consciente da realidade, ligada à intelectualidade. Na *dimensão política* vincula-se o compromisso político, ou seja, a participação na construção coletiva da sociedade e o exercício de direitos e deveres. Já a *dimensão ética* é a *dimensão fundante*, pois a técnica, a estética e a política ganharão seu significado pleno quando, além de se apoiarem em fundamentos próprios de sua natureza, se guiarem por princípios éticos.

Sob esta ótica, o ser humano é, por assim dizer, crítico e criativo, suas reações e respostas não são necessariamente padronizadas, e nisto é competente para encontrar várias possibilidades de resposta, analisando as alternativas, para assumir determinadas posturas. É nesta competência que se assenta a leitura crítica:

Leitura é o exercício constante, reflexivo e crítico da capacidade que nos é inerente de ouvir e entender o que nos diz a realidade que nos cerca e da qual também somos parte

integrante. É o exercício da captação, através dos mais variados símbolos, sinais e manifestações, da informação, conteúdo e mensagem que os outros nos transmitem sobre a realidade, tanto nossa, quanto deles. É o exercício do intercâmbio entre as informações recebidas. É o exercício da capacidade de formar nossa própria visão e explicação sobre os problemas que enfrentamos e que se constituem, para nós, em constante provocação no sentido de lhes oferecer respostas e soluções adequadas. (LUCKESI *et al.*, 1998, p. 122).

É possível, sob estes aspectos, relacioná-la às dimensões da competência em informação – técnica, estética, política e, de maneira mais aproximada, à dimensão ética, ao exercício reflexivo e crítico do que se lê. As dimensões da competência em informação, as quais, de certa forma, podem ser anunciadas como características deste tipo de leitura, se apresentam nas seguintes relações:

- a) Ao ‘isolarmos’ de certa forma a *dimensão técnica*, temos a leitura como “um simples ato de decodificação de signos”, um “processo mecanicista comandado por estímulos e respostas”, processo que leva “ao soletrar enfadonho de sílabas e palavras, sem ligação alguma com a realidade.” (LUCKESI *et al.*, 1998, p. 120-121).
- b) Assim, é por meio da *dimensão estética* (sensibilidade, transformação, inovação) que ressignificamos a técnica: é esta dimensão que nos torna capaz de “herdar, incorporar e modificar” (LUCKESI *et al.*, 1998, p. 120-121): por isto a vida é marcada por constante aperfeiçoamento de técnica e conseqüente progresso.
- c) Quanto à *dimensão política* (coletiva), temos o usufruto do conhecimento produzido ao longo dos séculos, isto é resultante do esforço de pessoas, grupos, povos e nações, cada um destes, preocupado constantemente em transmitir às próximas gerações o conhecimento sobre o ser humano e suas conquistas (LUCKESI *et al.*, 1998).

d) Na *dimensão ética* se fazem presentes a capacidade de análise e de síntese diante das necessidades de informação, e a *atitude crítica*.

Aliás, sobre esta última característica, três elementos podem ser considerados como integrantes das atitudes de forma geral, e que servem também à leitura crítica: um *componente afetivo*, sentimento pró ou contra o objeto, neste caso relacionado ao conteúdo da leitura; um *componente cognitivo*, que se refere aos pensamentos que a pessoa possui em relação ao objeto; e um *componente comportamental*, que significa a prontidão para responder, para comportar-se de determinada forma em relação a esse objeto (RODRIGUES, 2012).

É por meio do equilíbrio entre as dimensões técnica, estética, política e ética e da coerência entre estes componentes, além de outros elementos igualmente relevantes, que a leitura crítica da palavra escrita tem lugar essencial no enriquecimento e desenvolvimento das pessoas, pois permite um conhecimento mais profundo do mundo da vida.

Leitura crítica e escrita

“Leitura e escrita. Escrita e leitura. São inseparáveis! Uma é alimento para a outra [...]”. Luckesi *et al.* (1998, p. 124) nos apresentam a relação da escrita com a leitura e vice-versa, de modo bastante apropriado: escrevemos para registrar e comunicar nossa experiência, nossa cultura, nossos valores e história – “a escrita permanece, as palavras voam, diziam os antigos”. Aquilo que está escrito também está inscrito, ou seja, pode ser analisado, questionado e complementado. A escrita presta um importante serviço à sociedade: fazer as pessoas entrarem em contato com a experiência dos seus povos, mas também de outros povos e culturas, seja qual for sua época, tempo ou espaço. É, assim, instrumento de comunicação, mas que precisa

passar, sem sombra de dúvidas, pelo exercício reflexivo e crítico do conteúdo que se lê.

Neste sentido, realizamos pequenas incursões às obras de Luckesi *et al.* (1998)² e Alves (1999), para exemplificar a relação escrita-leitura e proporcionar alguns momentos de leitura crítica para o enriquecimento e desenvolvimento humano.

Na segunda parte da obra de Luckesi e outros, onde tratam da “produção e transmissão do conhecimento como forma de fazer universidade”, e, no capítulo um desta parte, o título chama a atenção: *O conhecimento como compreensão do mundo e como fundamentação da ação*. Neste capítulo, Luckesi *et al.* (1998, p. 47) trazem algumas passagens relevantes para o tema deste ensaio, as quais trazemos aqui como recorte³:

Agimos entendendo e entendemos agindo! Dois atos nossos que, evidentes, saltam-nos aos olhos, imediatamente quando nos colocamos a mirar o nosso modo de ser. Na medida em que agimos, buscamos compreender o mundo no qual e com o qual agimos e, na medida que o compreendemos, cuidamos de reordenar e reorientar nossa ação, “iluminados” pelo entendimento conseguido.

O ponto central desta passagem – a ação evocada por meio do ato da leitura – transforma nosso componente cognitivo, ou seja, o que pensamos

² Os autores nos revelam algumas passagens importantes em sua obra. Aliás, é um texto que merece ser lido por todos os estudantes de graduação das universidades, principalmente aqueles que estão adentrando no meio universitário. *Fazer universidade: uma proposta metodológica* foi considerada por Paulo Freire como uma obra que “tem um papel fundamental a cumprir entre nós. É um livro não apenas lúcido, mas oportuno.” (LUCKESI *et al.*, 1998, não paginado).

³ *Nota dos organizadores*: em algumas partes deste capítulo, a autora destacou o texto com uma moldura centralizada para deixar clara a ênfase que quer atribuir à passagem citada, enquanto ideia fundamental para a discussão apresentada. Optou-se por ceder a esta particularidade do texto ao não normalizar tais trechos.

sobre o mundo, em algo diferente. Nossa ação se torna iluminada, isto é, a compreensão do que foi lido, e do sentido daquele conteúdo que foi inscrito, proporciona uma ação renovadora. É assim a leitura crítica: permite iluminar o caminho para que o ser humano possa perceber a manipulação de conteúdos insistentemente transmitidos nos diversos veículos/suportes informacionais.

Em se tratando ainda de ação, no trecho seguinte pode-se vislumbrar a preocupação dos autores com o cerne da questão: O papel da ação para a produção de conhecimento (LUCKESI *et al.*, 1998, p. 47):

A ação é elemento fundamental – é básico – para que haja entendimento e o entendimento transforma-se em suporte poderoso da condução da ação. Imbricadamente, num todo que só didaticamente podem ser separados, os atos de “agir entendendo” e de “entender agindo” caracterizam, distintivamente, o modo de ser do ser humano.

Um exemplo da dimensão técnica é aqui mencionado, no sentido da ação renovadora e em conexão à dimensão estética: a sensibilidade para a ação. Elemento básico da competência leitora, a ação se conecta à atitude crítica na leitura – o ‘agir entendendo’ e o ‘entender agindo’. Trata-se do leitor se munir de conhecimentos práticos, potencializando a habilidade de lidar com conteúdos e com a capacidade de reconstruí-los.

Ainda, se referindo ao conhecimento e à compreensão do mundo, Luckesi *et al.* (1998, p. 47, grifo nosso), fazem uma reflexão:

O conhecimento – como entendimento do mundo – não é, pois, um enfeite ou uma ilustração da mente e da memória, mas um mecanismo fundamental para tornar a vida mais satisfatória e mais plenamente realizada.

Ao apreender a realidade por meio do conhecimento inscrito no texto, o ser humano se permite também a compreender os diversos aspectos da realidade, contribuindo para novos relacionamentos entre ideias e significados. Tal ação é um mecanismo fundamental ao potencial criador do indivíduo e um fator determinante à competência em informação.

A discussão proposta por Luckesi *et al.* (1998, p. 47-48) nestas passagens sugere

meditar em torno da ideia de que o conhecimento é o produto de um enfrentamento do mundo realizado pelo ser humano que só faz plenamente sentido na medida em que o produzimos e o retemos como modo de entender a realidade, que nos facilite e nos melhore o modo de viver.

Em outro parágrafo mais adiante, Luckesi *et al.* (1998, p. 49), assim tratam do aspecto de ‘utilidade’ do que conhecemos:

Nesse processo de compreender o mundo, vamos identificando que parte dos seus elementos nos são úteis, que outros nos são agradáveis, que outros, ainda, nos são inúteis e desagradáveis, e que muitos nos opõem resistência, nos dificultam a vida. E, para viver, temos que enfrentá-los, temos que contorná-los, temos que estabelecer “rodeios”, para encontrar o meio de compreendê-los e transformá-los em realidade satisfatória às nossas necessidades.

Do que trata este conteúdo recortado? Vê-se, aqui, ainda que de maneira sutil, as dimensões da competência em informação, uma a uma se revelando: quando vamos identificando a utilidade de parte dos elementos do conteúdo em oposição a outras, estamos exercitando a análise e a síntese, presentes na dimensão ética. Pela sensibilidade, percebemos conteúdos ora agradáveis, ora nem tanto – está aí a dimensão estética. Quando tratamos do meio para compreender e transformar conteúdos advindos de leitura,

desoculta-se aí a dimensão técnica, a prática e a ação de decodificação de sentidos. E, quando, por fim buscamos transformar e compreender conteúdos para transformá-los em realidade satisfatória às necessidades, o componente social e coletivo se apresenta – é a dimensão política presente na leitura crítica.

Isso ocorre, porque, como ressaltam os autores Luckesi *et al.* (1998, p. 51):

O conhecimento é uma capacidade disponível a nós, seres humanos, para que processemos de forma mais adequada a nossa vida, com menos riscos e menos perigos. O conhecimento tem o poder de transformar a opacidade da realidade em caminho “iluminado”, de tal forma que nos permite agir com certeza, segurança e previsão.

De fato, na medida em que o conhecimento é elemento constituinte da competência ‘leitora’ – estão aqui também reunidos comportamentos, habilidades, valores e atitudes – é certo que o componente cognitivo, se bem desenvolvido no ser humano, ‘ilumina o caminho’ e nos conduz à compreensão e à tomada de decisão com mais certeza, segurança e previsão.

Sob este mesmo prisma, Rubem Alves (1999), em sua obra *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*, já na contracapa fala da paixão pela educação e da esperança. Para o autor, há “um mundo que nasce dos sonhos, um mundo concreto e livros fazem parte deste mundo” que, segundo ele “existiram primeiro como sonho, antes de existirem como fatos”. E assim: “quando os sonhos assumem forma concreta, surge a beleza”. A beleza a que Rubem Alves se refere pode ser associada à leitura e ao conteúdo que fazem sentido à vida, que a enriquece e a transforma: são como sementes de esperança que, se semeadas de maneira adequada, germinam e fazem o seu bem.

Em outra passagem, o autor compara a leitura (e a leitura crítica também está aí) a uma ‘fonte de alegria’ (ALVES, 1999, p. 49):

Ler pode ser uma fonte de alegria. “Pode ser”. Nem sempre é. Livros são iguais a comida. Ler é uma virtude gastronômica: requer uma educação da sensibilidade, uma arte de discriminar os gostos. O chef prova os pratos que prepara antes de servi-los. O leitor cuidadoso, de forma semelhante, “prova” um pequeno canapé do livro, antes de se entregar à leitura. Ler sem gostar é prova de doídice.

Pode-se perceber nesta passagem, a atenção não somente ao gosto e ao prazer pela leitura, e sim uma conexão implícita à preocupação com conteúdos e notícias falsas que podem ‘se vestir com belas roupas’. Quando Rubem Alves se refere à leitura como uma ‘virtude’, e também quando menciona que o ‘leitor cuidadoso’ não se entrega à leitura de imediato (pois antes, porém, faz uma ‘prova’), evidencia-se a dimensão ética, ou seja, as práticas virtuosas necessárias à vida em sociedade, nas quais o ser humano decide sobre suas ações após ponderar acerca de possíveis consequências. Para gostar de ler, de modo a reconhecer, por exemplo, as *fake news*, há que se desenvolver a leitura crítica, com foco na reflexão sobre o que está sendo dito, isto é, se há veracidade na escrita que possa ser prova de conteúdo verdadeiro e que sirva ao alimento do conhecimento.

Para Rubem Alves se ensina o prazer da leitura na escola. Segundo ele, lá muitas vezes se reforça sobre a “importância de alfabetizar, saber transformar símbolos gráficos em palavras.” Alves concorda com esta necessidade, mas para o autor isto não basta: “a escolas produzem, anualmente, milhares de pessoas com habilidade de ler mas que, vida afora, não vão ler um livro sequer”. É por meio da palavra escrita que “se entra no mundo humano.” (ALVES, 1999, p. 61).

Considerações finais

Estou de acordo com Luckesi *et al.* (1998): a prática da leitura crítica é imprescindível às pessoas de todos os tempos; sem ela não há reflexão e, tão pouco, progresso. Compartilhamento e evolução do saber dependem da dimensão ética da leitura: é preciso analisar, questionar e selecionar conteúdos que se prezem ao enriquecimento da vida, e não ao mero acúmulo de informações, nem sempre úteis ao desenvolvimento humano.

A prática da leitura crítica liberta o ser humano! Cada pessoa, ao aprender a ler de maneira crítica, desenvolve em si e no outro esta habilidade como ato necessário ao enriquecimento e ao desenvolvimento humanos – e por conexão, à competência em informação. Por isto, a leitura crítica se constitui em um princípio vital!

Referências

ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. São Paulo: Loyola, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos *et al.* *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth D. *Desenvolvimento humano*. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RODRIGUES, Aroldo. *Psicologia social para principiantes: estudo da interação humana*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. *Competência em informação: conceito, contexto histórico e olhares para a Ciência da Informação*. Florianópolis: UFSC, 2019.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Dimensões da competência informacional. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 40, n. 1, p. 99-110, jan./abr., 2011. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1328>. Acesso em: 15 nov. 2019.

Como a literatura e a imaginação influenciam a ética e a democracia

Wesley Felipe de Oliveira

A democracia é um complexo sistema de organização política que exige constante disposição para ser aprimorada e preservada. Essa complexidade também torna tal forma de estruturação política frágil e, por isso, demanda um compromisso cada vez maior, tanto dos cidadãos quanto dos governantes, para o bom funcionamento de suas instituições.

Existe uma dimensão da democracia que passa pela ética, isto é, que diz respeito ao inter-relacionamento entre os indivíduos na sociedade. Isso coloca, mais diretamente, a questão da formação ético-educacional dos cidadãos que vivem nesse sistema e que são, em alguma medida, os responsáveis por ele – uma vez que a democracia é, a princípio, o governo da maioria, isto é, do povo, tal como a etimologia grega da palavra a define. As instituições que compõem a democracia precisam estar bem estruturadas e ser respeitadas; e o zelo aos direitos, bem como o cumprimento dos deveres, que estabelecem as relações morais entre as pessoas, devem ser garantidos e observados para promover um bom convívio entre os indivíduos.

Essas e outras questões colocam uma grande responsabilidade no cidadão e na sua formação voltada para a vida democrática. Muito se tem dito sobre isso. Desde os tempos de Sócrates, a *paidéia*, isto é, a ideia de formação humana, busca satisfazer a necessidade de educar um cidadão para a vida na *polis* e sua participação política na administração dos interesses da sociedade.

Mas, nos tempos atuais, refletir sobre o convívio e a participação política na *polis* é muito mais complexo do que na época dos gregos. Como se sabe, na antiga sociedade ateniense, os estrangeiros e as mulheres, por exemplo, não possuíam a condição de cidadãos. Isso significava que grande parte dos membros da *polis* não podia envolver-se diretamente nas atividades da vida pública, como participar do processo de formulação e votação das leis, escolher os governantes, ou ainda, atuar na administração da cidade.

Ao longo da história, a sociedade foi passando por diversos processos que resultaram na ampliação da participação dos cidadãos nas ações políticas como um todo. Além disso, a sociedade atual é fortemente marcada pela característica do *pluralismo*, entendido, aqui nesse ensaio, como o encontro e o convívio no mesmo espaço público entre indivíduos que não compartilham da mesma visão de mundo, de uma idêntica crença religiosa, origem cultural, social, econômica, concepção político-partidária etc. O fenômeno da globalização, as imigrações dos refugiados das guerras e do terrorismo (ou de países totalitários e não democráticos), assim como a revolução nas comunicações e o sistema econômico integrado, têm colocado os indivíduos e suas diferenças cada vez mais em contato. Segundo Nussbaum (2015, p. 11):

Toda democracia moderna é também uma sociedade na qual as pessoas se diferenciam bastante segundo um grande número de parâmetros, entre eles, religião, etnia, riqueza e classe, incapacidade física, gênero e sexualidade, e na qual todos os eleitores fazem escolhas que têm um impacto significativo na vida das pessoas que discordam deles.

Tais características da sociedade contemporânea colocam, portanto, amplos desafios para a própria democracia, tanto no sentido da conservação e aperfeiçoamento de suas instituições, mas também, e o presente ensaio abordará mais precisamente este aspecto, das relações morais entre essas

peças no interior da sociedade, isto é, no dia a dia em que se precisa conviver neste fenômeno da pluralidade.

Este texto é resultado de minha participação na *Oficina de Leitura Crítica* e reflete sobre as questões acima mencionadas a partir de uma perspectiva que denomino de ‘ético-literária-educacional’. Ela parte da importância do ato humano da leitura¹, mais precisamente da leitura de textos literários, como um dos elementos fundamentais (mas não o único) que favorece o desenvolvimento e o aprendizado necessários por parte dos indivíduos, tendo em vista o convívio ético numa democracia pluralista.

Importantes filósofos como John Dewey (1859-1952) e Mortimer Adler (1902-2001) já refletiram sobre a educação e a importância da leitura na formação de cidadãos mais envolvidos com a sociedade democrática². Mas, tomarei como referencial teórico para a análise aqui proposta, a perspectiva da filósofa norte-americana Martha C. Nussbaum, cujos trabalhos, nesta e em outras áreas, receberam grande influência de Dewey³. Desde suas obras dos anos noventa, Nussbaum tem destacado a importância da ‘imaginação literária’ ou ‘imaginação narrativa’ para a democracia, resgatando uma educação que não negligencie o ensino das humanidades em detrimento de um ensino tecnicista.

Analisarei o que é a imaginação, o meio pelo qual ela se desenvolve entre a infância e a vida adulta e como essa capacidade se torna um

¹ A ação da leitura é aqui entendida como um ato humano artificial, cultural e, portanto, não natural. Ou seja, ela não emerge no ser humano quando este começa a desenvolver a linguagem. Nesse sentido, os princípios básicos da leitura como invenção cultural desenvolvida ao longo dos milênios, precisam ser ensinados, aprendidos e praticados. A leitura, conforme nos referiremos neste texto, exige certas qualidades que envolvem uma mente focada, atenciosa e concentrada, para que essa leitura tenha uma profundidade e seja crítica, isto é, criteriosa e reflexiva.

² Principalmente em Dewey (1959) e Adler (1984).

³ Ver Nussbaum (2015).

componente vital na vida humana. Parto da hipótese de que tal capacidade precisa ser cultivada e que isso se dá através do contato com a literatura. Apresentarei porque a leitura de literatura ficcional coopera para o desenvolvimento moral dos indivíduos e para o bom convívio na democracia. O cultivo da imaginação através do contato com a literatura necessita, então, que seja ressaltada a qualidade do próprio ato da leitura, para que ela não seja fragmentada, desatenta ou superficial.

Imaginação, habilidades e valores

Início a reflexão aqui proposta com uma definição geral a respeito da imaginação: ela é a capacidade mental humana de recordar e elaborar imagens de objetos que não estão presentes. Essa compreensão pode ser ampliada, pois a imaginação é capaz de pensar e formar imagens mentais não apenas de objetos, mas também de pessoas, situações, e estados mentais e emocionais internos. O fluxo de desenvolvimento de ações que não estão diretamente presentes para o indivíduo também pode ser imaginado. Nesse sentido, podemos, por exemplo, imaginar uma pessoa (ou nós mesmos) pulando de paraquedas, cometendo um roubo, devolvendo um objeto encontrado, sofrendo pela morte de um ente querido, discriminando ou sendo discriminado por outra pessoa, ou ainda, superando um vício moral e desenvolvendo a virtude.

A imaginação, portanto, também é capaz de formar imagens e ideias de situações morais. Isso significa que a ela não é, necessariamente, apenas um ato de *invenção*. Uma pessoa pode imaginar um dilema moral (possível e real) e refletir a respeito dele. É o que acontece quando filósofos usam cenários e situações para exemplificar e discutir questões éticas e políticas. Os exemplos podem ser casos reais retirados das páginas dos jornais, trechos de ações de personagens das obras literárias (ou do cinema) e até

mesmo narrativas míticas⁴. Mas, o que quero destacar ao leitor é que na reflexão, argumentação e discussão de tais casos, faz-se o uso da imaginação.

Uma das formas de desenvolver a imaginação se dá através leitura literária, isto é, da leitura de contos, novelas, romances – enfim, das narrativas que contam sobre os personagens vivendo situações diferentes (ou semelhantes) das que vivemos, e que cultivam nossa imaginação sobre as diversas possibilidades de existência, formas de vida e escolhas de ações⁵. Essas percepções são fundamentais dentro de uma sociedade democrática pluralista, onde visões de mundo oferecem respostas e ações diferentes para os mesmos problemas, sendo essas, muitas das vezes, conflituosas.

Analisando a sociedade contemporânea, Nussbaum (1997a, 2009, 2015) considera que o convívio democrático exige que os cidadãos tenham desenvolvido ao menos três habilidades (ou valores, como a autora também designa), e que são fundamentais para a conservação e o fortalecimento da democracia. São elas:

- a) “a capacidade de autocrítica socrática e de pensar criticamente as próprias tradições” (NUSSBAUM, 2009, p. 17), ou seja, a capacidade de diálogo e argumentação socrática entendida como a habilidade de colocar-se em discussão com outro indivíduo, de modo a compreender seus argumentos e aquilo que se passa com ele. Essa habilidade

⁴ Podemos citar, por exemplo, o Mito do Anel de Gíges, no Livro II da obra *A República* (359a – 360d), de Platão (2000). A partir dessa narrativa mitológica, Glauco e Sócrates discutem a situação na qual um anel tem o poder de deixar uma pessoa invisível, podendo, assim, realizar seus atos injustos sem ser vista. A questão moral colocada é se uma pessoa seria justa apenas por temer uma má reputação ou punição. Ou seja, se as pessoas só fazem o bem por não poderem praticar o mal impunemente.

⁵ Embora poemas e peças teatrais não sejam caracterizados por uma narrativa nos modos do romance e do conto, esses gêneros literários também cultivam a imaginação. De um modo peculiar, as peças teatrais apresentam apenas os diálogos e pouquíssima informação descritiva. A sua leitura exige, e ao mesmo tempo estimula a imaginação, cabendo ao leitor formar em sua mente os cenários, rostos, vestimentas etc. dos personagens que não são tão ricamente descritos como nos romances.

também inclui exercer um autoexame de suas convicções e o aprimoramento da reflexão crítica;

- b) “a capacidade de ver-se como um membro de uma nação e de um mundo heterogêneos compreendendo algo da história e das características dos diversos grupos que nele habitam” (NUSSBAUM, 2009, p. 20). Isso significa aguçar a percepção de que se é um cidadão em um mundo complexo, amplo e em constante contato e interdependência com pessoas de variadas perspectivas de vida;
- c) “a capacidade de imaginação narrativa” (NUSSBAUM, 2009, p. 21), que é justamente a capacidade de imaginar as situações, emoções e experiências que outras pessoas vivem.

Podemos notar que as três habilidades, que também se constituem como valores, dizem respeito ao desenvolvimento pessoal e a uma formação ético-educacional dos indivíduos a partir de uma perspectiva humanista e vinculada às artes. Ainda que essas três capacidades estejam inter-relacionadas, interessa-nos, no presente ensaio, abordar mais precisamente a terceira, uma vez que ela está mais diretamente vinculada com a perspectiva da leitura literária como um meio para o desenvolvimento pessoal, a formação cidadã e o cultivo de um imaginário moral. É fundamental, para a democracia e o convívio ético, que os cidadãos tenham a habilidade e a prática de imaginar como é a experiência vivida por outro indivíduo que se encontra em situações e formas de vida diferentes. Isso promove a capacidade de empatia, isto é, de se colocar no lugar do outro.

O cultivo da imaginação e a democracia

Nussbaum investiga essas questões em diversas obras. Entre elas, podemos destacar a mais recente: *Sem Fins Lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. Nela, a autora reflete sobre a

importância das humanidades e do cultivo da imaginação como uma forma eficiente para conhecer a vida interior dos indivíduos e desenvolver a *habilidade empática* de se colocar no lugar de outra pessoa. Isso, por sua vez, contribui para que as pessoas possam estabelecer relações morais umas com as outras, compreendendo e aguçando suas percepções a respeito das diferenças, origens e situações, e, mais importante, desenvolvendo uma atitude respeitosa em relação a essas diferenças. Tais assimilações e conhecimentos são fundamentais para um bom convívio entre os cidadãos na sociedade democrática pluralista. Isso, Nussbaum (2015, p. 96) tem designado como uma habilidade de *imaginação narrativa* ou *imaginação literária* que, dotada de importância moral, é justamente:

[...] a capacidade de pensar como deve ser se encontrar no lugar de uma pessoa diferente de nós, de ser um intérprete inteligente da história dessa pessoa e de compreender as emoções, os anseios e os desejos que alguém naquela situação pode ter. O desenvolvimento da compreensão tem sido um elemento fundamental dos principais conceitos recentes sobre educação democrática, tanto nos países ocidentais como nos não ocidentais.

Essa capacidade, que é um valor ético e político para a democracia, tem na família um primeiro ambiente propício ao seu desenvolvimento. No entanto, Nussbaum (2015, p. 96) destaca que as instituições educacionais também devem ter essa perspectiva, isto é, precisam “[...] reservar um lugar de destaque no currículo para as humanidades e as artes, desenvolvendo um tipo de educação participativa que estimula e aprimora a capacidade de perceber o mundo através do olhar de outra pessoa”.

A autora apresenta essa ideia conjuntamente à sua crítica direcionada à crescente perda de espaços nas escolas e universidades do ensino de humanidades (literatura, arte, música, dança etc.) para um ensino amplamente focado nas tecnicidades e na ciência, tendo, sobretudo, como objetivo final e principal o desenvolvimento econômico. Ainda que

Nussbaum (2009, 2015) enfatize e argumente em favor das humanidades, ela não busca sustentar uma perspectiva de incompatibilidade ou antagonismo entre estas áreas e objetivos, isto é, de negligenciar uma em detrimento da outra, ou de negar a importância das ciências e do próprio crescimento econômico. Segundo a autora, o desenvolvimento econômico possui melhores perspectivas nos sistemas democráticos⁶. Mas a democracia, por sua vez, tem melhores garantias de existência a partir de uma perspectiva mais humanista. Assim, o crescimento econômico e as humanidades não são incompatíveis. Nussbaum (2009, 2015) considera fundamental alcançar um equilíbrio entre estes domínios do conhecimento humano e dos objetivos educacionais, destacando a importância da educação e da competência em ciências e técnicas conjuntamente, e não separado das humanidades.

A capacidade de imaginar experiências, sentimentos, emoções, anseios, sentidos de vida, visões de mundo e outras perspectivas dos demais indivíduos é um elemento importante para o convívio ético nas democracias. É isso que, em boa parte, nos habilita a compreendermos, de maneira mais precisa, as experiências existenciais de alguém diferente ou até mesmo estranho a nós.

Quando uma pessoa nos diz que está passando, por exemplo, por uma injustiça ou sofrimento que nunca tivemos a experiência de vivenciar, a imaginação atua para auxiliar na compreensão do que significa passar por tal injustiça ou sofrimento. Isso nos leva, então, a pensarmos nas formas pelas quais a imaginação moral possa ser desenvolvida para aprimorar essa empatia, ou seja, essa possibilidade de compreender o que acontece com outra pessoa. Nesse sentido, pensamos juntamente com Nussbaum (1997a;

⁶ Não é possível no presente texto analisarmos adequadamente a relação entre desenvolvimento econômico e democracia. Para uma análise dessa questão, ver Sen (2010) e Nussbaum (2015).

2015) sobre o papel que as artes têm na formação de um indivíduo, e aqui estamos abordando mais precisamente a função e o efeito da arte literária na capacidade imaginativa, e como isso se reflete socialmente.

Mas a capacidade de imaginação tem o seu desenvolvimento estimulado ainda na infância. Isso ocorre, inicialmente, através de atividades lúdicas como as brincadeiras e os jogos, assim como as narrativas e canções infantis, fábulas etc. As brincadeiras e jogos são atividades que ocorrem em um espaço e tempo. É nessa esfera que a criança vivencia uma alteridade de modo menos ameaçador do que o encontro direto que o contato com o outro pode, muitas vezes, acarretar. Segundo Donald Winnicott (*apud* NUSSBAUM, 2015), essas atividades recreativas são fundamentais, uma vez que elas levam ao desenvolvimento da empatia e da reciprocidade nas fases iniciais da vida.

Conforme entendem os autores, tais atividades são importantes para desfazer a ideia de que o *outro* pode ser-lhe uma ameaça. A brincadeira, os jogos e as histórias lúdicas são uma fonte de curiosidade que contribui para o desenvolvimento das atitudes de amizade, empatia e amor, e que mais tarde se refletem, segundo Nussbaum (2015), na própria esfera social e política. Brincar, ter contato com fábulas, contos de fadas e narrativas de histórias na fase inicial da vida possuem implicações significativas para o desenvolvimento ético e uma cidadania democrática. Todo esse conjunto de atividades é saudável no processo educacional porque “ensina as pessoas a serem capazes de conviver com os outros sem controlar” (NUSSBAUM, 2015, p. 101). Isso significa aprender a não exercer uma relação violenta e temerária com outro indivíduo, a qual pode ter sua origem, muitas vezes, no medo em relação ao desconhecido e no sentimento de vulnerabilidade diante disso.

Tal perspectiva se amplia conforme o crescimento da criança acontece. Já adentrando na vida adulta, o que toma lugar das brincadeiras, jogos, fábulas e histórias infantis é a expansão dessas atividades para a arte, que é uma forma mais madura de ludicidade para alimentar e expandir a capacidade de imaginação e, conseqüentemente, de empatia.

Nesse sentido é que se destaca a leitura literária e sua importância na vida humana adulta. A capacidade de imaginar como é estar no lugar de outra pessoa e de compreender sua vida interior (e tudo aquilo que a compõe, como as suas emoções, sentimentos, anseios) e também sua vida exterior (ou seja, a origem cultural, racial, social ou econômica), pode se dar por meio da literatura. A mente que entra em contato com as histórias narradas em romances e contos participa, ainda que temporariamente, de tudo aquilo que forma, caracteriza e estrutura o *caráter* do personagem⁷ e o modo como ele lida com as situações vividas. Por um tempo, o leitor atento consegue adentrar nessa outra forma de vida particular e ver o mundo através dos olhos desta outra pessoa cuja história é narrada.

Isso está intimamente vinculado com a própria natureza do gênero literário que chamamos de *romance*. Segundo Susan Wise Bauer, é comumente aceito que o romance se desenvolveu por volta do século XVIII, em uma época na qual o *eu individual*, com todos os seus dilemas e singularidades, tornava-se objeto de atenção.

⁷ Cabe observar que o termo em inglês *character* é usado para o que em português chamamos *personagem*. Originalmente, o termo advém do grego (*charaktêr*) e significa “sinal ou conjunto de sinais, que distingue um objeto do outro e permite reconhecê-lo facilmente entre os outros” (ABBAGNANO, 2000, p. 115). Posteriormente, caráter passou também a designar “o modo de ser ou de comportar-se habitual e constante de uma pessoa, à medida que individualiza e distingue a própria pessoa” (ABBAGNANO, 2000, p. 115). O termo em inglês passou a ser usado também para designar os *personagens* de um romance, e expressa de maneira mais precisa o sentido de um personagem, isto é, o seu *caráter*, a sua constituição mental, emocional, social, sendo tudo aquilo que *caracteriza* externa e internamente esse indivíduo, isto é, que marca, distingue e o compõe.

O interesse pelo eu privado estava em processo de aprimoramento, impelido não apenas pelo protestantismo, mas pelo capitalismo, que encorajava cada pessoa a pensar em si mesma como um indivíduo capaz de ascender ao longo dos níveis da sociedade, em direção ao bem-estar e ao lazer. Esse eu não fazia mais parte de um sistema feudal rígido, inalterável, com responsabilidades que começam com o nascimento e não mudam nunca mais. O eu estava livre [...]. O eu individual, com uma vida interna privada, foi central para todos os progressos posteriores da vida ocidental moderna: o pensamento do Iluminismo, a religião protestante, o desenvolvimento do capitalismo e (é claro) o romance. (BAUER, 2015, p. 76).

Esse gênero, que atualmente goza de maior popularidade em comparação com a época de seu surgimento, nasce junto com essa descoberta ou *surgimento* da noção de *individualidade* de cada vida humana. Mas, sincronicamente, o romance também fomentou e estimulou nessa época a estruturação e a importância de se valorizar a vida individual, levando filósofos e romancistas a refletirem e escreverem sobre os conceitos de autonomia e sobre os direitos humanos individuais⁸. Nussbaum (1997b) enfatiza isso em sua obra *Justicia Poética: la imaginación literaria y la vida pública*, ao destacar as características do romance, sua relação com a individualidade e sua importância para a democracia. O romance, segundo a filósofa, é caracterizado por um:

[...] interesse na *individualidade das pessoas* e na irredutibilidade da qualidade à quantidade, na sua afirmação da importância do que acontece com os indivíduos deste mundo, sua determinação em não descrever os fatos da vida a partir de uma perspectiva externa de distanciamento - como se fossem atos e movimentos de peças mecânicas - mas de dentro, como investidos de significado complexo que os seres humanos atribuem a suas próprias vidas. *O romance procura descrever a riqueza do mundo interior mais do que outros gêneros narrativos* e mostra um maior compromisso com a relevância moral de seguir uma vida em todas as suas

⁸ Sobre a relação entre a literatura (romances epistolares) e o desenvolvimento dos direitos humanos no séc. XVIII, ver Hunt (2009).

aventuras e seu contexto concreto (NUSSBAUM, 1997b, p. 60, tradução nossa, grifo nosso).

Uma característica central do romance é justamente que ele trata do indivíduo e de sua vida interior, mas sem se esquecer do ambiente, isto é, da situação exterior da qual ele faz parte. Deste modo, o romance descreve a forma como a sociedade, os acontecimentos, as ações dos outros, a História e seus desdobramentos, podem influenciar e impactar a vida do indivíduo, em sua dimensão mental, emocional etc.

Por isso, ao entrarmos em contato com a leitura de romances, podemos vislumbrar, e até mesmo vivenciar, o peso e a influência que os episódios históricos de outras épocas e lugares, por exemplo, têm na vida dos indivíduos. Observe o quanto isso nos habilita, enquanto leitores atentos, a compreendermos, em alguma medida, o significado moral e psicológico destes eventos na vida privada. Isso contribui para desenvolver, assim, uma empatia pelas pessoas ao compreendermos melhor suas histórias, necessidades, desejos, medos, anseios e outras emoções ou visões de mundo que as constituem. Nesse sentido, a leitura literária favorece o desenvolvimento da sensibilidade moral que é indispensável para o bom convívio entre indivíduos em uma democracia pluralista.

Para ilustrar essa questão, vou tomar como exemplo a obra *Indignação*, publicada originalmente em 2008, pelo escritor norte-americano Philip Roth (1933-2018). Nela, lemos justamente os efeitos de uma guerra na vida de cada um dos membros de uma família judia no interior dos Estados Unidos. *Indignação* retrata os medos, angústias e ansiedades de um pai em consequência da possibilidade de seu único filho, Marcus Messner, de dezessete anos, ser recrutado para participar da Guerra da Coreia, que marcou a vida de milhares de cidadãos norte-americanos nos anos cinquenta. A narrativa destaca também a vida de Marcus diante de tal

possibilidade, e de como ele coloca nos estudos na Faculdade de Direito local a sua esperança em não ser arrastado para o campo de batalha. Ter boas notas é a única forma de garantir que ele não vá para a guerra. Apesar de seu empenho e esforço nos estudos, e sempre atormentado pela possibilidade de ser convocado, o conflito pessoal e mais imediato que ele precisa enfrentar é com o seu próprio pai, que diante de tal situação desenvolve um senso protetivo obsessivo pelo filho. Isso faz com que Marcus abandone a faculdade local e vá estudar em outro estado, deixando assim de trabalhar nos negócios da família e precisando viver em um lugar diferente e estranho.

Em *Indignação*, Roth (2017) constrói uma narrativa que leva o leitor a percorrer, ler, interpretar e compreender a história de outras pessoas, percebendo os efeitos da guerra em cada uma destas vidas. Além disso, como é característica marcante nas obras de Roth, as consequências das escolhas feitas mostram justamente certo grau de imprevisibilidade e falta de controle sobre a própria existência, que culminam em situações não desejadas e inesperadas na vida dos personagens. Roth explora, entre tantos temas éticos e políticos, os limites da ação humana no mundo, os dilemas morais e as alterações que eventos históricos causam na vida privada, na psique, nos relacionamentos, nos projetos de vida etc., e como os personagens agem em tais situações.

A partir do que temos desenvolvido ao longo deste ensaio, o que a leitura dessa narrativa pode significar para o leitor? As perspectivas e considerações são amplas. Mas podemos indicar algumas reflexões éticas, políticas e psicológicas que essa obra suscita. Seja para o leitor que participou ou não de uma guerra, que é ou não um pai, que vive ou não em um país ameaçado por conflitos bélicos, as questões abordadas em *Indignação* são uma forma pela qual é possível compreender o que tais eventos implicam na vida humana. Neste caso, é a *imaginação narrativa* que atua na mente do leitor, evocando e produzindo as imagens destas

situações, dos sentimentos, emoções e ações. O leitor atento imagina e experimenta temporariamente tais circunstâncias e sentimentos envolvidos na narrativa, e percebe as tensões envolvidas em cada escolha e decisão dos personagens. O leitor tem uma percepção sobre como certos eventos *nos levam* para determinadas direções, sem que percebamos ou mesmo tenhamos o controle ou a influência sobre eles. Ainda que seja em uma situação histórica passada, a narrativa literária desenvolve um senso imaginativo moral que cultiva a mente do leitor. Ela o faz refletir e desenvolver uma compreensão mais apurada e precisa sobre os atuais conflitos bélicos e o que eles podem, ainda que não sejam os mesmos da narrativa, significar na esfera da vida social, econômica, familiar e psicológica dos outros e de si mesmo.

Em uma perspectiva ética e política, a imaginação suscitada pela leitura de *Indignação* habilita o indivíduo e cidadão a estar, de certa maneira, mais propenso à empatia para com os que sofrem com tais conflitos. Isso pode gerar, por exemplo, uma nova perspectiva sobre a situação dos refugiados de guerra, dos sofrimentos psicológicos dessas pessoas, sendo elas pais, mães, filhos, soldados etc., sensibilizando e conscientizando os leitores a respeito dos sofrimentos e perdas que são ocasionados pela guerra.

Há, na leitura literária, uma interação profunda entre o leitor e o texto lido. De certa maneira, o leitor atento se relaciona com os personagens, como se *ouvisse* o que cada um tem a dizer a respeito de suas situações, escolhas e emoções. Essa interação suscita um efeito sobre o leitor enquanto indivíduo e cidadão, atuando no seu desenvolvimento moral, na sua empatia para com os outros a partir da experiência proporcionada pela imaginação literária. A literatura cultiva uma imaginação moral, que se manifesta nessa capacidade de vislumbrar, de ver cenários diferentes, de ouvir as vozes e as histórias daqueles que *não lhe estão diretamente presentes*. Ela

amplia o conhecimento a respeito das implicações morais que contornam as ações humanas, oferecendo uma narrativa que expõe a complexidade da vida como um todo.

Neste sentido, Nussbaum (1997a; 2015) considera que, entre os diversos elementos fundamentais para a conservação e fortalecimento da democracia, o ensino de humanidades e, em especial, o papel formativo da literatura, é um importante componente para desenvolver a imaginação moral. Ela influencia no leitor a experiência da empatia e isso, conseqüentemente, melhora o convívio ético e político entre os indivíduos na sociedade democrática pluralista. Além de tudo, a literatura também é uma fonte de apreciação e prazer estético. Todo esse conjunto de características e potencialidades faz da literatura um meio fundamental para o desenvolvimento moral que ocupa (ou deveria ocupar) um espaço importante na vida humana, como uma extensão ou expansão das atividades que cultivam a imaginação. A literatura é um campo de formação ética e cidadã para uma educação preocupada com a vida nas democracias. Sua perda nos espaços educacionais, como a família, a escola e a universidade, tem implicações prejudiciais para a sociedade como um todo, uma vez que o seu abandono limita ou diminui esse potencial imaginativo e empático do ser humano.

A imaginação moral, ou como Nussbaum (1997a; 2015) a designa, a imaginação literária ou narrativa, não é apenas uma capacidade humana, mas é também um ato dotado de valor ético e político. Longe de querer reduzir toda a reflexão ética e a formação moral dos indivíduos à prática da leitura literária, Nussbaum (1997b) considera que ela compõe *parte* da racionalidade moral e pública, *não o todo*, mas é um componente fundamental e significativo para a democracia.

Temos, portanto, uma perspectiva ético-literária amparada em uma proposta educativa de formação humana que fomenta um aprimoramento da capacidade de leitura e um contato mais próximo com nossa herança cultural literária. Em outras palavras: se a educação negligenciar o papel da leitura, e se os indivíduos não desenvolverem uma cultura literária, importantes aspectos da vida ética na democracia podem vir a ser comprometidos.

A capacidade refinada de raciocinar e refletir criticamente é crucial para manter as democracias vivas e bem vigilantes. Para permitir que as democracias lidem de modo responsável com os problemas que enfrentamos atualmente como membros de um mundo interdependente é crucial ter a capacidade de refletir de maneira adequada sobre um amplo conjunto de culturas, grupos e nações no contexto de uma compreensão da economia global e da história de inúmeras interações nacionais e grupais. E a capacidade de imaginar a experiência do outro – uma capacidade que quase todos os seres humanos possuem de alguma forma – precisa ser bastante aumentada e aperfeiçoada, se quisermos ter alguma esperança de sustentar instituições decentes que fiquem acima das inúmeras divisões que qualquer sociedade moderna contém. (NUSSBAUM, 2015, p. 11).

Como refletimos ao longo deste ensaio, a formação e o desenvolvimento da imaginação moral se constituem como elementos importantes, tanto para a vida individual quanto para a vida pública em uma sociedade com uma democracia pluralista. No entanto, para que essas capacidades imaginativas e valores floresçam, também é fundamental olhar com atenção ao próprio ato e à qualidade da leitura – tema que perpassou as atividades da *Oficina de Leitura Crítica*. Conjuntamente a isso, é indispensável levarmos em consideração essa perspectiva educacional que valorize as humanidades, a cultura e a fértil tradição literária construída ao longo dos séculos e da qual dispomos.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução da 1ª. Edição brasileira coordenada e revisada por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ADLER, Mortimer. *A proposta paidéia: um manifesto educacional*. Tradução de Marília Lohmann Couri. Brasília: Universidade de Brasília, 1984.

BAUER, Susan Wise. *Como educar sua mente: o guia para ler e entender os grandes autores*. Tradução de Gabriele Gregersen. 1. ed. São Paulo: É Realizações, 2015.

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 3. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos: uma história*. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NUSSBAUM, Martha C. *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Cambridge: Harvard University Press, 1997.

NUSSBAUM, Martha C. Educação para o lucro, educação para a liberdade. Tradução de Fernando Cardoso. *Redescrições*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 1-27, 2009. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/Redescricoes/article/view/14390/9627>.

Acesso em: 18 fev. 2020.

NUSSBAUM, Martha C. *Justicia poética: la imaginación literaria y la vida pública*. Traducción de Carlos Gardini. Santiago de Chile: Andrés Bello, 1997.

NUSSBAUM, Martha C. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

PLATÃO. *A república*. Tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

ROTH, Philip. *Indignação*. Tradução de Jorio Dauster. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

Um olhar fenomenológico sobre a leitura crítica em uma democracia ameaçada pelas *fake news*

Ricardo de Lima Chagas

Você já parou para pensar em como você lê o mundo? Posso dizer que esse questionamento corresponde ao exercício inicial para uma reflexão subjetiva sobre o tema da leitura crítica. Ressalto que a leitura à qual irei me referir neste texto não será considerada como uma prática imersa no padrão de comunicação linear (emissor, mensagem e receptor), mas sim, uma leitura compreendida a partir da teoria da leitura do mundo do educador Paulo Freire e, por outro lado, de um olhar fenomenológico compreendido como um método de investigação dos fenômenos da consciência, tendo como base o filósofo Edmund Husserl.

Para tanto, aponto de imediato que o objetivo deste capítulo é mostrar a importância da 'leitura do mundo' e da fenomenologia como recursos importantes para nos auxiliar na leitura da realidade em uma democracia ameaçada por ações de desinformação e monitoramento, manipulação e controle por meio de algoritmos que interferem no diálogo e na pluralidade social da esfera pública. Para atingir esse objetivo, recorrerei basicamente a três eixos principais de discussão: a questão da 'leitura do mundo' e a compreensão singular da realidade; a concepção fenomenológica da leitura e da informação como fenômenos; e, por último, as discussões sobre as *fake news* e as ameaças à democracia. Deixo claro que a minha intenção nessa análise não é torná-la uma pesquisa científica formal, mas desempenhar a função de um ensaio acadêmico livre, no qual possa despertar a reflexão e

aguçar o pensamento sobre a questão da leitura crítica e um modo pelo qual podemos compreender o nosso mundo atual.

A leitura do mundo e a compreensão singular da realidade

Para entrar no tema da leitura do mundo, apresento uma experiência riquíssima que aconteceu quando trabalhava como bibliotecário em uma escola municipal de ensino fundamental do município de Vitória/ES. Certo dia, durante o intervalo das aulas, eu estava na biblioteca lendo uma história para um aluno do primeiro ano, em fase inicial de alfabetização, e um dos seus colegas, em estágio mais avançado de aprendizado, se aproxima e fala: “Ele não sabe ler né, tio?”. Imediatamente percebi que o aluno que ouvia a leitura ficou constrangido e cabisbaixo. Em defesa deste aluno, simplesmente falei: “Ele sabe ler, sim. Se eu pedir para ler as imagens do livro, ele também contará a história do seu jeito”. Quando a criança que zombava se afastou, o aluno que ouvia a história rapidamente virou-se para mim e perguntou entusiasmado: “Eu sei ler, né tio?”. Com um sorriso, olhei em seus olhos e apenas respondi: “Claro que sabe. Você que vai ler para mim agora”. Naquele exato momento o aluno começou a me contar a história, não por meio da palavra escrita, mas a partir da sua compreensão singular do mundo, ou seja, de como ele enxergava e interpretava as imagens que chegavam por meio de sua percepção. Essa experiência em minha trajetória profissional me possibilitou considerar, também, a leitura a partir de outro viés, que não se restringisse apenas a uma mera decodificação de signos linguísticos. Afinal, quando olhamos a realidade e descrevemos coisas que enxergamos, também estamos, de certo modo, lendo e interpretando um mundo.

Na obra, *A importância do ato de ler*, o educador pernambucano Paulo Freire apresenta uma teoria importantíssima para o processo de

alfabetização e, ao mesmo tempo, fundamental para que eu possa continuar a discussão sobre a leitura do ponto de vista crítico. Nessa obra, ele apresenta uma distinção entre a ‘leitura do mundo’ e a ‘leitura da palavra’ como fator fundamental para que se possa ler a realidade com autonomia. Segundo o autor, linguagem e realidade se prendem dinamicamente e a compreensão do texto, a ser alcançada por uma leitura crítica, implica na percepção das relações entre o texto e o contexto. Para Freire (2003), não é possível tratar da temática da leitura crítica sem pensar em uma posição existencial da relação entre sujeito e mundo, e da própria tomada de consciência em relação ao universo em que estamos inseridos.

A ‘leitura do mundo’, apontada por Paulo Freire, consiste na maneira como um sujeito lê o seu mundo particular; ou seja, como observa as coisas, cria e recria o seu universo simbólico por meio da sua relação com a realidade concreta em que está inserido. Isso consiste especificamente na experiência vivida pelo sujeito no momento em que este ainda não tem o domínio da palavra escrita, ou que não tenha recebido qualquer tipo de escolarização formal. Esse mundo significativo é, nada mais, nada menos, do que o contexto em que determinado sujeito se move, vive, experimenta, sente e age. Há aí um saber! Esse universo simbólico de linguagem, situado na primeira infância, torna-se absolutamente significativo para a própria leitura crítica, para quando o sujeito se deparar com a leitura da palavra em tempos posteriores. A crítica de Freire (2003) direcionada ao sistema educacional é justamente porque a leitura do mundo muitas vezes é desconsiderada quando o aluno chega à escola para aprender a leitura da palavra. Para o autor, é preciso considerar os dois modos de leitura na formação do sujeito crítico e consciente.

Se cada um de nós, neste exato momento, pararmos a leitura do texto que está à nossa frente e voltarmos o nosso pensamento à infância, lembraremos das situações e contextos que pertencem à experiência

singular de cada um. Por exemplo: dentre os vários detalhes apontados como mundo particular da experiência primária que Paulo Freire teve, estão a velha casa e os seus quartos, o corredor, o sótão e o terraço, o sítio e o quintal amplo da casa de sua mãe etc. (FREIRE, 2003). Ou seja, essas experiências apontadas pelo educador constituem não apenas um mundo concreto e físico, mas linguagens simbólicas que correspondem, também, ao mundo subjetivo e particular do indivíduo. Todas essas vivências formam o primeiro mundo, um universo a ser valorizado, refletido e lembrado.

Neste sentido, e corroborando com o pensamento de Paulo Freire, defendo que a leitura do mundo é um tipo de compreensão singular de um sujeito que interpreta a realidade, ou o contexto, em que vive. Eu jamais poderia, enquanto educador, dizer àquela criança, que a leitura que ela fazia das imagens antes do domínio da palavra, não se tratava de um tipo de leitura. Defendo que podemos realizar esse modo de leitura mesmo depois de uma educação formal dos códigos linguísticos, como uma ferramenta ou exercício importante para interpretação e compreensão da nossa realidade atual.

Parece-me que esse tipo de leitura, ou atividade de reflexão, sobre uma realidade concreta pode se tornar um modo imprescindível para pensarmos o contexto no qual estamos inseridos e como podemos interpretá-lo. Esse exercício se inicia bem antes da leitura da palavra, tal como o exemplo que eu trouxe do aluno leitor da imagem. Vale pontuar que a leitura do mundo por si só não basta. Mas, por outro lado, ela não pode ser desprezada ou qualificada como inferior àquela que é formal. A leitura crítica que podemos fazer de uma informação (que eu chamarei mais à frente de ‘fenômeno’), por exemplo, jamais poderá ser interpretada apenas nos limites de um código linguístico, mas sim levando em consideração os contextos social, político, econômico e cultural. Exercitar a leitura do mundo por meio da experiência singular da realidade pode nos ajudar a situar essa

informação dentro de uma visão mais ampla, estabelecendo a compreensão do mundo dentro de uma concepção fenomenológica.

Concepções fenomenológicas sobre a leitura: ler é compreender

Antes de apresentar uma abordagem mais prática do olhar fenomenológico sobre a leitura crítica, é preciso compreender o que de fato seria a fenomenologia. De acordo com Crowell (2012), a fenomenologia (na linha teórica do filósofo Edmund Husserl) pode ser considerada como um método de investigação da realidade onde a atividade descritiva não deve ser baseada na construção de teorias, mas sim a partir do mundo da vida, visando a clarificação que nos permite compreender o que é ser algo desse ou daquele tipo. Como investigação reflexiva, o método fenomenológico jamais poderia se abstrair da experiência direta com as coisas, uma vez que determinada coisa só poderá ser compreendida, justamente, no modo em como ela se manifesta na experiência. Vale ressaltar que a fenomenologia não trata simplesmente de descrever todas as propriedades de algo em particular, mas tem como atividade reflexiva e primordial, descobrir aquilo que a constitui em essência.

Para Edmund Husserl, essa investigação fenomenológica não deve iniciar de um conceito pré-definido, mas partir da experiência do sujeito diante de um fenômeno, quando esse tem consciência de alguma coisa diante de si. Por isso que esse filósofo defende a necessidade de colocar o mundo 'entre parênteses' para fazer com que a verdade dos fenômenos venha à tona. Mas o que quer dizer essa expressão? Colocar entre parênteses seria como suspender as nossas crenças, preconceitos, teorias ou definições que já tenhamos sobre as coisas (CROWELL, 2012). Seria uma maneira de afastar uma concepção formada e fazer com que esse fenômeno apareça tal como ele é, a partir da experiência no mundo da vida. Logo, a essência pode ser

tomada como o resultado que a fenomenologia, enquanto método, busca desvelar no âmbito da significação e da compreensão de um fenômeno.

No *Dicionário de filosofia*, Nicola Abbagnano afirma que o conceito de fenômeno sofreu algumas modificações ao longo da história da filosofia. O autor apresenta três significações importantes para esse termo. De maneira resumida, o fenômeno pode ser compreendido como: aparência pura e simples; objeto do conhecimento humano; e por fim, a revelação do objeto em si. Levando em consideração a filosofia contemporânea e a fenomenologia de Husserl, será adotada neste ensaio a última significação. Afinal, para esse filósofo, o fenômeno indica “[...] não só o que aparece ou se manifesta ao homem em condições particulares, mas aquilo que aparece ou se manifesta *em si mesmo*, como é em si, na sua essência.” (ABBAGNANO, 2012, p. 511, grifo do autor). Ou seja, a relação de um indivíduo que se coloca diante de um objeto faz com que esse objeto também se revele enquanto fenômeno para a consciência desse indivíduo. É nessa reciprocidade que se pode chegar à essência de algo.

Seguindo essa mesma linha de discussão conceitual, Silva (1991) afirma que todo fenômeno, além de apresentar uma forma que o constitui, manifesta, ao mesmo tempo, uma essência que o revela. Com isso, o indivíduo que está diante de algum objeto, poderá designá-lo, descrevê-lo e nomeá-lo por meio da linguagem ou discurso, possibilitando, destarte, que ele ganhe significação. Contudo, ler a realidade por meio dessa abordagem significa descrevê-la a partir da experiência e de um ponto de vista, com o intuito de descobrir outros de seus aspectos para se chegar a uma essência. O desvelamento, que pode ser compreendido como a descoberta da essência oculta de um fenômeno, não pode ser realizado por via das relações superficiais ou por uma percepção ingênua, mas por meio das relações entre as essências evidenciadas pela consciência diante da relação do homem que experiencia o mundo real.

Para que se possa dizer ou descrever determinada forma ou essência de um fenômeno é preciso um olhar apurado ou uma investigação mais atenta que permita que as diversas facetas desse fenômeno apareçam. Tentarei explicar por meio de um exemplo prático. Suponhamos que, em uma sala de aula onde todas as pessoas estejam sentadas em círculo, em determinado momento eu me dirija para o centro dessa sala e mostre o meu celular. Digamos que eu o segure firme na altura do meu busto. As pessoas sentadas à minha frente enxergarão a tela do celular. Já aquelas situadas tanto à minha direita quanto à esquerda da sala, apenas perceberão o perfil desse objeto. Porém, aquelas que estão sentadas atrás de mim não enxergarão nada, porque o meu corpo impossibilita que elas percebam o que estou mostrando. Caso eu revele do que se trata para estas, com certeza saberão do que estou falando, mas não terão a experiência da percepção. O que eu quero mostrar com isso? Que o fenômeno, para ser compreendido em sua totalidade, necessita de um olhar apurado sobre as diversas facetas segundo as quais ele pode aparecer para nós. Até mesmo os alunos que estão sentados à frente terão que olhar esse objeto em outras dimensões, para não se prenderem apenas a uma única perspectiva.

Seguindo esse caminho, um sujeito que recebe uma informação, vinda de qualquer meio de comunicação, poderá percebê-la como um fenômeno que, por meio de uma análise descritiva e reflexiva, também poderá compreender a estrutura e a essência do seu conteúdo. Na presença de uma informação, o sujeito poderá realizar questionamentos, tais como: qual o teor do seu conteúdo? O que ela quer dizer ou significa? O que está por trás dessa informação? Existe correspondência do que está sendo dito com os fatos do mundo real? Há interesses políticos ou econômicos na veiculação dessa mensagem? Analisar a informação, a partir de uma perspectiva sobre as diversas facetas de um fenômeno, pode nos auxiliar na compreensão da

realidade. Ressalta-se que desvelar um fenômeno é, de certo modo, trazer à luz do conhecimento, a sua essência.

Portanto, a informação enquanto fenômeno demanda uma análise apurada para além de si mesma (texto), e que esteja articulada com o mundo real (contexto). Tal como o exemplo do celular na sala de aula, é necessário que esse sujeito se movimente para enxergar outras facetas do fenômeno. Se linguagem e realidade não podem se desprender dinamicamente, é vital contextualizar a informação (fenômeno) dentro de uma cadeia de significações. O mundo da compreensão do contexto extrapola a materialidade do texto. Essa análise requer um olhar fenomenológico dentro de uma sociedade que não é mais tão carente de acesso à informação (principalmente nos grandes centros urbanos), mas que está imersa em uma crise de reflexão e interpretação da realidade.

Partindo dessa abordagem fenomenológica, Ezequiel Theodoro da Silva (1991, p. 67, grifo do autor), em seu livro *O ato de ler*, afirma que “*ler é, antes de tudo, compreender.*”. A leitura nesta concepção não se restringe apenas à mera decodificação de signos expostos em um suporte físico ou em meio digital, mas diz respeito ao trabalho interpretativo em decifrar o sentido oculto de algo dentro de uma constelação de possibilidades de significação e de compreensão. Compreender, nesse sentido, se refere à potencialidade do indivíduo em realizar uma síntese, reconhecendo aquilo que percebe e o que estava oculto – mas capaz de apropriação e apreensão mediante um estado de consciência.

Apresento um exemplo da leitura de um fenômeno e suas relações significativas. Eu posso ler a palavra *bicicleta*, assim como posso também olhar diretamente para uma bicicleta no mundo real e descrevê-la enquanto fenômeno dentro de uma rede de significações: ela possui parafusos, porcas, eixos, pneus, corrente, pedais, um quadro etc. Posso deduzir que cada peça

dessa bicicleta fora fabricada em uma região diferente e por várias pessoas em uma linha de montagem. Também posso pensar na relação da bicicleta com a preservação do meio ambiente, além de refletir sobre o bem-estar e a saúde daquele que a utiliza. E, por fim, consigo pensar na relação desse meio de transporte com o que diz respeito à segurança do ciclista nos grandes centros.

São diversas as possibilidades de leitura que podemos fazer a partir de um fenômeno. Tal como esse exemplo, também posso olhar outras realidades à minha volta e realizar o mesmo tipo de exercício: nomeando, relacionando, comparando, descrevendo e compreendendo. Esse modo de leitura crítica, que se baseia na ‘leitura do mundo’ de Paulo Freire (o saber anterior ao mundo da palavra) e em um ‘olhar fenomenológico’ que decorre do método de Edmund Husserl, pode ser uma ferramenta ou exercício de reflexão fundamental para compreendermos os novos desafios e complexidades do mundo contemporâneo, inclusive para nos ajudar a pensar o fenômeno das *fake news* que ameaçam a nossa democracia.

***As fake news* e as ameaças à democracia**

Voltando a nossa reflexão para o passado, podemos afirmar que, no final da segunda metade do século XX, uma nova configuração social, baseada na Internet e nas mídias digitais, proporcionou a quebra das fronteiras geográficas e intensificou a velocidade da disseminação da informação em escala global. De certo modo, essa nova configuração contribuiu para uma sensação de liberdade. As tecnologias digitais passaram a influenciar o modo de vida das pessoas e a moldar o comportamento social. Cardoso *et al.* (2018) destacam no relatório do Observatório da Comunicação (OberCom) que o advento da Internet criou condições tecnológicas para uma sociedade em rede, proporcionando um

espaço de expressão livre onde a informação pudesse ser produzida, transmitida e recebida.

Com relação ao desenvolvimento tecnológico no Brasil, ocorreram vários esforços relacionados às tecnologias de informação e comunicação. As diversas intervenções no país podem ser constadas no livro *Sociedade da informação no Brasil: livro verde*. Nesta obra, são apresentadas ações concretas e planejamentos que envolvem o governo, as organizações privadas, a sociedade civil e o setor acadêmico. Esses esforços coletivos tinham como objetivo principal criar uma sociedade baseada nas redes de informação, para o desenvolvimento social e econômico do país (TAKAHASHI, 2000). Diante desse contexto, podemos dizer que, se por um lado tais tecnologias contribuíram (e ainda contribuem) para o desenvolvimento social de uma nação no que se refere ao acesso à informação, por outro elas também impulsionaram a intensificação do fenômeno das *fake news*, recorrente em vários países do mundo, incluindo o Brasil.

Historicamente, as *fake news* (ou notícias falsas) não são uma novidade para a humanidade. Elas sempre existiram, porém, com o advento das tecnologias de informação e comunicação, se tornaram um fenômeno saliente para os interesses sociais, políticos e econômicos. De acordo com Carvalho (2019, p. 29), “[...] o contexto das fake news hoje é, em grande parte, possibilitado pela atuação dos usuários do ciberespaço – o que constitui uma diferença e uma novidade em relação às notícias falsas do passado.”. Cardoso *et al.* (2018) destacam dois fatores que contribuíram para o crescente uso do termo *fake news* no espaço público: a candidatura e posterior vitória de Donald Trump à presidência dos Estados Unidos da América (EUA) e o ‘Brexit’, que foi o processo de saída do Reino Unido da União Europeia (UE). Esses dois acontecimentos fortaleceram a propagação do termo pois tanto as eleições estadunidenses quanto o referendo ocorrido

no Reino Unido foram marcados pela disseminação em larga escala de informações falsas ou manipuladas.

É necessário ressaltar aqui que, após 2016, o fenômeno das notícias falsas se tornou a ‘ponta do *iceberg*’ de um processo complexo de desinformação e de radicalização política que vem ameaçando a democracia por meio de novos mecanismos e sistemas tecnológicos presentes nas sociedades hiperconectadas – e que vem transformando a interação social e a construção de debates políticos (OLIVEIRA; GOMES, 2019). Neste quesito, percebemos o quanto o fenômeno das *fake news* tem uma influência negativa e preocupante no que se refere às questões na esfera pública e na construção de uma sociedade mais justa e transparente.

A criação de notícias falsas gera um descompasso entre o que aconteceu de fato e aquilo que se pretende fazer acreditar que ocorreu. Elas podem ser compreendidas como uma criação ou alteração da informação, de acordo com os interesses de manipulação do emissor ao fabricar e disseminar algo não verdadeiro. Muitas das *fake news* são utilizadas no campo da política, principalmente quando são divulgadas notícias envolvendo candidatos, governantes e políticos, com a pretensão de influenciar a opinião pública, por meio da invenção e modificação de conteúdo e da manipulação da informação compartilhada no âmbito social (CARVALHO, 2019).

Seguindo essa mesma linha de argumentação, Cardoso *et al.* (2018) afirmam que, dentre as diversas características das *fake news*, pode-se mencionar a intenção de descontextualização, a manipulação e até mesmo a criação de conteúdo totalmente falso sobre determinado assunto ou situação. Para os autores, a dimensão da troca dos fatos verdadeiros por notícias falsas em larga escala favorece a perda da confiança nas estatísticas oficiais, os ataques deliberados contra as entidades e a deslegitimação dos saberes e

dos atores institucionalizados. Nesse sentido, podemos dizer que, além das notícias falsas, o excesso de informação passa a ser um fenômeno que também desinforma a sociedade, ao invés de contribuir para a construção de saberes.

Diante desses fatores, parece-me que o sonho utópico de uma sociedade do conhecimento está fadado ao fracasso – uma vez que o excesso de informação, a falta de reflexão sobre a veracidade dos fatos, a ingenuidade em acreditar em tudo que é veiculado no meio digital e o compartilhamento de desinformação contribuem para a banalização de uma sociedade marcada pela ignorância. Quem acha que estou sendo pessimista ou radical demais em minhas colocações, convido a ler os comentários e as opiniões das pessoas sobre qualquer tema nas plataformas digitais. Sobre essa questão, Leite e Matos (2017) fazem uma analogia à ‘epidemia zumbi’ e chamam esse fenômeno de ‘zumbificação da informação’: processo de disseminar e consumir informação falsa ou distorcida sem saber, por falta de interpretação crítica e checagem de fontes.

Esse caos informacional em ampla escala é consequência da cultura digital e do desenvolvimento tecnológico. Se antes a informação e o conhecimento eram repassados de ‘um-para-um’ e depois de ‘um-para-muitos’, hoje o conhecimento é transmitido de ‘muitos-para-muitos’. Nesta nova configuração, percebe-se o declínio dos meios de difusão tradicionais e o aumento da comunicação de massa exercida por pessoas comuns (MOUNK, 2019). Leite e Matos (2017) também afirmam que o tráfego de conteúdo digital, por meio das novas formas de acesso e de produção, tem possibilitado o consumo e a disseminação de informações falsas, distorcidas e manipuladas. Esse processo tem a finalidade de servir a diversos interesses pessoais e institucionais e, com isso, ao invés de a informação exercer a sua função (informar), acaba por se tornar apenas um produto, mecanismo de *marketing* ou instrumento de manipulação social. Logo,

diante do exposto, entendo que as notícias falsas e a desinformação se tornaram ameaças reais que podem decidir e influenciar o futuro e a democracia de uma nação.

Seguindo essa linha de argumentação, Mounk (2019, p. 178) afirma que “Se as mídias sociais haviam sido retratadas como a salvação da pátria alguns anos antes, agora só podiam ser o anjo da morte”. Ou seja, se antes as tecnologias foram importantes para o fortalecimento da democracia (que permitiu e ainda permite o acesso a um grande volume de informações pelas pessoas), hoje as mesmas tecnologias também são uma ameaça aos fundamentos democráticos da sociedade. Sobre esse ponto de vista, Pasquale (2017) afirma que, para cada promessa da Internet festejada no início dos anos 2000, há um lado sombrio – uma vez que o anonimato por trás das redes e das telas de computadores empoderaram vozes mal-intencionadas ao mesmo tempo em que silenciaram outros discursos pela intimidação (fenômeno representado pelos ‘discursos de ódio’). Outra questão apontada pelo autor é a capacidade de armazenar e analisar dados comportamentais dos usuários, traçando perfis que têm valor para empresas, campanhas políticas e governos, com o intuito de monitorar, controlar e prever o comportamento humano. Esses fatores acabam submetendo o pluralismo do discurso público aos interesses mercadológicos e políticos, adotando uma visão mecanicista da esfera pública.

Ainda sobre a questão, Oliveira e Gomes (2019) corroboram que a insegurança gerada pela manipulação, desinformação e propagação de notícias falsas na Internet constituem uma verdadeira ameaça à democracia e a pluralidade política. Isso está sendo cada vez mais constatado porque o acesso dos usuários à Internet se dá pela regulação algorítmica baseada na proximidade, crenças e interesses, favorecendo a criação de bolhas sociais em que todos parecem concordar e agir de maneira semelhante, desfavorecendo o diálogo e a pluralidade social. Outro aspecto relevante que

podemos mencionar aqui são os robôs (*bots*), que são contas automatizadas criadas para ampliar o alcance dos conteúdos, explorando os aspectos cognitivos e sociais que criam a ilusão de que inúmeras pessoas defendem (ou discordam) daquela informação ou ideia.

Forças políticas são significativas na criação de conteúdos capazes de influenciar e persuadir principalmente eleitores indecisos ou mal informados. Esses mecanismos são usados também como estratégias propensas e valiosas para reverter resultados nas eleições (PASQUALE, 2017). Cardoso *et al.* (2018) afirmam que as campanhas eleitorais, movidas essencialmente por interesses ideológicos, perceberam vantagens significativas na propagação de notícias falsas e passaram a promover esse tipo de conteúdo com vista ao ‘condicionamento’ eleitoral. Diante dessas questões, percebemos a dupla necessidade de se refletir sobre o conteúdo que recebemos e sobre a informação que disseminamos, principalmente considerando o atual cenário tecnológico.

No mundo digital e virtual tudo é suscetível à viralização, seja a informação verdadeira e útil, seja a desinformação e a banalidade. A Internet se tornou ‘terra de ninguém’, uma vez que qualquer pessoa, até mesmo aquelas com poucos conhecimentos técnicos, consegue produzir conteúdo com facilidade nas ferramentas digitais, especialmente nas redes sociais. Isso, portanto, requer certo tipo de cuidado e reflexão com relação à informação que recebemos. Questionar sobre o conteúdo veiculado pode ser uma maneira adequada para atingir a essência dessa informação: Quem é o autor da publicação? Quais são os interesses por trás dessa informação? Devo mesmo compartilhar esse conteúdo? Por que devo acreditar nisso? Será que há uma relação direta dessa informação com o mundo real?

É neste ponto que entra a importância da leitura crítica como ferramenta fundamental para decifrarmos os interesses ideológicos,

políticos, econômicos e culturais que estão por trás de cada informação veiculada, uma vez que tal conteúdo não é neutro. Assim como nos apontou Paulo Freire, a leitura crítica parte da relação do sujeito com o mundo e, posteriormente, com a tomada de consciência sobre o universo em que estamos inseridos. Se a 'leitura do mundo' é uma maneira como determinado sujeito lê, observa, cria e recria o seu universo particular, por que não refletir sobre esse mundo atual, mesmo depois do desenvolvimento da 'leitura da palavra'? Uma coisa não anula a outra. É preciso reaprender a observar esse contexto complexo em que estamos inseridos e ler o óbvio que muitas vezes não se mostra facilmente. Por isso a importância de um olhar fenomenológico para que possamos pensar, refletir e descrever a nossa realidade, bem como fazer com que os fenômenos velados de nossa sociedade possam ser mostrados em suas essências tal como são. O mundo virtual, assim como o apresentamos nesse texto, muitas vezes oculta os reais interesses das informações, da desinformação e das *fake news* que são disseminadas diariamente. Por isso a importância da leitura crítica sobre as diversas cadeias de significação entre texto e contexto: para que possamos defender o aperfeiçoamento da democracia e do diálogo na esfera pública.

Considerações finais

O objetivo deste ensaio foi mostrar a importância da 'leitura do mundo' e da 'fenomenologia' como recursos importantes para realizar uma leitura crítica da realidade. No decorrer do texto evidenciou-se que, na sociedade da informação em que o caos informacional e a disseminação em larga escala das *fake news* são tão evidentes, necessitamos refletir sobre o modo como estamos lidando com as informações que chegam até nós. Sabemos muito bem que o acesso à informação é algo imprescindível para a manutenção de uma democracia, porém, as *fake news*, a desinformação e a

manipulação de dados para o controle social são fatores que apresentam uma ameaça real ao Estado democrático. A produção e a disseminação da informação no âmbito social não são atividades neutras como parecem, elas têm propósitos específicos e podem interferir consideravelmente na vida das pessoas. Portanto, investigar, descrever, pensar e refletir sobre esses fenômenos podem ser meios que possibilitem ajudar com a manutenção da nossa democracia.

Por último, diante da complexidade do cenário atual, este ensaio não buscou apresentar respostas prontas e acabadas sobre os temas que foram abordados. Acima de tudo, procurou estimular a reflexão sobre a 'leitura do mundo' e a perspectiva fenomenológica para compreendermos o texto e o contexto de nossa realidade. Se ler é, antes de tudo, compreender; como estamos compreendendo o nosso mundo atual?

Referências

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

CARDOSO, Gustavo et al. *As fake news numa sociedade pós-verdade: contextualização, potenciais soluções e análise*. Lisboa: Obercom, 2018. Disponível em: <https://obercom.pt/wp-content/uploads/2018/06/2018-Relatorios-Obercom-Fake-News.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

CARVALHO, Rafiza Luziani Varão Ribeiro. Notícias falsas ou propaganda?: uma análise do estado da arte do conceito fake news. *Questões Transversais: Revista de Epistemologias da Comunicação*, São Leopoldo, v. 7, n. 13, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/questoes/article/view/19177>. Acesso em: 22 jul. 2020.

CROWELL, Steven. A fenomenologia husserliana. In: DREYFUS, Hubert L.; WRATHALL, Mark A. (org.). *Fenomenologia e existencialismo*. São Paulo: Loyola, 2012.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LEITE, Leonardo Ripoll Tavares; MATOS, José Claudio Morelli. Zumbificação da informação: a desinformação e o caos informacional. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v. 13, n. esp., p. 2334-2349, dez. 2017. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/918>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MOUNK, Yascha. *O povo contra a democracia: por que nossa liberdade corre perigo e como salvá-la*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

OLIVEIRA, André Soares; GOMES, Patrícia Oliveira. Os limites da liberdade de expressão: fake news como ameaça à democracia. *Revista de Direitos e Garantias Fundamentais*, Vitória, v. 20, n. 2, p. 93-118, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://sisbib.emnuvens.com.br/direitosegarantias/article/view/1645>. Acesso em: 25 jul. 2020.

PASQUALE, Frank. A esfera pública automatizada. *Líbero: Revista Eletrônica do Programa de Mestrado em Comunicação da Faculdade Cásper Líbero*, São Paulo, v. 20, n. 39, jan./ago. 2017. Disponível em: <https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2017/10/A-Esfera-p%C3%BAblica-automatizada.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da literatura*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

TAKAHASHI, Tadao (org.). *Sociedade da informação no Brasil: livro verde*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

Refletindo sobre a leitura crítica através de uma perspectiva tradutória

Maria Barbara Florez Valdez

A prática da leitura crítica pode ser desenvolvida e refletida através de uma pluralidade de perspectivas. A trazer alguns exemplos de eixos temáticos e teóricos que compuseram o ciclo da Oficina de Leitura Crítica da qual participei, falou-se de construção do conhecimento, de gêneros e clássicos literários, de dimensões éticas, de política e sociedade, da influência digital no hábito da leitura, bem como se questionou o futuro da mesma na última etapa desse ciclo.

Como pesquisadora em Estudos da Tradução, resolvi abordar alguns dos ditos eixos através desta perspectiva de estudo. Sob tal ótica, não se pode pensar em leitura crítica ou no seu desenvolvimento sem refletir sobre a tradução, principalmente em nosso contexto cultural, já que uma quase imensurável parte do conteúdo textual e informativo que chega às(aos) leitoras(es) deste hemisfério se trata de traduções ou até mesmo de 'retraduções' (traduções de textos já traduzidos). É o caso, por exemplo, de obras utilizadas no ambiente acadêmico, que tende a ser eurocêntrico no que diz respeito às fontes teóricas, bem como a se espelhar em estudos de origem norte-americana. Isto é, na academia ainda há um pensamento colonizado que aponta a seguir autoras(es) estrangeiros, fazendo-se assim necessária a etapa da tradução para ter acesso a esses textos. Nesse sentido, uma questão levantada pelos próprios participantes da Oficina diz respeito aos conhecidos problemas de traduções de textos da área da sociologia, filosofia e psicanálise, escritos que muitas vezes são traduções vetustas ou versões de materiais já traduzidos. A questão é ainda mais delicada quando

determinada teoria dessas e outras áreas contém termos específicos, nos quais um deslize tradutório, uma aparentemente sutil mudança de sentido, às vezes causada pela má compreensão de quem leu e posteriormente traduziu, pode, por sua vez, resultar no entendimento errôneo da teoria por parte de quem a estuda e passa esse conhecimento adiante, resultando em uma desinformação em cadeia.

Para ilustrar a importância das reflexões propostas, comecei a apresentação pelo eixo temático da leitura de clássicos literários, perguntando ao público se já havia lido alguma obra de literatura estrangeira em português. Já esperando que o sim fosse unânime, em seguida perguntei se o público sabia qual era a autora ou autor dessa obra literária estrangeira. Tal obviedade foi perguntada para chegar ao que realmente gostaria de saber: quem havia traduzido a obra? Quase ninguém lembrava o nome do(a) tradutor(a). E o que isso tem a ver com a leitura crítica? Tudo. É que quando lemos uma obra traduzida, não estamos apenas lendo o texto da autora ou autor x ou y, mas um novo texto sobreposto, o texto de quem traduziu. É como se a tradução fosse um palimpsesto, que, se colocado contra a luz, transparece a diferença entre as palavras escritas sob um escrito posterior. Desta forma, acreditar irrefletidamente que estamos simplesmente lendo a obra ‘original’ através da tradução acarreta, além do apagamento da existência do(a) tradutor(a) e de seu labor, certa ingenuidade da parte de quem lê. Mas não estou aqui subestimando nenhum(a) leitor(a), posto que estamos culturalmente condicionadas(os) a ignorar esta importante etapa da transmissão do conhecimento que é o processo de tradução, processo este que jamais pode resultar em um texto equivalente ou ‘fiel’, embora, para o senso comum, costume ser essa a valoração aplicada aos textos traduzidos, e como foi até não muito tempo em análises de traduções literárias.

Um dos primeiros registros do questionamento crítico sobre a leitura de textos traduzidos surgiu antes mesmo da consolidação dos Estudos da Tradução como área acadêmica, e das posteriores rupturas que se dariam nesse campo. Jorge Luis Borges, autor argentino mundialmente conhecido e traduzido - além de ser considerado também precursor da literatura argentina pós-moderna -, já trouxera, no começo dos anos 1900, questionamentos inerentes à Virada Cultural nos Estudos da Tradução, que se desenvolveria muitos anos depois, e sobre a qual discorrerei no seguimento deste ensaio. A série borgiana de textos irônicos e bem-humorados sobre tradução é contemplada por *Las dos maneras de traducir* (1926), *Las versiones homéricas* (1932), *Los traductores de las mil y una noches* (1934), *Pierre Menard, autor Del Quijote* (1939) e *El enigma de Edward Fitzgerald* (1951), dos quais destaquei o segundo e o terceiro durante minha exposição na Oficina, a fim olhar de forma crítica para a leitura de clássicos literários através da lente da tradução.

Sobre as versões homéricas, Borges (2001) se refere às tantas traduções da *Ilíada* e da *Odisseia* ao longo da história, que, apesar de serem obras clássicas, foram reescritas em centenas de idiomas e de maneiras muito diferentes, segundo os estilos literários vigentes em cada momento histórico e cultural no qual o processo de tradução ocorreu. Assim, considerando que os clássicos sempre admitem uma nova tradução, Borges (2001, p. 239) introduz a ideia da tradução como rascunho¹:

O que são as tantas *Ilíadas*, de Chapman a Magnien, a não ser diversas perspectivas de um fato móvel, a não ser um vasto sorteio experimental de omissões e de ênfases? (Não há necessidade essencial de mudar de idioma, esse deliberado jogo de atenção não é impossível dentro de uma mesma literatura). Pressupor que toda recombinação de elementos é obrigatoriamente inferior ao seu original é pressupor que o rascunho 9 é obrigatoriamente inferior ao rascunho H - já

¹ Todas as traduções de citações são de minha autoria.

que não pode haver outra coisa senão rascunhos. O contexto de texto definitivo só corresponde à religião ou ao cansaço. [...] Com os livros famosos, a primeira vez já é a segunda, posto que os abordamos conhecendo-os. A precavida frase comum de reler os clássicos é uma inocente veracidade².

Portanto, já nos anos 1930 Borges defendia que não há um bom texto que pareça invariável ou definitivo se o praticarmos um número suficiente de vezes. Assim como um bom filme pode parecer ainda melhor quando visto pela segunda vez, um texto pode admitir a subjetividade de novas e variadas leituras, e conseqüentemente, permitirá novas traduções.

Borges (2001) também ironiza sobre a condenação cultural do(a) tradutor(a), consolidada, segundo ele, pelo famoso adágio '*traduttore traditore*' (tradutor traidor) bem como, agrego, pela expressão '*les belles infidèles*'³ (as belas infiéis) que, para além da condenação textual, expressa uma lógica patriarcal⁴. Ainda, a meu ver, a ideia de que a tradução literária deve ser subserviente ao texto 'original' para ser considerada boa é também problemática pela própria definição empregada ao texto de partida: valer-se do termo 'original' em referência à literatura só pode soar como falacioso se levarmos em consideração que a arte se alimenta de registros artísticos anteriores. Textos literários tão antigos, como os atribuídos a Homero e

² No original: *¿Qué son las muchas de la Iliada de Chapman a Magnien sino diversas perspectivas de un hecho móvil, sino un largo sorteo experimental de omisiones y de énfasis? (No hay esencial necesidad de cambiar de idioma, ese deliberado juego de la atención no es imposible dentro de una misma literatura.) Presuponer que toda recombinación de elementos es obligatoriamente inferior a su original, es presuponer que el borrador 9 es obligatoriamente inferior al borrador H - ya que no puede haber sino borradores. El concepto de texto definitivo no corresponde sino a la religión o al cansancio. [...] Con los libros famosos, la primera vez ya es segunda, puesto que los abordamos sabiéndolos. La precavida frase común de releer a los clásicos resulta de inocente veracidad.*

³ Expressão surgida na França no século XVII, cujo preceito era de que, assim como a mulher, a tradução pode ser bela ou fiel, mas nunca as duas coisas (ver Zuber (1968)).

⁴ Ver *Gênero e a Metafórica da Tradução* de Lori Chamberlain (2005), onde a autora compara o papel do texto dito 'original' com o papel do homem na sociedade patriarcal, cabendo à tradução, assim como à mulher, apenas o papel de reproduzir e perpetuar o legado do original/homem.

tantos outros clássicos, partiam, por exemplo, da tradição oral para o registro textual, sendo assim produções criativas de mais de um autor. Por fim, o que seria uma boa tradução? Deixo a resposta em aberto, mas considero oportuno levantar o questionamento sobre a comparação de traduções através da vaga dicotomia boa/ruim, que acaba por deixar de fora as particularidades de cada contexto tradutório.

O outro texto borgiano ao qual fiz referência durante minha apresentação também discorre sobre os tradutores de um clássico: Em *Los traductores de las mil y una noches* (BORGES, 2001) o autor trata das diferentes versões de *As Mil e Uma Noites* escritas ao longo dos séculos e da recepção que essas traduções tiveram. Por sua vez e mais adiante, nos anos 1990, esse clássico serviria como referência para o pontapé inicial da Virada Cultural nos Estudos da Tradução, movimento iniciado por André Lefevere e Susan Bassnett. A Virada trouxe questionamentos sobre os valores comumente aplicados à tradução, especialmente o conceito de fidelidade, e o movimento passou a destacar o contexto cultural das traduções, colocando o(a) tradutor(a) em foco de autoralidade. Em *Proust's grandmother and the Cultural Turn in Translation Studies*, Bassnett e Lefevere (1990) introduzem esse novo olhar teórico relatando uma anedota: a avó de Proust, grande fã do clássico *As Mil e Uma Noites*, fica completamente inconformada ao se deparar com uma versão diferente da obra que conhecera, onde o nome do seu herói aparece escrito numa grafia diferente da que ela estava acostumada a ler:

Se uma Odisséia na qual os nomes de Ulisses e Minerva não apareciam não era mais a Odisséia para ela, o que ela poderia ter dito quando viu o título das suas queridas Mil e Uma Noites já deformado na capa, onde ela não mais podia encontrar os imortais e familiares nomes de Sheherazade e Dinarazade transcritos exatamente como ela estava acostumada a pronunciar desde um tempo imemorial, num livro onde o charmoso Caliph e o poderoso Genies estavam quase impossíveis de reconhecer, tendo sido decapitados,

como foram - se alguém se atreve a usar essa palavra no contexto das histórias muçulmanas - aparecendo agora um como 'Khalifat' e o outro como 'Gennis'? (PROUST, 1954, p. 238-239 *apud* BASSNETT; LEFEVERE, 1990, p. 1)⁵.

Por estar habituada desde a juventude com a mesma versão traduzida deste clássico - e provavelmente ignorar etapa tradutória que lhe permitiu ter acesso ao texto em sua língua nativa - a avó de Proust tomou seu texto conhecido como uma verdade absoluta. Esta senhora vem justamente representar o senso comum de quem lê textos traduzidos sem incorporar a visão crítica que tal leitura demanda.

Embora a autoralidade e a visibilidade tradutória sejam questões a se considerar no momento de ler um texto traduzido, é importante destacar que, por outro lado, tradutores(as) em geral não possuem total autonomia no que diz respeito à publicação do texto. Portanto, quando lemos um texto traduzido, dependendo do meio pelo qual tenha sido publicado, também podemos estar lendo o eco de outras vozes além da voz do(a) tradutor(a). E assim como já foi descartada a possibilidade de uma tradução 'fiel', é importante que haja um desprendimento da ideia de neutralidade relacionada à tradução, posto que, em maior ou menor grau, ela estará impregnada de alguma ideologia, bem como aponta Flotow (2013, p. 171):

A tradução é deliberada. Ela é intencional e, usualmente, feita com um propósito. Nenhuma tradução é produção somente do(a) tradutor(a). Por um lado, o texto fonte e o(a) autor(a) estão envolvidos: eles(as) tornam-se mais ou menos significativos ou úteis em momentos diferentes numa cultura, mais ou menos interessantes para traduções e

⁵ No original: *If an Odyssey from which the names of Ulysses and Minerva were absent was no longer the Odyssey for her, what would she have said when she saw the title of her Thousand and One Nights already deformed on the title page, when she could no longer find the immortally familiar names of Sheherazade and Dinarazade transcribed exactly as she had been used to pronouncing them from time immemorial in a book where the charming Caliph and the powerful Genies were hardly able to recognize themselves, having been decapitated as it were, if one dares use that word in the context of Muslim stories, and now being called one the 'Khalifat', the others the "Gennis"?*

retraduções; editoriais e editores/as estão envolvidos; assim como há financiadores dispostos a pagar pelo trabalho, e, finalmente, há diagramadores(as) e tipógrafos(as) que criam o produto final e podem mudar um texto. A tradução nunca é responsabilidade unicamente do(a) tradutor(a).

Uma ilustração desse dito maior grau de impregnação ideológica é um caso que beira a tragédia, o de Howard Parshley e sua polêmica tradução de *Le Deuxième Sexe*. Tanto o processo tradutório (cujo registro ou parte dele veio à tona anos depois, como veremos), quanto os desdobramentos que essa obra traduzida teve, resultaram em uma espécie de telefone-sem-fio cuja desinformação passou longe de ser lúdica e, quase setenta anos depois, ainda se discute sobre isso.

Vou ao caso: uma das mais famosas obras de Simone de Beauvoir, conhecida em português como *O segundo sexo* (1949), teve sua primeira tradução ao inglês publicada em 1953, tradução esta atribuída a Howard Parshley, um professor de zoologia dos Estados Unidos. Segundo Blume (2010, p. 122), Margaret Simons fez uma crítica dessa tradução em 1983,

[...] mostrando que em torno de 12% do original foi deletado (principalmente notas); 78 mulheres mencionadas por Beauvoir foram deixadas de fora (políticas, líderes militares, cortesãs, santas, artistas e poetas); referências a relações lésbicas foram deletadas; referências ao tédio da vida doméstica cotidiana das mulheres foram igualmente cortadas.

Ainda, a autora ecoa Sherry Simon quando esta afirma que o tradutor distorceu também os argumentos de Beauvoir sobre o feminismo socialista, deletando porções de seus apontamentos históricos, e que traduziu mal muitos termos da filosofia existencialista e do marxismo (BLUME, 2010). No desenrolar deste caso, Blume também menciona a já citada tradutóloga feminista Luise von Flotow e sua informação de que:

A tradutora Claudine Vivier traduziu o livro *The Politics of Reproduction* (1981) de Mary O'Brien, para o francês, *La dialectique de la reproduction* (1987). Esse livro é uma crítica virulenta a de Beauvoir e ao seu livro *O segundo sexo*. Só que Mary O'Brien se baseou na versão 'confusa' para o inglês. Quando esse livro de O'Brien foi traduzido para o francês, a tradutora não conseguiu encontrar isso no original de Beauvoir, e teve a difícil tarefa de negociar os mal-entendidos causados pela versão em inglês. (FLOTOW, 1997, p. 50 *apud* BLUME, 2010, p. 123).

Ou seja, essa tradução deturpada, ou como se queira chamar, foi, não muito diferente do que fez a avó de Proust, tomada por O'Brien como o acesso puro e direto às palavras de Beauvoir, daí a dar luz a um livro tão indignado, difamando a estimada francesa e colocando a tradutora Claudine Vivier numa tremenda saia justa. No mais, não é difícil sentir indignação diante dessas intervenções que naquele tempo então eram injusta e unicamente atribuídas ao tradutor.

No entanto, parece que Parshley não era assim tão terrível, e o caso continua: em meio à sua pesquisa de mestrado no campo dos Estudos da Tradução, Anna Bogic trabalhou com correspondências trocadas entre Parshley e o editor de seu trabalho, Knopf, e o editor-chefe da firma que publicou a tradução. Segundo Bogic (2010) em seu artigo pacificador, o que chamou sua atenção nessas cartas foram os desentendimentos entre Parshley e os editores, que solicitavam cortes e modificações com os quais o tradutor não concordava, mas aos quais precisou ceder por questões hierárquicas, havendo tido pouca voz na negociação⁶. A suposta tragédia que anunciei acima é dada pelo desfecho desta história:

Em fevereiro de 1953, a tradução para o inglês foi finalmente e oficialmente publicada, para desencadear resenhas críticas, mas em maior parte aprovativas. Depois de vinte meses de

⁶ Ver a série de correspondências em *The Story of the First English Translation of Beauvoir's *Le deuxième sexe* and *Why It Still Matters** de Anna Bogic (2010).

intensivo trabalho de tradução e revisão, Parshley finalmente terminou a trabalhosa empreitada na qual havia embarcado. Enquanto estava comprometido com o trabalho de tradução, ele sofreu um ataque cardíaco na primavera de 1951. Apesar disso, ele continuou trabalhando a todo vapor depois de uma breve recuperação. Em maio de 1953, no entanto, Parshley sofreu outro ataque cardíaco. Desta vez, um fatal. Entre fevereiro e maio daquele ano, ele observou cuidadosamente as resenhas e recepções do livro entre leitoras(es) americanas(os). Ele escreveu para alguns resenhadores do livro defendendo o trabalho de Beauvoir: "Eu jamais teria aceitado o trabalho se não levasse em consideração sua alta qualidade e sua mensagem principal - e também sua 'transcendência' para as mulheres - não apenas moral e socialmente desejável, como também frequentemente negada, mesmo nos EUA. (Carta de Parshley para Dr. Stone, 9 de abril de 1953). (BOGIC, 2010, p. 5)⁷.

Fica em aberto a especulação sobre a causa do óbito de Parshley ter uma relação direta com a frustração de sua experiência tradutória ou se foi uma fatal coincidência, bem como outras especulações morais sobre Parshley que possam surgir deste caso. A questão é que as interferências editoriais que envolvem um processo de tradução, e que precedem a publicação do produto final, não deveriam ser ignoradas em uma leitura crítica. Assim, insisto na importância de se ler um texto traduzido como o discurso de múltiplas vozes que ele é.

Bem como se deu na sequência da apresentação, que, admito, talvez tenha tentado abarcar assuntos demais, agora vou me dirigir para outros

⁷ No original: *In February 1953, the English translation was finally officially published to critical but generally approving reviews. After twenty months of intensive translation and revision work, Parshley finished the laborious enterprise he had embarked upon. While still engaged in the translation work, he suffered a heart attack in the spring of 1951. Nonetheless, he continued to work at a fast pace after a brief recovery. In May 1953, however, Parshley suffered another heart attack. This time, it was a fatal one. Between February and May of that year, he carefully watched for the reviews and the reception of the book among the American readers. He wrote to book reviewers defending Beauvoir's work: "I would never have undertaken the work if I had not considered its quality high and its main message—"transcendence" for women too—not only morally and socially desirable but also too often denied even in America"* (Parshley's letter to Dr. Stone, April 9, 1953).

lugares. Saio do tom reticente de um caso passado que envolvia cartas, máquinas de escrever e, por assim dizer, erro humano, para colocar o foco na atualidade, no exponencial aumento da influência dos meios digitais, tanto na transmissão de informações quanto nos processos de tradução, que por sinal podem ser sinônimos. Há quem veja as ferramentas e mídias digitais como uma marca de progresso e de otimização do tempo. Minha perspectiva, que poderia ser acusada de pessimista, enxerga neste fenômeno uma perigosa combinação, que envolve a rapidez da propagação da informação e o empobrecimento da capacidade de pensar e refletir criticamente. É que de encontro a essa instantaneidade, facilidade e variedade de acesso aos conteúdos informativos, vem um galopante retrocesso intelectual e ideológico. Para citar exemplos correntes, em plena era tecnológica observa-se um caminho de retorno às crenças em conceitos como a teoria da ‘terra plana’ e o criacionismo, ou em outros preceitos bíblicos – diga-se de passagem, o livro mais reescrito e traduzido, portanto, mais manipulado da história – que voltam a ser tomados como fonte válida de informação. Neste cenário do absurdo, essas novas ferramentas tecnológicas conseguem levar à manipulação do indivíduo supostamente evoluído usando as mesmas máscaras criadas há milênios atrás. E apesar do uso da desinformação não ser uma tática inovadora para gerar confusão, medo e discórdia, agora, com as ferramentas em questão, ela conta com uma potente capacidade de alcance na manutenção do *status quo* da dominação social.

Também estamos em uma era em que cada vez mais ofícios e profissões vem sendo substituídos por máquinas e *softwares*, eis outra faceta da questão aqui levantada, que neste caso se apresenta sorridente, chamando esse descarte humano de modernização. Volto finalmente ao eixo da tradução através deste outro contraste: se, por um lado, vimos que nas últimas décadas os Estudos da Tradução têm caminhado rumo à desconstrução de conceitos rígidos e obsoletos onde o(a) tradutor(a) ganharia

visibilidade, por outro, mal está havendo espaço para assimilação dessas recentes teorias quando o campo da tradução enfrenta um novo problema de apagamento, demarcado especialmente pelas ferramentas de tradução automática, e em menor proporção pelas ferramentas de tradução assistida. Nesse quadro, nem chegamos a sair da invisibilidade para cair na substituição do(a) tradutor(a) por *softwares* e afins, pois não é de surpreender que, apesar do tempo e da dedicação que uma tradução deveria levar, o vigente modelo econômico de produção expressa e em massa também venha sendo aplicado à nossa área, visando assim uma maior quantidade de traduções no menor tempo possível, às custas da precarização do profissional e do próprio texto. Ou seja, por meio de uma linguagem robótica, homogeneizada e com frequentes erros interpretativos, que desconsidera as subjetividades de cada texto e deixa se perder a beleza do ‘sorteio experimental de omissões e ênfases’ oferecida apenas em traduções realizadas por uma inteligência viva. Como se fosse pouco, essas ferramentas de tradução automática também são gatilho para o *boom* desinformativo que estamos vivenciando.

Os exemplos mais comuns das ferramentas tecnológicas de tradução que comentei anteriormente não poderiam deixar de ser o Google Tradutor e seus similares, como o Microsoft Tradutor e outros programas de tradução automática, que podem acarretar em falhas cômicas, como algumas que foram comentadas na Oficina: a tradução literal de pratos típicos brasileiros em cardápios teoricamente bilíngues – ‘contra filé à brasileira’ por ‘*against the brazilian beef*’; ‘língua à americana’ por ‘*the american language*’ e ‘bacalhau à espanhola’ por ‘*cod in spanish*’ – ou em falhas bastante embaraçosas, como uma mensagem postada no Twitter do primeiro ministro de Israel. Benjamin Netanyahu usou a palavra hebraica ‘*kapara*’ (‘expição’) em cumprimento à cantora israelense Netta que vencera o Eurovision Song Contest de 2018. A tradução automática para o inglês apresenta a seguinte

mensagem: “*Netta, you’re a real cow. You have brought much respect for the state of Israel! Next year in Jerusalem!*” (“Netta, você é verdadeira uma vaca. Você trouxe muito respeito para o Estado de Israel! Ano que vem em Jerusalém!”)⁸, provavelmente porque a palavra hebraica que expressa ‘vaca’ tem os mesmos caracteres que a palavra ‘*kapara*’, sutileza que o programa da Microsoft não conseguiu captar. Também falei das ferramentas de tradução assistida ou CAT Tools (Computer-Assisted Translation Tools), que são contempladas por programas como o Ômega T, Wordfast, Trados e vários outros. Embora saibamos que a linguagem está longe de ser uma ciência exata, essas ferramentas seriam espécies de ‘calculadoras’ que serviriam para realizar o trabalho tradutório mais volumoso, eliminando a trabalhosa, mas também gratificante, tarefa do(a) tradutor(a) de encontrar na língua de chegada um termo que soe bem ou que melhor expresse o que foi dito na língua de partida. Com o uso desses programas, a função do tradutor(a) se limita à revisão e alguns ajustes no texto traduzido pela calculadora.

Em suma, arrisco dizer que delegar praticamente todo o trabalho de pensar à uma máquina vai no sentido oposto do desenvolvimento de um pensamento crítico. Se a comunicação é tão complexa e explorável quanto nossa própria existência, seria esta cultura da atrofia mental realmente um progresso? E para onde estamos caminhando com isso? E não, é claro que o Google Tradutor não representa a ruína da humanidade, sendo na verdade bastante útil em demandas comunicativas quando não se conhece determinado idioma. Tampouco estou aqui sugerindo que a tecnologia só tem pontos negativos quando se trata da disseminação da informação (afinal, estou escrevendo para um *e-book*). O ponto a destacar é a urgência da conscientização e da instrução de uma percepção crítica sobre essa

⁸ Ver notícia em Yaron (2018).

realidade, de modo que a constante expansão das formas de acesso à informação que estamos vivenciando sirva para aprimorar a nossa verdadeira faculdade evolutiva que é o raciocínio. Existe uma abismal diferença entre valer-se de recursos tecnológicos e permitir que eles se sobreponham às nossas capacidades inatas.

Referências

- BASSNETT, Susan; LEFEVERE, André. *Translation, history and culture*. Michigan: Pinter Publishers, 1990.
- BLUME, Rosvitha Friesen. *Teoria e prática tradutória numa perspectiva de gênero*. Florianópolis: Fragmentos, 2010.
- BOGIC, Anna. The story of the first English translation of Beauvoir's *Le Deuxième Sexe* and why it still matters. *Simone de Beauvoir Studies*, v. 26, n. 1, p. 81-93, 23 Oct. 2010. Disponível em: https://brill.com/view/journals/sdbs/26/1/article-p81_9.xml?language=en. Acesso em: 20 dez. 2019.
- BORGES, Jorge Luis. *Obras completas*. 14. ed. Buenos Aires: Emecé, 2001. v. 1.
- CHAMBERLAIN, Lori. Gênero e a metáfora da tradução. Tradução de Norma Viscardi. In: OTTONI, Paulo (org.). *Tradução: a prática da diferença*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2005.
- FLOTOW, Luise von. Traduzindo mulheres: de histórias e re-traduições recentes à tradução “Queerizante” e outros novos desenvolvimentos significativos. In: BLUME, Rosvitha Friesen; PETERLE, Patricia (org.). *Tradução e relações de poder*. Florianópolis: PGET/UFSC, 2013.
- YARON, Oded. Kapara on you? How Netanyahu congratulating Israel's Eurovision winner turned into a digital insult. *Haaretz*, 13 May 2018. Israel News. Disponível em: <https://www.haaretz.com/israel-news/netanyahu-congratulates-eurovision-winner-then-auto-translate-kicked-1.6077485>. Acesso em: 24 nov. 2019.
- ZUBER, Roger. *Les belles infidèles et la formation du goût classique*. Paris: Armand Colin, 1968.

Posfácio

Para um pensamento crítico libertador

Djuli Machado De Lucca

A construção do conhecimento – um fenômeno da consciência que ocorre quando a informação cumpre seu papel perante o sujeito cognoscente¹ – parece ser o principal objetivo da leitura crítica, e, conseqüentemente, o resultado fundamental das estratégias que envolvem a sua promoção, como é o caso da Oficina de Leitura Crítica, desenvolvida pela Comissão de Confiabilidade Informacional e Combate à Desinformação (CIDAD), da Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina (BU/UFSC), cujas atividades deram origem às discussões que, até aqui, acompanhamos nesta obra.

A leitura crítica é aqui concebida como um ato que transcende a decodificação da palavra escrita, requerendo do leitor habilidades cognitivas que envolvem a compreensão do contexto e das condições em que o texto foi construído. Presume o ato do pensamento crítico, caracterizado por uma posição criteriosa, ativa, reflexiva e questionadora em relação àquilo que nos é apresentado.

¹ Para designar a possível natureza da informação, tomamos como base a concepção de Barreto (2002, p. 70, grifo nosso), para quem “[...] a informação é qualificada como instrumento modificador da consciência do homem. *Quando adequadamente apropriada, produz conhecimento*”. A construção de conhecimento, por sua vez, seria o ato de reorganização de estruturas mentais – produzidas pelo sujeito sensível que percebe o meio – por meio de competências cognitivas, sendo esse ato capaz de modificar o estoque mental de saber acumulado do indivíduo e de trazer benefícios para o seu desenvolvimento e para o bem-estar da sociedade em que vive.

A leitura e o pensamento críticos foram, naturalmente, pontos centrais de todas as discussões elencadas nesta obra. Tratam-se de discussões que permeiam tanto as problemáticas referentes ao ato de interpretar um texto – que incluem, por exemplo, a tradução como uma construção subjetiva e a leitura de textos literários como base para uma sociedade democrática – quanto àquelas relacionadas ao cenário informacional atual, que compreende o fenômeno da desinformação e seus fenômenos adjacentes. Em todas, o ponto comum: a construção do conhecimento requer, necessariamente, a crítica como meio de ação. O exercício do pensamento crítico, dessa forma, implica atenção aos fenômenos da sociedade atual, que são multidimensionais e afetam tanto a produção (por parte do autor) quanto a internalização (por parte do leitor) do texto.

A compreensão basilar que fundamenta o entendimento dos fenômenos diz respeito à observação do ato da leitura não como a simples decodificação da palavra, mas como a leitura da *palavramundo*, nos termos de Paulo Freire (1989). Ao nos orientarmos por meio desse viés, compreendemos que a palavra “jamais poderá ser interpretada apenas nos limites de um código linguístico, mas sim levando em consideração os contextos social, político, econômico e cultural”². Portanto, a leitura é um processo – que não é neutro - de interpretação e construção da realidade³, e que também recebe influência desse contexto, na ocasião em que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1989, p. 12).

Com relação aos fenômenos da sociedade atual, observamos, nesta obra, a menção ao uso massivo das TIC que, aliada à globalização, possibilitou a formação de uma sociedade em rede. Na sociedade em rede, a

² Como visto no capítulo *Um olhar fenomenológico sobre a leitura crítica em uma democracia ameaçada pelas fake news*, p. 112.

³ Como apresentado pelo capítulo *Refletindo sobre a leitura crítica através de uma perspectiva tradutória*.

comunicação entre os sujeitos ocorre independentemente de limites de tempo e do espaço – pelo menos para aqueles incluídos digitalmente. Em termos informacionais, há, então, a circulação livre e irrestrita de conteúdos de informação, em uma modelagem de ‘muitos-para-muitos’.

A circulação livre e irrestrita de conteúdos de informação nesta sociedade em rede, possibilita o que se mencionou como *pluralismo*. Este é entendido como “o encontro e o convívio no mesmo espaço público entre indivíduos que não compartilham da mesma visão de mundo, de uma idêntica crença religiosa, origem cultural, social, econômica, concepção político-partidária etc.”⁴. Em contrapartida, há o ponto negativo da sociedade em rede, que está relacionado à organização social por meio de redes com interesses em comum⁵, causando, além da instabilidade e fugacidade das relações em sociedade, também à intolerância ao diferente.

É a partir da intolerância ao diferente que o fenômeno da pós-verdade – mencionado na obra⁶ como uma manifestação que dá sustentação à desinformação e propagação de *fake news* – ganha corpo. Esse contexto, associado ao excesso de informação, traz, então, consequências para o leitor.

Uma das consequências diz respeito ao decréscimo da certeza e da confiança na leitura, elementos esses fundamentais para a construção de conhecimento por meio desse processo. São oriundos tanto da perda do valor do testemunho humano – por parte do autor – quanto na carência de atitude investigativa, racional e crítica – por parte do leitor. A prática da leitura,

⁴ Capítulo *Como a literatura e a imaginação influenciam a ética e a democracia*, p. 92.

⁵ Texto do capítulo *Oficina de leitura crítica: reflexões sobre a leitura como enriquecimento da vida com base em uma perspectiva interdisciplinar sobre o ensino de Filosofia*.

⁶ Capítulo *Para ‘nocautear’ a desinformação: os truques de Schopenhauer para vencer o debate e derrubar fake news e pós-verdades*.

nessas condições, se mostra “um mecanismo de produção de conhecimento ao mesmo tempo em que é um mecanismo de falsificação da realidade”⁷.

Dessa forma, podemos sintetizar um diagnóstico da sociedade atual: um contexto permeado por excesso de informação e por *fake news* que, a partir do fenômeno da pós-verdade, dificulta a formação de um pensamento crítico capaz de alicerçar a construção do conhecimento. Tal cenário compromete a liberdade, a igualdade e a cidadania, tão fundamentais para a manutenção da democracia.

Afortunadamente, as discussões elencadas nesta obra nos possibilitaram visualizarmos à frente um horizonte um pouco diferente do diagnóstico apresentado. Os capítulos, que são resultado das atividades desenvolvidas na Oficina de Leitura Crítica promovida pela CIDAD, deram conta de apresentar alternativas para o desenvolvimento de um tipo de leitura crítica capaz de delinear novos horizontes teóricos e práticos que permitam o crescimento do conhecimento. Seria um conhecimento que, nessas condições, poderíamos chamar de ‘orgânico’ (recorrendo a um adjetivo muito em voga nas métricas de redes sociais), por se tratar de um conhecimento construído de forma natural, real e factual – se afastando, então, de uma possível construção de conhecimento baseada em desinformação, uma vez denominada por Ripoll e Matos (2020) de ‘conhecimento esquizofrênico’ por não atender ao critério da verdade e, por essa razão, não estar amparado na realidade.

Tais discussões permearam um elemento essencial da leitura crítica: o pensamento crítico, uma ação tão necessária para a construção do conhecimento orgânico. O pensamento crítico também se converteu, nesta obra, em ‘atitude filosófica’ (capítulo *Oficina de leitura crítica*) ou ‘atitude de

⁷ Como visto no capítulo *Conhecimento através da leitura: um ensaio sobre as condições de certeza na relação entre autor e leitor*, p. 22.

sábio' (capítulo *Conhecimento através da leitura*). No romance *O mundo de Sofia*, por exemplo, esta atitude é designada com o ato de *ir para o exterior da pelagem do coelho* – uma jornada desconfortável rumo aos limites da linguagem e da existência (GAARDER, 2012). Aqui, a atitude filosófica representa um ato de “[...] desconfiança, de questionamento e de crítica”⁸, uma atividade de repensar o pensamento, assim como também considerar duvidar de nossas próprias dúvidas.

No âmbito da leitura crítica, acreditamos que a atitude filosófica pode representar um contrabalanço no decréscimo da certeza apontado, na medida em que nos habilitaria a proceder com cautela e pesar os testemunhos opostos apresentados nos textos. Assim, seríamos capazes de reprimir qualquer atitude dogmática, sectária e violenta em relação à construção de conhecimento por meio da leitura – especialmente aquela oriunda de ambientes cujo grau de certeza é comprometido⁹. Assim, de atitude filosófica reveste-se o pensamento crítico, por meio do qual identificamos o contexto inserido na produção da mensagem e somos capazes de captar os interesses ideológicos, econômicos e culturais¹⁰ envolvidos no processo de criação da informação.

Compreendemos também, que o pensamento crítico nada tem a ver com uma acumulação enciclopédica de conhecimento ou treinamento de habilidades cognitivas, conforme apontado no capítulo *Oficina de leitura crítica*, tampouco se alimenta apenas de racionalidade pura. Observamos, aqui, a argumentação em prol de uma inteligência geral que busca observar e perceber o mundo de outra maneira e estimular a “reflexão sobre

⁸ Capítulo *Oficina de leitura crítica*, p. 69.

⁹ Capítulo *Conhecimento através da leitura*.

¹⁰ Como mencionado pelo capítulo *Um olhar fenomenológico sobre a leitura crítica em uma democracia ameaçada pelas fake news*.

problemas gerais e globais, sendo ela capaz de pensar sobre si mesma e de pensar os problemas sociais e humanos que coloca”¹¹.

Uma das manifestações de pensamento crítico levantadas nesta obra – que preconiza a fuga do ideal de uma racionalidade pura – diz respeito à vivência artística. Acompanhamos aqui a experiência da utilização de diferentes recursos sensoriais – o ouvir, o ver – para o estímulo à imaginação a partir de diferentes manifestações da arte¹², como o cinema, a música, a pintura e a literatura. Argumentou-se, nesta obra, que a imaginação é capaz de promover a reflexão, a argumentação e a discussão¹³, que são elementares para a formação de um pensamento crítico capaz de construir conhecimento.

Coloca-se na arte uma esperança para algo além do pensamento crítico, que também se apresenta como essencial para o exercício da cidadania e da liberdade dentro de uma democracia: a empatia, designada como a capacidade de se colocar no lugar de outra pessoa, foi abordada como uma das habilidades que a leitura de textos literários pode desenvolver. Ela pode ser desenvolvida na ocasião em que o sujeito, por meio da imaginação estimulada pela leitura, passa a observar situações diferentes (ou semelhantes) das que ele próprio vive – sendo, então, capaz de estabelecer relações morais com outras pessoas e contextos. Isso, por sua vez, propicia o ato de desenvolver uma atitude respeitosa com relação ao diferente, que é o cerne da sociedade pluralista e democrática, “onde visões de mundo

¹¹ Capítulo *Oficina de leitura crítica*, p. 67.

¹² Representadas, principalmente, no capítulo *O leitor e o corredor: um exercício de leitura e interpretação*.

¹³ Capítulo *Como a literatura e a imaginação influenciam a ética e a democracia*.

oferecem respostas e ações diferentes para os mesmos problemas, sendo essas, muitas das vezes, conflituosas”¹⁴.

Assim, as discussões que acompanhamos nesta obra são capazes de nos oferecer elementos para vislumbrarmos um futuro no qual a leitura crítica seja uma forma de transpor a desinformação e contribuir para que o conhecimento seja, de fato, permitido a todos, independentemente de interesses institucionais, políticos ou ideológicos.

Cabe, aqui, uma última reflexão por parte desta posfaciadora. Compreendo que a experiência artística, a atitude filosófica e a inteligência geral – pilares da leitura crítica que elencamos aqui – são, de fato, capazes de nos guiar para um pensamento crítico libertador, mas somente se respeitada a diversidade cultural e epistemológica: o “conhecimento válido é sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural como em termos de diferença política.” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 9). Isso significa dizer que o conhecimento deve respeitar os critérios de validade que são designados a partir de uma observação do contexto cultural, político e social daquele que busca interpretar e construir a realidade por meio da leitura.

Nesse aspecto, a leitura crítica envolve a reflexão das vozes que escrevem. Concordo com a concepção apresentada de que o conhecimento é a orientação para a ação: “agimos entendendo e entendemos agindo!”¹⁵. O pensamento crítico libertador, que orienta a ação renovadora e construtora da democracia e da cidadania, deve se fundamentar em uma diversidade epistemológica.

O desafio para um pensamento crítico libertador, portanto, diz respeito à luta por essa diversidade, amparada na visibilidade dos

¹⁴ Capítulo *Como a literatura e a imaginação influenciam a ética e a democracia*, p. 95.

¹⁵ Como citado no capítulo *Leitura crítica para a vida com foco nas dimensões técnica, estética, ética e política da competência em informação*, p. 85.

conhecimentos locais construídos a partir das diferenças culturais. Devemos, então, nos posicionar em favor de um pensamento *pós-abissal* – denominação cunhada por Boaventura de Souza Santos (2009). A inauguração de um pensamento pós-abissal seria capaz de promover novas formas de conhecer. Ora, a ‘missão colonizadora’, natural do hemisfério norte - inclusive no âmbito científico, a partir dos métodos da ciência moderna que pregavam a universalidade do conhecimento - promoveu o que Santos (2009) chama de epistemicídio. O epistemicídio trata da supressão de diversos conhecimentos locais, em detrimento de um ‘conhecimento geral’ válido e universalmente reconhecido que, na verdade, é aquele construído no ocidente, ao norte. Ao sabermos que o conhecimento é uma experiência social, cultural e política, a inauguração desse *conhecimento geral* ocasionou o desperdício da diversidade epistemológica do mundo.

Esse é *modus operandi* do *pensamento abissal*, caracterizado por um sistema de distinções que separa conhecimentos válidos daqueles não válidos a partir de uma concepção geográfica, ou seja, uma linha que separa os conhecimentos ocidentais do Norte dos demais conhecimentos construídos localmente. A verdade, no pensamento abissal, é legitimada meramente pela latitude e longitude: a validade do conhecimento estaria pautada, nesse sentido, pela sua posição meridional, enquanto o outro lado da linha “desaparece enquanto realidade.” (SANTOS, 2009, p. 23). A tentativa do movimento reflexivo *pós-abissal* é, portanto, romper a barreira que legitima o conhecimento construído apenas em um lado da linha, cuja visibilidade se assenta “na invisibilidade de formas de conhecimento que não encaixam em nenhuma destas formas de conhecer.” (SANTOS, 2009, p. 25).

Amparo-me novamente em Santos (2009) para o qual a luta pela justiça social envolve, necessariamente, a luta pela justiça cognitiva global. Pautada em um discurso de Paulo Freire (1989) no Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação de 1982, considero as bibliotecas como

instrumentos basilares do processo de construção de um pensamento crítico libertador. Também creio que as bibliotecas podem se tornar uma ferramenta para a construção de um pensamento *pós-abissal*, fundamental para a leitura da *palavramundo*, capaz de se tornar instrumento para uma verdadeira sociedade *orgânica*, que preza pelo combate à desinformação, pela justiça global e pela democracia.

Referências

BARRETO, A. A condição da informação. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 67-74, 2002.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GAARDER, J. *O mundo de Sofia: romance da história da filosofia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

RIPOLL, L.; MATOS, J. C. M. Desinformação e informação semântica: a filosofia da informação e o pensamento de Luciano Floridi na contribuição à confiabilidade informacional. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 211-232, maio/ago. 2020.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Introdução. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 9-19.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 23-71.

Sobre as autorias

Djuli Machado De Lucca

Professora do Departamento de Ciência da Informação da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Doutora e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PGCIN) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bacharel em Biblioteconomia pela UFSC. Líder do Grupo de Pesquisa Competência em Informação e Mediação (GCInMe), certificado pela UNIR e pelo CNPq. Linha de pesquisa: Competência em Informação.

Elisa Cristina Delfini Corrêa

Doutora e mestre em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), graduada em Biblioteconomia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora da UDESC e docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação (PPGInfo/UDESC). Tem experiência na área de Ciência da Informação (CI), com ênfase em Processos de Disseminação da Informação, atuando principalmente nos seguintes temas: pesquisas relacionadas ao uso do computador pela CI e Biblioteconomia com ênfase na análise sociotécnica, redes e mídias sociais enquanto fontes de informação e competência em informação.

Elizete Vieira Vitorino

Pós-doutora em Ciência da Informação pela Universidade do Porto (Portugal), Doutora e Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista Produtividade CNPq, Nível 2. Criadora, coordenadora e líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Competência em Informação (GPCIn). Professora do Departamento de

Ciência da Informação (CIN/UFSC) e do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PGCin/UFSC). Atua nas seguintes áreas: competência em informação, vulnerabilidade em informação, sobrecarga, excesso e falta de informação, Educação a Distância (EaD).

Leandro Marcelo Cisneros

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGFil/UFSC). Doutor Programa pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH/UFSC), Mestre em Filosofia (PPGFil/UFSC) e Licenciado em Filosofia (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina). Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Interdisciplinaridade do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). Desenvolve atividades no Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos Transdisciplinares (LET/UFSC). Possui experiência docente nas seguintes áreas: Interdisciplinaridade no Ensino Superior, Metodologia e Prática do Ensino da Filosofia, Ética, Filosofia Política, Sociologia, Filosofia Geral e Jurídica, Antropologia Filosófica, Espanhol, entre outras. Atua na Educação Superior, Ensino Básico e Educação de Jovens e Adultos.

Marcio Markendorf

Doutorado direto em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Graduação em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professor do Departamento de Artes, lecionando no Curso de Cinema e no Programa de Pós-Graduação em Literatura da UFSC. Possui experiência em Escrita Criativa, Estudos de Gênero, Cinema e Literatura e Estudos Culturais. Atua principalmente nos seguintes temas: gênero de horror, doença e suas metáforas, epidemia.

Maria Barbara Florez Valdez

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET), mestra em Estudos da Tradução e Bacharela em Letras - Espanhol pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Possui experiência nas áreas de Estudos da Tradução, Literatura Latino-americana e ensino de Língua Espanhola. Atua principalmente nos seguintes temas: Estudos da Tradução, Gênero e Sexualidades e nas intersecções entre Teorias Feministas e Queer nos Estudos da Tradução, Pós-Pornografia e Sexualidades Dissidentes.

Ricardo de Lima Chagas

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação (PPGInfo/UDESC), bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bibliotecário-documentalista na UFSC e membro do Laboratório de Tecnologia e Inovação na Educação, Pesquisa e Extensão em Atenção Psicossocial e Drogas (APIS/UFSC). Atua nos seguintes temas: Fenomenologia, saúde mental, Ciência da Informação, subjetividade e identidade na Sociedade da Informação.

Sobre os organizadores

Leonardo Ripoll

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação (PPGInfo) e graduado em Biblioteconomia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Possui experiência nas áreas de Sistemas de Informação, Psicologia e Ciência da Informação. Atua principalmente nos seguintes temas: Desinformação, Confiabilidade Informacional, Filosofia da Informação e Disseminação da Informação; e também nas intersecções entre Cinema, Literatura e Informação. Coordenador da Comissão de Confiabilidade Informacional e Combate à Desinformação no Ambiente Digital (CIDAD).

José Claudio Matos

Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP) e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Santa Catarina (PGCin/UFSC). Mestre e graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor adjunto da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na cadeira de Filosofia da Educação. Tem experiência na área de Teoria do Conhecimento e Ética. Desenvolve projetos de pesquisa sobre a filosofia de John Dewey, teorias naturalistas da cultura e Filosofia da Informação. Interesses: naturalismo evolutivo, teoria da comunicação e informação.

Wesley Felipe de Oliveira

Doutor e mestre em Filosofia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Educação e Filosofia pelo Instituto Tecnológico e Educacional (ITECNE). Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual

do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Atua principalmente nas áreas de Ética Prática, Filosofia Política, Educação e Literatura. Atualmente desenvolve pesquisa de Pós-Doutorado em Filosofia sobre a relação entre ética e literatura na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

ISBN 978-65-89363-00-2



Biblioteca Universitária

Comissão de Confiabilidade Informacional e
Combate à Desinformação no Ambiente Digital
CIDAD / BU / UFSC