



REP's - Revista Even. Pedagóg.

Número Regular: Documentação Pedagógica: experiências com projetos

Sinop, v. 9, n. 1 (23. ed.), p. 483-505, jan./jul. 2018

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

PLUTARQUIZANDO E APRENDENDO COM A HISTÓRIA DOS ANTIGOS: os (jovens) alunos do ensino médio e o relato da superficialidade dos debates nas salas de aula contemporâneas – poderiam os clássicos nos ajudar?

Fernando Bruno Antonelli Molina Benites

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina/PR - Brasil

RESUMO

O objetivo deste estudo é relatar os resultados de pesquisa realizada com alunos do terceiro ano do ensino médio, reveladores da tendência destes à formulação de opiniões unilaterais acerca dos mais diversos temas, desprezando manifestações contrárias às ideias pré-concebidas – um possível desdobramento das mídias sociais. Considerando os traços distintivos da juventude à luz de Sócrates e Aristóteles, ponderou-se sobre a relação do jovem com a história – Heródoto e Karl Marx – e alinhavou-se proposta de intervenção a partir do estudo e utilização dos antigos clássicos – Plutarco e outros – por parte do professor em sala de aula. Pretende-se que uma diferente abordagem dos fatos e da experiência histórica colabore para embasamento intelectual profundo dos alunos, futuros formadores de opinião.

Palavras-chave: *Vidas Comparadas*. Cultura clássica. Textos do tipo argumentativo. Contemporaneidade. Ensino.

1 INTRODUÇÃO

Normalmente, no decorrer dos três anos do Ensino Médio, a disciplina de produção de texto destina-se ao ensinados diferentes gêneros textuais, agrupados seguindo seus respectivos tipos e apresentados de maneira a compreender leituras

de diversos de seus exemplares, até finalmente desembocar na criação e escrita por parte dos alunos. Dessa forma, na primeira das três etapas, privilegiam-se os gêneros do tipo argumentativo, descritivo e injuntivo, ficando a exposição e a argumentação diluídas no decorrer das duas outras séries.

Pretendo, no presente artigo, discorrer sobre as aulas em que são trabalhados os gêneros do tipo argumentativo; dentro do esquema citado, portanto, compreendendo os dois últimos anos do Ensino Médio e, em especial, o último. O intuito é que possam ser delineadas reflexões acerca da forma como os alunos têm construído seu modo de pensar e emitido suas opiniões, modo que, em linhas gerais, tende a dar-se de forma unívoca, unilateral e pretensamente irrevogável.

No decorrer de uma aula de redação, competências diversas são trabalhadas, momentos diferentes são perpassados e experiências singulares são contempladas e partilhadas. A produção de texto na última série do Ensino Médio visa a tornar os alunos competentes para balancear e organizar pensamentos divergentes acerca de um mesmo tema, construindo uma opinião própria ou então tomando partido de um dos lados apresentado, embasando tal decisão em argumentos sólidos e equilibrados. Mas, infelizmente, esse resultado não tem sido alcançado atualmente.

Partindo assim dessa impressão que se tornou convicção, tenciono expor algumas das razões que possam justificar o fato apresentado, bem como dar espaço a algumas digressões a respeito de como uma formação mais sólida e embasada nos clássicos poderia contribuir para que a percepção dos fatos e do mundo, e a concepção das ideias, se dessem de maneira mais imparcial e derivassem de uma meditação efetivamente profunda.

No presente artigo, portanto, trarei os resultados de pesquisa que envolveu quinze alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola particular de Apucarana/PR, inquiridos por meio de questionário com relação aos espaços, físicos ou virtuais, em que acabam por se envolver em debates acerca de temas polêmicos, na tentativa de deixar mais claro o processo pelo qual passam suas opiniões antes de vir ao mundo. Lançarei também um olhar sobre a juventude, sobre o ensino da história e sobre as possibilidades da formação embasada nos clássicos da qual sou entusiasta. Almejo, com isso, contribuir com uma reflexão inovadora para um tema que, repetidamente, constitui o cerne das preocupações de muitos – a produção de textos dissertativos –, crendo que a abordagem escolhida, propondo a iniciativa

própria dos professores na busca por conhecimento e na proposição de sugestões, possa auxiliar aqueles que vivenciam problemas semelhantes aos aqui relatados.

2 A JUVENTUDE E OS IDEAIS

Um caminho constantemente trilhado quando face ao problema é o da crítica ao alunado, fruto da crença de professores, pais e demais interessados ou envolvidos no universo escolar em poder julgar os jovens, de em média dezessete anos de idade, a partir das mesmas considerações que adotariam para o julgamento de alguém que já ultrapassou tal faixa etária. É muito claro que radicalismos prematuros advindos das bocas, mentes e corações de adultos são indesejáveis e inaceitáveis; no entanto, em se falando de jovens, constituem um traço marcante – e por que não dizer necessário – da fase de desenvolvimento em que se encontram. Impossível, nesse contexto, não recordar de Nelson Rodrigues afirmando que “o jovem tem todos os defeitos do adulto e mais um: o da imaturidade” (1997, p. 94) e de William Shakespeare não deixando dúvidas de que “os velhos desconfiam da juventude porque foram jovens” (apud CASTRO, 2015, p. 91). Fato é que, ao passo que necessitam encontrar rapidamente pretensas confirmações ou moldagens para os seus anseios, nossos adolescentes viveriam “imensa bem-aventurança se um (homem) só os corrompesse, enquanto todos os demais os beneficiassem” (SÓCRATES apud PLATÃO, 2001, p. 80).

A experiência histórica confirma que a juventude, de um modo geral, fomenta e reverbera as mais diversas formas de radicalismo, seja no campo das ideias, seja no combate físico. Regimes como o comunismo, o fascismo e o nazismo cresceram apoiados nas bases jovens que angariavam, e, ainda hoje, assistimos estarecidos a garotos de vinte e poucos anos ou menos perderem suas vidas em atentados terroristas defendendo as mais estapafúrdias causas. Misturam-se a adrenalina, a falta de conhecimento e o vislumbre de um futuro melhor e de uma justiça abstrata e embala-se ao som de gritos de ordem e vociferações com aparência de verdade: muita coragem é desperdiçada na salvaguarda de supostas conquistas das quais nossos imberbes nem ao menos serão participantes.

O jovem, é verdade, rebela-se muitas vezes contra pais e professores, mas é porque sabe que no fundo estão do seu lado e jamais revidarão suas agressões com força total. [...] Muito diferente é a situação do jovem ante os da sua geração, que não têm para com ele as complacências do paternalismo. [...] É dos companheiros de geração que ele obtém a primeira experiência de um confronto com o poder, sem a mediação daquela diferença de idade que dá direito a descontos e atenuações. [...] A quantos ritos, a quantos protocolos, a quantas humilhações não se submete o postulante, para escapar à perspectiva aterrorizante da rejeição, do isolamento. Para não ser devolvido, impotente e humilhado, aos braços da mãe, ele tem de ser aprovado num exame que lhe exige menos coragem do que flexibilidade, capacidade de amoldar-se aos caprichos da maioria – a supressão, em suma, da personalidade.

É verdade que ele se submete a isso com prazer, com ânsia de apaixonado que tudo fará em troca de um sorriso condescendente. [...] Eis a que se resume a famosa rebeldia do adolescente: amor ao mais forte que o despreza, desprezo pelo mais fraco que o ama.

[...] Eis o motivo pelo qual a juventude, desde que a covardia dos adultos lhe deu autoridade para mandar e desmandar, esteve sempre na vanguarda de todos os erros e perversidade do século: nazismo, fascismo, comunismo, seitas pseudo-religiosas, consumo de drogas. São sempre os jovens que estão um passo à frente na direção do pior. (CARVALHO, 1998).

Tendo isso em vista, é cristalino que sim, há uma forte tendência de que, no terceiro ano do Ensino Médio, o aluno esteja replicando muitas mais certezas do que dúvidas. Alie-se a isso o fato de que a informação – se verdadeira ou falsa, não é intenção do presente trabalho julgar – tem viajado em velocidade outrora inimaginável e desembarcado frente a um público sedento pela indubitabilidade que acredita a ela estar imbricada, e pronto: rapidamente, promovem-se os mancebos da mais pura ignorância ao mais elevado conhecimento sobre determinado assunto ou mérito.

3 A JUVENTUDE, A INTERNET, AS REDES SOCIAIS, OS GRUPOS... E OS IDEIAS?

A supracitada pesquisa, realizada em outubro de 2017 por meio do questionário reproduzido abaixo, abrangeu quinze alunos de uma turma de terceiro ano do Ensino Médio de uma escola particular de Apucarana/PR na qual leciono. Aplicada no decorrer de uma aula cuja temática era precisamente a responsabilidade da juventude para com a realidade a seu redor e, conseqüentemente, a relevância da aptidão a formular opiniões intelectualmente justas e balanceadas, prossegui com arguição oral após a entrega do formulário e

leitura das respostas, intentando tabular mais rigorosamente as informações coletadas.

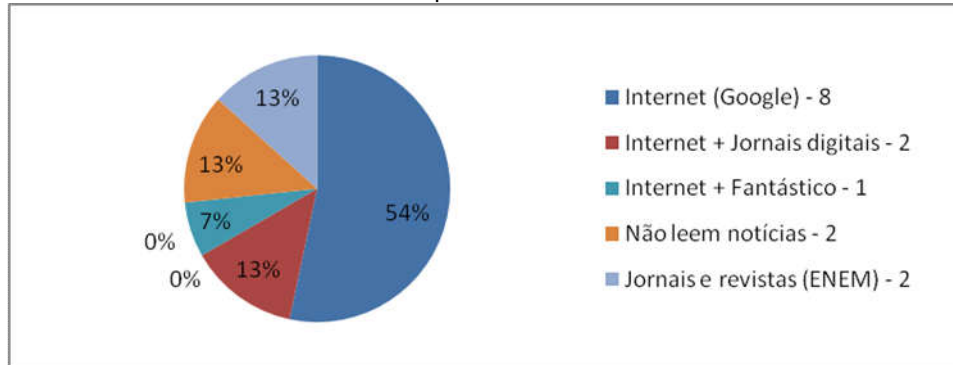
Quadro 1 – Reprodução de formulário de pesquisa

<p>1) Como você costuma fazer para se informar? (não se esqueça de citar as maneiras e os meios e veículos de informação por você utilizados, especificando e nomeando-os)</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>2) Fora da sala de aula, onde e com quem você costuma debater as notícias que leu e os temas polêmicos e controversos aos quais é exposto?</p> <hr/> <hr/> <hr/>

Fonte: autoria própria.

Não é necessário dizer que a maioria esmagadora – um total de onze alunos – admitiu somente ter acesso à informação via internet, por meio das notícias que constam da página inicial do **Google**. Oito destes afirmaram não ter o costume de verificar a veracidade das notícias ou mesmo realizar uma leitura em outras fontes, enquanto, dos outros três, dois têm por hábito pesquisar informações em páginas digitais de jornais e um afirma assistir ao **Fantástico**. Dos quatro alunos que não elencaram a internet como sua principal fonte de informações, dois afirmam não ter como prática a leitura de notícias e outros dois, “por causa do ENEM” (sic), leem jornais e revistas. Em suma e para melhor entendimento, a representação gráfica para tais respostas ficaria assim:

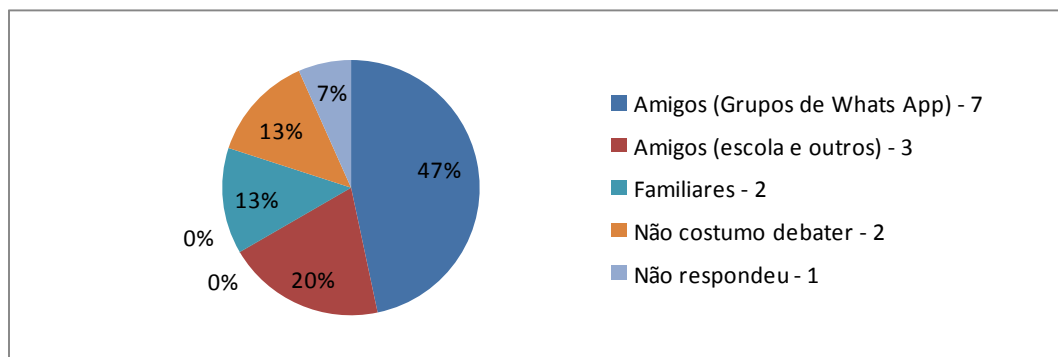
Gráfico 1 – Como você costuma fazer para se informar?



Fonte: autoria própria.

Os dados até aqui coletados possivelmente não soam surpreendentes ou alarmantes, tampouco são suficientes para justificar o questionamento posto no título da seção. No entanto, ao avaliarmos o que foi obtido quando da segunda indagação, chegaremos mais perto do escopo do presente trabalho: questionei os alunos quanto aos círculos em que se dão os debates acerca dos acontecimentos do mundo, com o objetivo saber com quem e de que forma conversam a respeito dos fatos, das polêmicas, dos temas controversos e das opiniões que têm por obrigação formar, como por exemplo, no que tange à escolha de candidatos em uma eleição. E então pude notar que, fora da sala de aula, o ambiente para tais disputas é virtual, notadamente os grupos de **WhatsApp**.

Gráfico 2: Fora da sala de aula, onde e com quem você costuma debater as notícias que leu e os temas polêmicos e controversos aos quais é exposto?



Fonte: autoria própria.

São essas as réplicas que merecem ser consideradas mais preocupantes. São elas que trazem em si traços que caracterizam a forma como os jovens têm posto à prova suas crenças e convicções: fora do ambiente familiar, os espaços

físicos só presenciam as discussões entre amigos e, de forma avassaladora, o ambiente virtual é que engloba as argumentações em que os adolescentes acabam por se envolver. Em posse desses resultados, permito-me enumerar três diferentes citações que, além de serem complementares, contribuem para que possamos ter uma visão mais abrangente da realidade em que a juventude se inseriu:

Por mais que isso horrorize os críticos politicamente corretos, as pessoas não querem só informação na mídia, mas também e fundamentalmente ver-se, ouvir-se, participar, contar o próprio cotidiano para si mesmas e para aqueles com quem convivem. A informação serve de cimento social. Mais do que saber se Bush vai ou não invadir o Iraque, um leitor, um ouvinte, um telespectador distante da área desse conflito quer saber, com frequência, de coisas muito menos sérias, mas não menos importantes para a coesão social. [...] O leitor está louco para saber o final da novela ou como foi tal festa num clube da moda. A sociedade da informação, portanto, pode até fazer crer que o mais importante são os seus jornais, televisões e rádios, mas no fundo o que conta é a partilha cotidiana e segmentada de emoções e de pequenos acontecimentos. (MAFFESOLI, 2003, p.15).

A primeira carrega uma ideia reveladora de que, por mais que as interações nos grupos contemplem algumas polêmicas e que sejam voltadas, por vezes, para fatos que estão sendo notícia, elas têm como foco as pequenas situações cotidianas, realidade esta em que os debates certamente são travados de forma rápida ou no mínimo superficial, sempre em consonância com o objetivo inicial, o de ser estabelecida ou não a concordância entre os participantes. Muito menos do que diferentes concepções contribuindo para a construção de uma terceira via de raciocínio a elas complementar - conforme Aristóteles, “questões em relação às quais os raciocínios se chocam [...] consiste então a dificuldade em se tal ou tal coisa é ou não é assim, havendo argumentos convincentes a favor de ambos os pontos de vista” (1973, p. 104) – os debates são postos a serviço do prevalecimento de uma corrente de pensamento firmada antes mesmo que eles tivessem início.

[...] a incorporação e uso das tecnologias móveis tornam os sujeitos mais produtivos, mais integrados, mais cientes do que se passa ao seu redor, provocando a sensação de que são capazes de realizar melhores escolhas por conseguirem reunir um conjunto de informações mais completo e dinâmico que, em última instância, permitem-lhes tomar decisões mais acertadas. (MANTOVANI et. al, 2012, p. 73).

Atentemos para o que foi posto: confirmando uma ideia que formularam ou encontrando guarida para um entendimento nascente nos rasos comentários que se

delineiam, nossos rapazes e moças, em um intervalo de tempo que muitas vezes só não é menor que a quantidade de sinapses fomentada nesses espaços sociais virtuais, lançam mão das armas que pretendem usar para tornar a realidade material tão aconchegante quanto a de seu grupo interativo à distância. Assim, acabam por replicar todo o pensamento frouxamente arraigado com a entonação e os imperativos próprios de quem acabou de encontrar o Santo Graal.

As mídias sociais deram o direito à fala a legiões de imbecis que, anteriormente, falavam só no bar, depois de uma taça de vinho, sem causar dano à coletividade. Diziam imediatamente a eles para calar a boca, enquanto agora eles têm o mesmo direito à fala que um ganhador do Prêmio Nobel [...]. O problema da internet é que produz muito ruído, pois há muita gente a falar ao mesmo tempo. Faz-me lembrar quando na ópera italiana é necessário imitar o ruído da multidão e o que todos pronunciam é a palavra 'rabarbaro'. Porque imita esse som quando todos repetem 'rabarbarorabarbarorabarbaro', e o ruído crescente da informação faz correr o risco de se fazer 'rabarbaro' sobre os acontecimentos no mundo. (ECO apud ÉPOCA, 2016).

Por fim, há que se admitir que sim, é na internet e por meio dela que são formuladas, compartilhadas, divulgadas e popularizadas as opiniões. Como não ficar inquieto com as assertivas de Umberto Eco, notadamente a de que o “populismo midiático significa apelar diretamente à população por meio da mídia. Um político que domina bem o uso da mídia pode moldar os temas políticos fora do parlamento e até eliminar a mediação do parlamento” (ibid.)? Se for possível resumir em apenas três pontos os danos que afligirão uma sociedade que pretende desenvolver-se e prosseguir sem refletir profundamente sobre os problemas que enfrenta ou valorizar as discussões em prol de denominadores comuns para resolvê-los, elencarei: a ignorância –

[...] passaram-se anos. As estações vinham, passavam e a curta vida dos bichos se consumia. Tempo chegou em que ninguém mais se lembrava de antes da Revolução, com exceção de Quitéria, Benjamin, o corvo Moisés e alguns porcos. [...]

Agora existiam muito mais criaturas na granja, embora o índice de crescimento não fosse aquele que esperavam nos primeiros anos. Havia nascido muitos animais, para os quais a Revolução não passava de uma obscura tradição transmitida verbalmente, e outros que nem sequer tinham ouvido falar de coisa nenhuma a respeito. A granja contava agora com três cavalos além de Quitéria. Eram bichos **formidáveis, trabalhadores incansáveis, bons camaradas, mas muito estúpidos. Nenhum mostrou-se capaz de aprender o alfabeto além da letra B. Aceitavam tudo quanto lhes era dito** [...]

De certa maneira, parecia como se a granja se houvesse tornado rica sem que nenhum animal tivesse enriquecido – exceto, é claro, os porcos e os cachorros. Talvez isso acontecesse por haver tantos porcos e tantos cachorros. Não que esses animais não trabalhassem, à sua moda. Garganta nunca se cansava de explicar que **havia um trabalho insano na ação de supervisionar e organizar a granja. Grande parte desse trabalho era de natureza tal que estava além da ignorância dos bichos.** Tentando explicar, Garganta dizia-lhes que os porcos despendiam diariamente enormes esforços com coisas misteriosas chamadas “arquivos”, “relatórios”, “minutas” e “memorandos” [...] Era tudo da mais alta importância para o bem estar da granja – dizia Garganta. A verdade é que nem os porcos nem os cachorros produziam um só grama de alimento com o seu trabalho; e havia um bocado deles, com o apetite sempre em forma (ORWELL, 1992, p. 89-90, grifo nosso).

- , o radicalismo e a divisão. “Dividir para conquistar” (JOSEFO, 2002, p. 105), não à toa, foi o lema de Júlio César, um dos maiores conquistadores e possivelmente o maior líder militar de todos os tempos.

Ao contrário, a histeria guerreira é contínua e universal em todos os países, e atos tais como **estupros, pilhagens, matança de crianças e escravizações de povoações inteiras, e represálias contra prisioneiros que chegam a incluir a morte pela água fervente e o enterramento de seres vivos, são considerados normais e até meritórios, quando cometidos pelos amigos, e não pelo inimigo.** Materialmente, porém, a guerra envolve número muito pequeno de cidadãos, principalmente peritos de alta especialização, e causa relativamente poucas vítimas. O combate, quando há combate, trava-se nas vagas fronteiras, cuja localização o indivíduo comum só pode imaginar [...] **Nos centros de civilização a guerra não significa senão a escassez constante de mercadorias de consumo e a queda ocasional de uma bombafoguete, que talvez cause algumas dezenas de mortes. Com efeito, a guerra mudou de aspecto. Mais exatamente, mudaram de ordem de importância as razões pelas quais se faz a guerra.** (ORWELL, 2009, p. 135, grifo nosso).

Muito enganado está aquele que acredita que não encontraremos exemplos para essas adversidades fora das distopias; diariamente podemos encontrá-los visitando e permeando as aulas em que se buscam a exposição de pensamentos e ideias a respeito de temas controversos. Em momentos assim, é possível notar que os alunos tendem a assumir pontos de vista que simplesmente não admitem nem mesmo a possibilidade de pares distintos existirem; o que se dirá então de conviver com eles? Exposições que pretendem alargar os horizontes de nossos adolescentes, mostrando que a realidade pode compreender concepções outras que não as suas, são rapidamente refutadas – resistentes a deixar a zona de conforto em que se instalaram, nossos meninos e meninas preferem a comodidade da atribuição de rótulos a tudo aquilo que intenta fazê-los reconsiderar o que dizem ou

considerar o que ouvem. Não há notícia de outra época que tenha assistido, assim como ocorre na nossa, a termos do vocabulário da ciência política tomarem de assalto o léxico do cotidiano: fascista pra cá, comunista pra lá, nazista acolá... resolvem-se assim as divergências por meio da desqualificação daquele que ousou pensar de outra forma.

4 A JUVENTUDE E A HISTÓRIA

Outro dado que não posso deixar de abordar, com o propósito de justificar meu empenho e proposta, é a relação do jovem hodierno com a história. Distantes da lógica e simplicidade de Heródoto, para quem essa é “pensar o passado para compreender o presente e idealizar o futuro” (2006, p. 13), nossos estudantes têm se acostumado ao estudo e leitura descontextualizados, memorizando fatos e datas e não conseguindo formular ou depreender conceitos. A história ensinada não tem levado em conta a história aprendida, tampouco os dados concretos têm tido respaldo em um pano de fundo que leve em conta seus eventos deflagradores, as motivações mais íntimas e a inserção da realidade temporal em âmbito mais abrangente. Em se falando de Brasil, por exemplo, por que a valentia, braveza, religiosidade e empreendedorismo do Portugal dos relatos poéticos de Fernando Pessoa –

Ó mar salgado, quanto do teu sal / São lágrimas de Portugal! / Por te cruzarmos, / quantas mães choraram, / Quantos filhos em vão rezaram! / Quantas noivas ficaram por casar / Para que fosses nosso, ó mar! / Valeu a pena? / Tudo vale a pena / Se a alma não é pequena. / Quem quer passar além do Bojador / Tem que passar além da dor. / Deus ao mar o perigo e o abismo deu, / Mas nele é que espelhou o céu. (PESSOA, 2012, p. 36).

- cederam seu lugar a um mercantilismo branco se encontrando ao acaso após perder-se pelos mares em busca das especiarias que nenhuma relação tinham com um passado de luta pela fé e de sonho com o desembarque na terra prometida além-mar? Por qual razão não figura nas páginas dos livros de história e literatura o trecho de nossa certidão de nascimento que expõe a riqueza que mais interessava àqueles que aqui chegaram em 22 de abril de 1500?

Pelo sertão nos pareceu, vista do mar, muito grande, porque, a estender olhos, não podíamos ver senão terra com arvoredos, que nos parecia muito longa.

Nela, até agora, não pudemos saber que haja ouro, nem prata, nem coisa alguma de metal ou ferro; nem lho vimos. Porém a terra em si é de muito bons ares, assim frios e temperados como os de Entre Douro e Minho, porque neste tempo de agora os achávamos como os de lá.

Águas são muitas; infindas. E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem. **Porém o melhor fruto, que nela se pode fazer, me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar.** (CAMINHA, 1500, grifo nosso).

Os torturados da ditadura não têm cicatrizes. A independência se resume a um grito – de coragem ou de dor de barriga, não se sabe. O bolo que seria repartido não cresceu. A meta-síntese valeu uma passagem apenas de ida para os donos do poder encontrarem abrigo aconchegante distante do povo e de suas demandas. O filho do Brasil bateu a carteira do pai. O milagre econômico não encheu os olhos ou os bolsos dos fiéis que por ele e para ele oravam. A abertura política não abriu as portas para ninguém votar. O “nunca antes na história desse país” só se aplica à corrupção de tal período, essa sim, efetivamente sem precedentes. O país do futuro o é realmente, afinal, por definição, o futuro nunca chega.

Ao entrarem para a comunidade dos professores de história e historiadores de ofício, parece que me cabe a tarefa de adverti-los quanto a alguns percalços que poderão vir a enfrentar. E, se tiverem crença, vocês os enfrentarão. Na verdade, **nossa comunidade trabalha com as costas coladas à parede, e sua tarefa não é das mais simples:** nós somos os consentidos, os que ficaram para contar a história. **Nosso ofício é singular e aparentemente ambíguo: se, por um lado, ele se define pela defesa da universidade e das instituições em que se produz o conhecimento, por outro, nosso labor deve apontar para as linhas mais fortes do processo de renovação do pensamento crítico – e, com frequência, esbarramos na problemática do poder, dentro e fora da universidade, dentro e fora das escolas em que irão lecionar [...]**

Nossa comunidade, que não é pequena e já possui alguma tradição de reflexão e luta (por exemplo, pela autonomia universitária), vive atualmente no fogo cruzado da cultura de massa – que nos despolitiza e despolitiza nossos alunos, consumidores também dos testes ditos objetivos, das técnicas quantitativas e, para efeitos de lazer, dos “enlatados” – e da cultura oficial que, com exceções, fabrica e dinamiza um quadro ideológico de extrema pobreza, mas que acaba por ter uma função política na montagem do sistema. (MOTA, 2011, p. 213-214, grifo nosso).

Considerando que a reflexão acima, de Carlos Guilherme Mota, data de 1974, teremos que não importa qual seja a tecnologia de suporte para a cultura de massa, tampouco o ritmo que a embale ou a roupa que a veste. Sequer fazem diferença a

orientação política daqueles que nos governam ou o mais recente trauma enfrentado em nossa vida política, econômica ou social. Tristemente atuais e possivelmente fadadas à atemporalidade, tais assertivas nos servem para a tentativa de dimensionar os estragos já causados e de preparar e antever ações que possam amenizá-los no futuro. A falta de contextualização e os conflitos que permeiam o ensino da história nos fazem assumir o risco de abandonar nossas futuras gerações em um entre-lugar, no qual as relações entre informações e conjuntura é fendida; personalidades e atos é desligada; passado e presente é determinista – no que tange aos fatos – e casuística, em se falando de pessoas; e o futuro é lido nos extremos, com as lentes ou da inexorabilidade, ou da utopia. Enfim, pessoas que não sabem quem são, de onde vieram e para onde vão.

[...] (tivemos) o decréscimo rápido e talvez irreversível dos estudos humanísticos tradicionais (Grego, Latim, Filologia, Francês), hoje acantonados em um ou outro currículo de Letras. **O resultado dessa restrição é o desaparecimento de um certo tipo de formação letrada clássica, que tinha, uns quarenta anos atrás, prestigiosa presença no ensino médio além de constituir o fundo comum do clero e da magistratura, dois estratos cuja posição na sociedade era preeminente. A relação íntima entre cultura clássica e status social desapareceu na sociedade contemporânea. [...] Uma consequência notável desse esvaziamento foi, durante a década de 60, sobretudo, uma tendência a considerar estrutural e acronicamente a cultura linguística, literária, jurídica e, até mesmo, religiosa. Quer dizer: o sentimento de que as Letras, as Leis e os Ritos atravessaram fases e estilos diversos foi cedendo lugar a uma abordagem ahistórica que se restringia à análise de textos a que se aplicavam categorias formais supostamente universais. Perdendo-se a sensibilidade ao contexto preciso do texto, perde-se a capacidade da interpretação histórica concreta. Os estudos literários viram-se, pelo menos no período agudo dessa tendência, à mercê de uma violenta sincronização das formas e dos significados que eram recortados como se fossem todos contemporâneos da nossa consciência estética ou das nossas próprias ideologias. Os resultados são ambíguos. Lê-se o que não poderia estar historicamente presente no texto. Não se lê o que estava concretamente nele. O que são desvantagens científicas graves. [...] A cultura letrada tem vivido, nos últimos anos, de descobertas ou releituras dos clássicos nessa perspectiva estrutural-sincrônica, baseada só na análise imanente do texto. (BOSI, 1992, p. 310-311, grifo nosso).**

Não é difícil perceber que, erigindo-se paralelamente, duas pesadas estruturas mostraram-se possivelmente complementares e acabaram por convergir forçosamente: se por um lado o Materialismo histórico e a dialética – esta capaz de qualquer ginástica intelectual a partir das premissas que roga e das possibilidades que vislumbra - pretendiam-se métodos infalíveis de leitura histórica, aptos a

compilar todas as respostas e abranger todas as temáticas, por outro, a cada vez menos iluminada e ilustrada formação apontava para um futuro em que, com muito menos estudo e mais certeza, as conclusões poderiam florescer de maneira cristalina. Seria a união delas o “crime perfeito” de Dostoiévski (2012)? Enfim, fato é que nos afastamos cada vez mais das maneiras clássicas e consagradas de formular nossos pensamentos – ou de tentarmos fazê-lo –, ao passo que nos aproximamos de narrativas estruturadas concorrendo para uma única causa que pudesse justificar o problema proposto. Convictos de serem perfeitamente habilitados a centralizar as complicações históricas em nuances econômicas e determinar o fim dos ciclos a partir de seus desdobramentos naturais, nossos alunos embebem-se da convicção de que sim, há um inimigo a ser vencido e, de que se o combaterem rapidamente e com todas as suas forças, anteciparão o colapso benéfico que levará o mundo ao endereço anotado no envelope das utopias, lugar onde as injustiças não mais existirão.

Desde que Karl Marx sentenciou que “os filósofos não fizeram mais que interpretar o mundo de forma diferente; trata-se porém de modificá-lo” (1845, p. 2), os esforços de nossos professores e alunos não estão mais na evolução do conhecimento, a partir da gênese dos fatos e de sua compreensão, criando uma teia de conceitos sólida e passível de oferecer ferramentas para delinear análises do presente e traçar esboços para o futuro. Seus almejos trilham o caminho da revolução, de fazer sucumbir aquele que é responsável pela história ser escrita da forma que foi e ainda o é. Qualquer análise, por mais superficial que seja, será capaz de ler nas linhas e entrelinhas de nossos materiais didáticos das últimas décadas o pensamento orientado nesse sentido. Vão-se assim nossos Dons Quixotes com acnes combater os moinhos da falta de análise transfigurados nos gigantes de um sistema econômico que responde por todos os crimes que a história já presenciou.

Quando nisto iam, descobriram trinta ou quarenta moinhos de vento, que há naquele campo. Assim que D. Quixote os viu, disse para o escudeiro:

— A aventura vai encaminhando os nossos negócios melhor do que o soubemos desejar; porque, vês ali, amigo Sancho Pança, onde se descobrem trinta ou mais desaforados gigantes, com quem penso fazer batalha, e tirar-lhes a todos as vidas, e com cujos despojos começaremos a enriquecer; **que esta é boa guerra, e bom serviço faz a Deus quem tira tão má raça da face da terra.**

— Quais gigantes? - disse Sancho Pança.

— Aqueles que ali vêm - respondeu o amo - de braços tão compridos, que alguns os têm de quase duas léguas.

— **Olhe bem Vossa Mercê - disse o escudeiro - que aquilo não são gigantes, são moinhos de vento;** e os que parecem braços não são senão as velas, que tocadas do vento fazem trabalhar as mós.

[...] **Mas tão cego ia ele em que eram gigantes, que nem ouvia as vozes de Sancho nem reconhecia, com o estar já muito perto, o que era;** antes ia dizendo a brado:

— Não fujais, covardes e vis criaturas; é um só cavaleiro o que vos investe.

[...] com a lança em riste, arremeteu a todo o galope do Rocinante, e se aviou contra o primeiro moinho que estava diante, e dando-lhe uma lançada na vela, o vento aolveu com tanta fúria, que fez a lança em pedaços, levando desastradamente cavalo e cavaleiro, que foi rodando miseravelmente pelo campo fora. [...]

— Valha-me Deus! - exclamou Sancho - Não lhe disse eu a Vossa Mercê que reparasse no que fazia, **que não eram senão moinhos de vento, e que só o podia desconhecer quem dentro na cabeça tivesse outros?**

— **Cala a boca, amigo Sancho - respondeu D. Quixote; - as coisas da guerra são de todas as mais sujeitas a contínuas mudanças; o que eu mais creio, e deve ser verdade, é que aquele sábio Frestão, que me roubou o aposento e os livros, transformou estes gigantes em moinhos, para me falsear a glória de os vencer, tamanha é a inimizade que me tem; mas ao cabo das contas, pouco lhe hão de valer as suas más artes contra a bondade da minha espada.**

— Valha-o Deus, que o pode! - respondeu Pança. (CERVANTES, 2005, p. 142, grifo nosso)

Lutar contra algo que não se sabe o que é, mudar o que nem ao menos se compreende, crer no que se promete no futuro e assumir como valor moral o que não passa de falácia. E, claro, fazer ecoar tudo isso nos ambientes de interação que embalam barulhos em formato de razão. Triste é o retrato de nossos tempos. “O problema do mundo de hoje é que as pessoas inteligentes estão cheias de dúvidas e as pessoas idiotas estão cheias de certezas” (RUSSEL, 2015, p. 236).

Nesse contexto, não posso me furtar à obra de Plutarco antes de prosseguir para a relevância do estudo dos clássicos em nossa época. Escrevendo por prazer, humanizando os personagens e destacando detalhes significativos, ele registrou a história mesmo sem querer escrevê-la em suas biografias, considerando-a “um espelho diante do qual eu tentava tornar minha vida perfeita, amoldando-a aos grandes exemplos” (PLUTARCO, 1974, p. 13).

A tudo isso presidia uma constante preocupação moralizante, talvez excessiva. Plutarco relaciona e subordina sempre a história à moral e sua moral nem sempre é apropriada à história. A moral pregada por ele, como homem de bem, era uma boa moral para a vida privada, feita para a família, para a sociedade, sadia, generosa, mas simples demais para a vida pública. A política às vezes é um entrechoque de interesses antagônicos e às vezes todos esses interesses contrários são respeitáveis, fundamentados em

direitos. Nem por isso o político pode deixar de agir, e agir em política é sacrificar um interesse a outro. A escolha é delicada, os erros são fáceis. É impossível deixar de errar às vezes, mas se a história anota os erros dos políticos um a um, sem levar em conta as ações e as circunstâncias, inflexivelmente ela erra ainda mais. E Plutarco é assim. No homem público ele procura sempre a conduta do homem privado. (ibid., p. 15).

Diferentemente da perspectiva utilitária e científica conferida em nossa época à história, Plutarco enxergava o registro dos fatos históricos como uma excelente oportunidade para abordar a moralidade ou imoralidade das escolhas feitas pelos grandes homens, protagonistas desses acontecimentos – e assim, estimular seus leitores a imitar as demonstrações de excelência e desviar-se dos erros e falhas de caráter que tais eventos deixavam transparecer.

E o mesmo é válido para a arte grega (por exemplo). As tragédias gregas não eram somente entretenimento. Eram criadas para a edificação da alma. Elas ensinaram os gregos a serem céticos em relação a arrogância e que até os maiores homens eram sujeitos a falhas morais. A audiência não somente assistia passivamente, mas experimentava uma catarse – a liberação do estresse e o rejuvenescimento do espírito moral. Era esperado que os que assistissem deixassem o teatro com uma renovada dedicação de agir com excelência como cidadão (McKAY et. al, 2017).

5 A JUVENTUDE E OS CLÁSSICOS

É sabedor de tudo isso que não, não foco no futuro, mas leio o presente e procuro referenciais passados que possam embasar decisões – dever não de todo professor, mas de todo homem adulto e diligente -, e permito-me imaginar que uma linha de pensamento diferenciada permeando a formação de nossos alunos pudesse colaborar para que eles viessem a tecer considerações mais aprofundadas, racionais e passíveis de serem justificadas com melhores argumentos do que as que são aptos a formular no presente.

Por isso, penso ser indispensável que nossos jovens voltem a ter contato com a cultura, filosofia e a literatura da antiguidade. Nosso universo cultural é repleto de referências a elas, e é fato inegável que o pensamento das mais diversas épocas está, de forma explícita ou não, em constante diálogo e voltando sempre às mesmas fontes: os antigos gregos. O que é moral? O que é justiça? Quais os fundamentos da verdadeira amizade? Como obter e manter a honra? O que é a verdade? Esses e muitos outros são questionamentos para os quais não conseguimos encontrar ou

formular respostas concretas, e que, a cada nova proposição formulada, apresentam-se novamente pontuais e envoltos em uma aura de dúvida que deve sim ser um convite a investir tempo e esforços em reflexões abarcando o que sobre eles já foi dito.

Como todas as discussões das quais você participa, para ter um papel ativo nesses *Grandes Diálogos* - diálogo universal formado por discussões profundas formadas em torno da busca filosófica da verdade, que começou com os antigos gregos e continua até hoje -, você precisa ter uma ideia do que já foi dito: você não quer ser o sujeito que se intromete e profere ideias que não fazem sentido. Muitas pessoas hoje querem expressar suas opiniões sobre as Grandes Ideias da vida sem ter dedicado o [seu] tempo para estudar as correntes de discussão que as precederam. Pensam estarem contribuindo para a conversa, mas aparentam ser alguém que interrompe uma discussão sem se preocupar em se informar sobre o que já foi dito – seus pensamentos são fragmentados, inoportunos, desnecessariamente repetitivos e fora de contexto (McKAY et. al, 2017).

Aproximarmo-nos da contemplação das temáticas profundas à luz de um referencial teórico forjado no decorrer dos séculos, formulado a partir de diferentes concepções e deflagrado por motivações diversas, certamente fará com que nossos jovens possam fazer uma leitura mais equilibrada do passado e uma análise mais ponderada do presente – apontando assim, indubitavelmente, para um futuro que não simplesmente acontecerá, mas que virá ao encontro dos anseios e das conclusões que já puderam ser aferidas.

Não obstante, nossa época parece ser a que irá decretar o fim definitivo da erudição: o cada vez mais fácil e rápido acesso à informação e aos bens de consumo, associado à interpretação de fatos que se pretende única, tem alijado, dos espaços que outrora já foram os de transmissão do conhecimento, as análises aprofundadas, dando vez e voz para os anseios da busca por uma resposta que interesse aos fins da dialética. E assim como Dom Quixote não admitiu que seus gigantes eram em verdade moinhos, muitas vezes creditamos a alguma forma de magia o embuste que guiou nosso pensamento incompleto e desataviado, reiterando que, se a conclusão que se delineou diferiu da imaginada, deve-se trilhar todo o caminho novamente, afinal, tal dissensão só pode ser advinda de algum percalço não antes observado.

Nosso sistema de educação está cada vez mais especializado. Nós criamos barreiras artificiais entre os diferentes campos de estudo. Quando você

estuda história, concentra todo seu foco em história. Quando estuda física, concentra-se em física. O historiador Richard Weaver se referiu a isso como a “fragmentação” do conhecimento.

Mas quando você lê os clássicos, essas divisões desaparecem. Para os antigos gregos e romanos, todo conhecimento era interconectado. Ao ler as *Histórias*, de Heródoto, você o verá conectar acontecimentos históricos a teoria política, antropologia e até geografia. Platão não apenas fala sobre Verdade, Justiça e Beleza, mas também sobre matemática e física. Os estóicos romanos não eram apenas interessados em aprender como viver em harmonia com a Natureza, mas também sobre como governar impérios e interagir com pessoas com as quais você não se dá bem.

[...] E essa é a maior questão: com o avanço da tecnologia e da economia e com uma parte cada vez maior do trabalho sendo relegada a computadores e algoritmos, saber como fazer conexões e sintetizar dados e ideias será uma habilidade muito demandada (ibid.).

Para os que se satisfazem com a completa ausência de mudanças e que projetam para fora de sua alçada as possíveis contribuições – explico: para os que afirmam não poder ir contra determinadas diretrizes, ter de cumprir um determinado conteúdo programático, ser obrigado a aceitar imposições daqueles que “nunca pisaram em uma sala de aula”, entre outras assertivas repletas de lamúria e escassas de consciência e ação, a palavra é uma só: sugerir. A partir do momento que nós, professores, nos tornarmos leitores e apreciadores dos clássicos, seremos capazes de tornar todo e qualquer conteúdo muito mais completo, multifacetado e interessante – e qual regra nos impedirá de deixar uma sugestão de leitura, gratuita e disponível em internet – registrada em um canto do quadro negro? “Então, Jesus lhes propôs também uma parábola: ‘É possível um cego guiar outro cego? Não acontecerá que ambos venham a cair em algum buraco? O discípulo não pode estar acima do seu mestre’[...]” (Lc 6:39-40).

A atemporalidade das questões abordadas pelos clássicos, dos exemplos positivos e negativos por eles abordados, a imensa gama intertextual a partir deles tecida no decorrer da história e o enfrentamento – literário, artístico e intelectual – que nos propõem, certamente figuram como alguns dos melhores argumentos para sustentar a viabilidade de abordá-los junto às novas gerações de alunos. Por estimularem seus leitores a buscar moderação, justiça e adoção de vários de seus preceitos em diferentes áreas de sua existência, as obras da antiguidade constituem-se em um excelente e necessário contraponto ao olhar que hoje é destinado à história e às grandes questões que permeiam o mover da humanidade. Isso tudo sem falar na facilidade que os diálogos travados em sala de aula podem

nos trazer – como abordar a virtude a partir de um filme de super-heróis, por exemplo, nicho de mercado tão em alta em nossos tempos – e da complexidade da leitura e compreensão imanente aos clássicos, traço que levará nossos jovens ao esforço intelectual e subsequente disciplina mental que tão caros são a nós em todas as fases e aspectos da vida.

Por fim, sem a pretensão de que mudemos nossas concepções, mas com o intuito de que as alarguemos, penso que os pais da filosofia possivelmente estivessem corretos em sua compreensão da alma humana – e para efeitos de compreensão do presente estudo, faz-se necessário que seja claro que o conhecimento e a educação não estão, de maneira alguma, dissociados do espírito; muito pelo contrário, são questões que precisam ser avaliadas sob o prisma globalizante das esferas corpórea e imaterial do indivíduo.

O espírito é o topo do edifício da razão, que por ele se abre para o sentido do Bem infinito, libertando-se da tentação de enrijecer-se num fetichismo trágico ou utópico.

Nem a razão nem o espírito se impõem. Só nos abrimos a eles por livre vontade. A abertura para a razão vem essencialmente da caridade, do amor ao próximo, pelo qual o homem renuncia a impor seu desejo e aceita submeter-se ao diálogo, à prova, ao senso das proporções e, em suma, ao primado da realidade. **A abertura para a razão é educação. Educação vem de *educere*, que significa levar para fora. Pela educação a alma se liberta da prisão subjetiva, do egocentrismo cognitivo próprio da infância, e se abre para a grandeza e a complexidade do real. A meta da educação é a conquista da maturidade. O homem maduro — o *spoudaios* de que fala Aristóteles — é aquele que tornou sua alma dócil à razão, fazendo da aceitação da realidade o seu estado de ânimo habitual e capacitando-se, por esse meio, a orientar sua comunidade para o bem.** Este ponto é crucial: ninguém pode guiar a comunidade no caminho do bem antes de tornar-se maduro no sentido de Aristóteles. Líderes revolucionários e intelectuais ativistas são apenas homens imaturos que projetam sobre a comunidade seus desejos subjetivos, seus temores e suas ilusões pueris, produzindo o mal com o nome de bem (CARVALHO, 2001, grifo nosso).

Lendo nossos pequenos por meio dessas lentes e agindo em consonância com as metas que tal entendimento nos estipula, tenciono que possam nossos alunos proceder semelhantemente em suas leituras de mundo, análises de situações reais que se configuram em problemas, desenvolvimento de opiniões e tomadas de decisão. E não consigo ver resultados, ao menos no que concerne à temática abordada no presente estudo, em um horizonte distante. Um novo entendimento faria girar o cano da arma letal que são as redes sociais, apontada

então na direção aos inimigos – e talvez vivêssemos a era do pensamento clássico trafegando em banda larga e em ambientes *wi-fi*.

Os antigos Gregos acreditavam que a alma, ou psique, era formada por três partes: Razão, Apetites e *Thumos*. Esta palavra representa a energia, o espírito de luta, a busca da excelência e a vontade de realizar grandes feitos.

Não há nenhuma palavra nas nossas línguas modernas que correspondam a esse conceito grego. E por uma boa razão: os antigos viam a vida de forma muito mais épica e heroica do que nós. Porém, estudar os clássicos pode ajudar a renovar nosso senso de *thumos* e a vitalidade com que vivemos (McKAY et. al, 2017).

6 CONCLUSÃO

Assim, considero estar evidenciado o cerne da batalha que é travada em nossos dias. Longe de pretender guiar-me por um pensamento saudosista ou de optar pelo fácil caminho de depositar nos alunos hodiernos a culpa –que, em verdade, é de gerações que se movem na direção oposta da complexidade do saber –, penso que enfrentamos a seguinte dualidade: o conhecimento confundido com a proposição de soluções. Há quantos anos temos agido no sentido de procurar repostas para perguntas que nem ao menos sabemos como foram formuladas? Comparar a geração de jovens de hoje com a minha ou com a anterior não revela uma ruptura, mas sim um processo em continuidade; possivelmente, o direito à voz de que os mancebos hoje gozam contribui para que tenhamos uma visão mais clara e, conseqüentemente, mais inquietante do problema. No entanto, ele não é novo, e sim, fruto de uma tendência há muito iniciada.

O contato direto que tenho com as opiniões dos alunos e com o modo como chegam às rápidas conclusões que delineiam frente às contrariedades só faz aumentar a responsabilidade que tenho para com a próxima geração de adultos. Por isso, almejei compreender de que modo e por quais razões a contemporaneidade imprimiu tal velocidade à ânsia pelas resoluções prontas para aquilo que mal se pode conceber. Fazendo isso, cheguei à internet e às interações em redes sociais, nas quais uma quantidade infindável de informação apresenta-se ávida por ser consumida, compreendida, replicada e resolvida em sua essência. Os muitos canais de informação e comunicação têm contribuído, conforme revelado pelos resultados da pesquisa realizada, para que moços e moças se sintam responsáveis por sempre

saber se posicionar – o que acabam por fazer influenciados por novidades, tendências ou pela rasa consciência e pouquíssimo estudo que se tornaram a tônica em nossas escolas.

Indispensável, nesse quadro, é abordar o ensino da história, que, pelas concepções aqui alinhavadas, mostra-se servil ao materialismo histórico e ao método dialético. Não nego a importância e relevância de tais proposições, todavia, reafirmo que elas são *um dos muitos* modos de se proceder à leitura histórica e do tempo presente, com todas as suas grandes questões. Reféns de uma única leitura, que invariavelmente aponta para a conclusão que desde o início foi arrolada, os jovens associam mais um elemento à falta de necessidade de compreender todo o espectro que envolve determinado acontecimento, visto que podem observar no horizonte as portas abertas para a fácil saída – ofato de serem estas utópicas muitas vezes escapa à compreensão de mestres e aprendizes.

E, por fim, intentei justificar a relevância do presente artigo delineando uma visão que pouco se observa: a da retomada dos estudos clássicos. Muitos têm se dedicado à produção de trabalhos sobre textos argumentativo-dissertativos, porém, não a partir do enfoque que ofereço. Não penso em um trabalho a ser realizado somente em aulas de redação, mas sim em referenciais que possam fazer-se presentes em todos os aspectos e fases das vidas de nossos alunos: colocar em diálogo passado e presente, avaliar formas diversas e divergentes de se abordar determinados problemas, contemplar raciocínios opostos e chegar-se a uma terceira forma de se falar sobre algo, sintetizando e associando determinada temática a outras, são capacidades que tornaram a humanidade o que ela é. E, por isso, não são formas passadas, mas sim, intertextuais de se pensar – e é também a experiência própria, o sentimento de emancipação pessoal que o conhecimento traz que me compele a defender aulas mais ilustradas na formação de uma juventude que igualmente o será.

Os *notebooks*, *tablets*, *smartphones* e computadores vieram sim para ficar e para facilitar nossas vidas. Mas a velocidade da informação não pode, de maneira alguma, nos iludir a ponto de nos esquecermos de todo o edifício racional que a humanidade construiu ao longo da história, e, principalmente, daqueles a quem devemos a originalidade no estudo e preocupação com as questões que até hoje nos são essenciais.

A vantagem do presente artigo é o de ser um relato abordando questões de primeira importância no que tange à produção de texto e às competências que nossos jovens devem desenvolver. E a proposta que traz é meramente a da recomendação: enriquecer nossas análises com a bagagem clássica e contar aos alunos o que e como fizemos. Simples assim. E os resultados podem começar a despontar a partir da observação de um único tema.

**PLUTARCHIZING AND LEARNING WITH THE ANCIENTS' HISTORY:
the (young) high school students and the report of the
contemporary classroom debates' shallowness:
could the classics help us?**

ABSTRACT

The aim of this study is to report the results of a survey conducted among final-year of high school students (seniors), which revealed their tendency to formulate unilateral opinions about the most diverse topics, refusing any manifestation that is contrary to preconceived ideas – a possible outcome of the social medias. Considering both the distinctive features of youth in the light of Socrates and Aristotle and the relationship of the youngsters with history – Herodotus and Karl Marx – it was drawn a proposal for intervention from the study and use of the classical studies – Plutarch and others – by the teacher in the classroom. It is intended that a different approach to facts and to the historical experience may contribute to the deep intellectual foundations of students, future opinion makers.

Keywords: *Parallel Lives*. Classical culture. Argumentative texts. Contemporarity. Teaching.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BÍBLIA. **A Bíblia Sagrada**: O Antigo e o Novo Testamento. Santo André: Imprensa Bíblica Brasileira, 2008.

CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta**. Ministério da Cultura. Fundação Nacional do Livro. Disponível em <http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf>. Acesso em 27 out. 2017.

CARVALHO, Olavo de. Jesus e a pomba de Stálin. **O Globo**, Rio de Janeiro, 20 out. 2001.

_____. O imbecil juvenil. **Jornal da Tarde**, São Paulo, 03 abr. 1998.

CASTRO, William. **151 provérbios de Shakespeare**. São Paulo: 101 Edições, 2015.

CERVANTES, Miguel de. **D. Quixote de La Mancha**. Primeira Parte. Trad. Francisco Sá Coelho, Antonio Feliciano de Castilho. EBooksBrasil, 2005. Disponível em <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/quixote1.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Crime e castigo**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2012.

HERÓDOTO. **História**. Trad. J. Brito Broca. EBooksBrasil, 2006. Disponível em <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/historiaherodoto.html>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

JOSEFO, Flavio. **Guerra dos judeus**. Trad. A. C. Godoy. Curitiba: Juruá, 2002.

MAFFESOLI, Michel. A comunicação sem fim (teoria pós-moderna da comunicação). **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 20, abril 2003, quadrimestral. Disponível em <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/famecos/article/view/336/267>>. Acesso em 26 out. 2017.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. Disponível em <www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000032.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2017.

McKAY, Brett et. al. **Por que todo homem deveria estudar cultura clássica**. Trad. Humberto Motta. Disponível em <<http://midiasemmascara.org/artigos/destaques/por-que-todo-homem-deveria-estudar-cultura-classica/>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

MANTOVANI, Camila Maciel et. al. Fluxos informacionais e agregação just-in-time: interações sociais mediadas pelo celular. **Revista TEXTOS de laCiberSociedad**, n. 6, 2005, anual. Disponível em: <<http://www.cibersociedad.net/textos/articulo.php?art=74>>. Acesso em: 26 out. 2017.

MOTA, Carlos Guilherme. **Educação, contraideologia e cultura**. Desafios e perspectivas. São Paulo: Globo, 2011.

ORWELL, George. **A revolução dos bichos**. Trad. Heitor Ferreira. 34. ed. São Paulo: Globo, 1992.

_____. **1984**. Trad. Heloisa Jahn, Alexandre Hubner. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PESSOA, Fernando. **Mensagem**. Trad. Jane Tutikian. Porto Alegre: L&PM Editores, 2012.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Trad. André Malta. Porto Alegre: L&PM Editores, 2011.

PLUTARCO. **Alexandre e César vidas comparadas**. Trad Hélio Vega. Rio de Janeiro: Ediouro, 1974.

RODRIGUES, Nelson. **Flor da obsessão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

RUSSEL, Bertrand. **Casamento e moral**. Trad. Fernando Santos. São Paulo: UNESP, 2015.

6 IDEIAS memoráveis do escritor Umberto Eco sobre redes sociais e tecnologia. **Revista Época**, São Paulo, 19 fev. 2016. Disponível em:
<<http://epoca.globo.com/vida/noticia/2016/02/5-frases-memoraveis-do-escritor-umberto-eco-sobre-redes-sociais-e-tecnologia.html>>. Acesso em: 26 out. 2017.

Correspondência:

Fernando Bruno Antonelli Molina Benites. Mestrando no PPGEN - Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Londrina, Paraná, Brasil. E-mail:
professorfernandobruno@gmail.com

Recebido em: 19 de dezembro de 2017.

Aprovado em: 23 de março de 2018.