

À PROCURA DE (NOSSAS PRÓPRIAS) PALAVRAS:
FILOSOFIA E SUBJETIVIDADE

Paula Ramos de Oliveira
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr) /
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil

Resumo:

Escrever sobre a prática filosófica com crianças requer uma memória do corpo, de um corpo que guarda o que é importante a si mesmo. Minha memória começa com meu contato com as ideias de Matthew Lipman e as novidades que traziam as suas palavras, mas continua com a necessidade de trocar algumas delas e/ou de atribuir diferentes significados a outras. A partir de minhas leituras dos frankfurtianos, algumas palavras ganharam, para mim, outros sentidos que compuseram o que entendo atualmente sobre a prática de filosofia com crianças e suas relações com a questão da formação, bem como de outras questões que orbitam em torno delas. A prática filosófica é uma experiência singular, intransferível que precisa ser pensada, sentida, vivida; tem seu próprio tempo e envolve, constrói e transforma nossa subjetividade. Sair à procura das nossas palavras em filosofia significa, assim, eleger aquelas que podem nos ajudar a compor os sentidos daquilo que fazemos e pensamos, permitindo-nos um trabalho com o pensamento e suas formas expressivas, para além de sua dimensão técnica. Quando esta última é enfatizada há um empobrecimento da experiência formativa, uma vez que tal ênfase relega a um segundo plano outras dimensões fundamentais de nossas vidas. No caso da prática filosófica com crianças traz ainda implicações para a relação entre adultos e crianças. Os professores acabam por colocar os alunos em condições de menoridade e, portanto de algum modo, também a si mesmos, quando reduzem a filosofia a uma capacidade formal de pensar. Neste texto, a atividade de escrita – como uma das formas de expressão do pensamento – permite-me um passeio pela minha própria subjetividade e também o encontro com as palavras que elejo para expressar os sentidos do que faço e penso em relação às novelas filosóficas e ao valor e sentido da elaboração de textos em relação com a prática filosófica, a formação e a avaliação em filosofia.

Palavras-chave: Matthew Lipman; Escola de Frankfurt; formação; prática filosófica; pensamento.

Searching for (our own) words: philosophy and subjectivity

Abstract:

Writing about philosophical practice with children requires a memory of the body, a body that holds on to what is important to itself. My memory begins with my contact with the ideas of Matthew Lipman and the new ideas brought by his words, and continues with the need to change some of them and assign different meanings to others. Since my reading of the thinkers of the so called “Frankfurt School,” some words have taken new meanings to me, and have informed the way I now understand the practice of philosophy with children and its relationship to issues like educational “formation,” as well as others. Philosophical practice is unique, and needs to be thought, felt, and experienced; it has its own time and involves the construction and transformation of subjectivity itself. As such, to search for words in philosophy means to choose those words that can help us make sense and give meaning of what we do and think, allowing us to work with our thinking and with its forms of expression, beyond its technical dimension. In this sense, the usual emphasis of philosophy in its more

technical dimension leads to an impoverishment of formation as experience, for the latter, which is a fundamental dimension of our lives, is rendered secondary. This has implications for the relationship between adults and children. When they reduce philosophy to a study of the formal capacity of thinking, teachers put students in the condition of a minority, and therefore in some way also put themselves in such a condition. In this paper, the activity of writing - as a way of expressing thought - allows me to conduct a tour my own subjectivity, and to encounter the words that express the meanings that inform what I think and do about my practice with philosophical novels, and about the value of generating texts related to philosophical practice, formation and assessment.

Keywords: philosophical novel; Matthew Lipman; the Frankfurt School; formation; thinking

A la búsqueda de (nuestras propias) palabras: filosofía y subjetividad

Resumen:

Escribir acerca de la práctica filosófica con niños requiere una memoria del cuerpo, un cuerpo que guarda lo que es importante para sí mismo. Mi memoria se inicia con el contacto con las ideas de Matthew Lipman y las novedades que traían sus palabras, continúa con la necesidad de cambiar algunos de ellas y / o asignarles otros significados diferentes. A partir de mi lectura de los Frankfurtianos, algunas palabras ganaron nuevos sentidos, para mí, y constituyeron, de otra manera, lo que ahora entiendo acerca de la práctica de la filosofía con niños y su relación con el tema de la formación y otras cuestiones. La práctica de la filosofía es una experiencia singular e intransferible que necesita ser pensada, sentida y vivida. Tiene su propio tiempo e implica, construye y transforma nuestra subjetividad. Salir a buscar nuestras palabras en filosofía significa, pues, elegir las que nos pueden ayudar a dar sentido a lo que hacemos y pensamos, lo que nos permite trabajar con el pensamiento y sus formas de expresión, más allá de su dimensión técnica. Cuando ésta última se pone de relieve hay un empobrecimiento de la experiencia formativa, ya que tal énfasis relega a un segundo plano otras dimensiones fundamentales de nuestras vidas. En el caso de la práctica filosófica con niños trae aun implicaciones para la relación entre adultos y niños. Los maestros ponen a los estudiantes en condiciones de minoridad y, por tanto, de alguna manera también se ponen en ella a sí mismos, cuando reducen la filosofía a una capacidad formal de pensar. En este trabajo, la actividad de la escritura - como una de las formas de expresión del pensamiento - me permite un recorrido por mi propia subjetividad y también el encuentro con las palabras que elijo para expresar los sentidos de lo que hago y pienso en relación con las novelas filosóficas y el valor de la elaboración de textos en relación con la práctica filosófica, la formación y evaluación en filosofía.

Palabras clave: Matthew Lipman; Escuela de Frankfurt; formación; práctica filosófica; pensamiento.



paula ramos de oliveira

À PROCURA DE (NOSSAS PRÓPRIAS) PALAVRAS:
FILOSOFIA E SUBJETIVIDADE

Paula Ramos de Oliveira

Escrever

O prazer do texto é esse momento em que meu corpo vai seguir as próprias idéias – pois meu corpo não tem as mesmas idéias que eu. (BARTHES, 2008, p. 24)

Escrever é uma atividade singular, uma prática curiosa.

No exato momento da escrita há uma perfeita sintonia entre o pensamento e os dedos que digitam um texto ou que movimentam um lápis ou caneta. Se o pensamento vai e volta, os dedos precisam acompanhar o movimento. Enquanto se escreve, as necessidades variam: em uns casos não podemos parar; em outros a parada é o fôlego necessário para que novas palavras possam brotar.

Escrever é encontrar um lugar especial e específico para o nosso pensamento. Às vezes é definitivo como uma tatuagem, só deixando de existir com muito esforço. Em outras uma borracha, um corretivo ou a tecla “backspace” preservam estes lugares, tornando alguns pensamentos tão provisórios que nem mesmo quem os escreveu chega a tomar consciência de que chegaram a existir. São efêmeros e não resistem: acabam varridos, modificados por outros pensamentos também nossos ou por aqueles que colocamos em diálogo conosco. Uns queremos. Outros não. Assim, somente alguns permanecem: aqueles que desejamos no momento da escrita.

Na escrita temos, portanto, um estilo próprio e, assim, mostrar nossa escrita para uma, algumas ou muitas pessoas é desnudar-se diante dela(s). É, porém, antes disso, um desnudar-se para nós mesmos. Curioso movimento, pois, se é verdade que há uma sintonia entre o pensamento e os dedos nessa atividade da escrita, parecendo ser verdade que pensamos e depois escrevemos,

à procura de (nossas próprias) palavras: filosofia e subjetividade

há também na escrita uma configuração tal que traz nela uma novidade ao nosso próprio pensamento.

Com ela nos conhecemos, nos reconhecemos e também nos desconhecemos. Não sabemos exatamente o que está por vir. Temos idéias e, às vezes, algumas frases, mas são sempre apenas esboços daquilo que pode vir a nascer.

As palavras são importantes e algumas, mesmo isoladas, criam fortes imagens. Isto parece ocorrer porque até em uma única palavra temos uma determinada forma e um conteúdo específico que criam sentidos para nós.

No ato da escrita estamos, em certa medida, fora de nosso próprio controle, pois escrever requer um aprofundamento em nós mesmos, uma leitura visceral, mas estamos longe de um conhecimento pleno de nossas profundezas conscientes e, mais ainda, das inconscientes.

Pois “ler” uma região é primeiro percebê-la segundo o corpo e a memória, segundo a memória do corpo. Creio estar aí o vestibulo do saber e da análise que cabe ao escritor: mais consciente do que competente, consciente dos próprios interstícios da competência. É por isso que a infância é a via régia pela qual conhecemos melhor um país. No fundo não existe País senão o da infância. (BARTHES, 2004, p. 10)

Escrever sobre a prática filosófica com crianças requer, assim, uma memória do corpo, de um corpo que guarda o que é importante a si mesmo e que leva consigo suas partes mais jovens e as mais envelhecidas, suas partes mais suaves e as mais grosseiras, suas partes mais firmes e as mais flácidas, suas sensibilidades e insensibilidades.

Ciente de meus próprios interstícios de competência, deixo-me guiar até a minha memória mais antiga do tema em questão, buscando passear nesse país que é o da infância.



Palavras de Lipman

Meu primeiro contato com algumas idéias de Matthew Lipman aconteceu a partir de seu livro “A filosofia vai à escola” (1990). Nele, o “Epílogo” foi reservado a uma discussão sobre a filosofia da infância e inicia com as seguintes palavras:

A divisão da filosofia reflete e responde a certas diferenças entre habilidades específicas e entre dimensões específicas da experiência humana. As habilidades em questão são principalmente as variedades do raciocínio. As dimensões da experiência incluem a estética, a moral, o social e o religioso. Alguns filósofos poderiam questionar a objetividade destes últimos domínios, mas poucos contestariam a objetividade e a universalidade da infância. Parece, portanto, que a infância é uma dimensão legítima do comportamento humano e da experiência humana e que não é menos habilitada ao tratamento filosófico que outras dimensões para as quais já existem filosofias. Talvez sua pretensão à singularidade filosófica pudesse ser o fato de que é o aspecto esquecido – se não reprimido – da experiência. (LIPMAN, 1990, p. 215)

Estávamos diante de algo realmente novo: a filosofia chegava para as crianças e essas adentravam na filosofia. Filosofia e Educação estavam agora estreitamente ligadas na formação das crianças: “[...] toda verdadeira filosofia é educacional e toda verdadeira educação é filosófica.” (LIPMAN, 1990, p. 62).

Defendendo uma reforma educacional a partir da inclusão da filosofia na educação das crianças, Lipman colocou em destaque para nós algumas de suas idéias, tais como: o pensar como a base da educação; a contribuição que a filosofia pode dar a outras disciplinas na educação das crianças; a necessidade de uma disciplina específica para o desenvolvimento das habilidades cognitivas que estimulem o pensamento das crianças e promovam nelas o pensamento crítico, cuidadoso e criativo; o importante papel do diálogo na investigação filosófica; a construção de um currículo – a partir de uma “literatura de transição” (LIPMAN, 1990, p. 40) - e de uma metodologia – a comunidade de investigação – para a prática filosófica com as crianças.

Claro que estas e outras idéias são partes de um conjunto maior daquilo que ficou conhecido como a proposta Filosofia para Crianças de Matthew

à procura de (nossas próprias) palavras: filosofia e subjetividade

Lipman e, assim, devem ser compreendidas neste conjunto. Entretanto, estas me pareceram as mais atraentes e, de modo mais especial ainda, a elaboração das novelas filosóficas (com seus manuais de instruções) e a possibilidade de criação de uma comunidade de investigação. Para chegar a estas idéias, Lipman dialogou com muitos autores e, a partir deles e de si mesmo, criou algo novo para todos nós.

De forma que tudo isto me parecia algo espetacular. As mazelas impostas à educação de nosso tempo, me arrebatavam para uma adesão a essa proposta e, pelo menos de início, de um modo até apologético. Gostei de muitas palavras de Lipman.

À procura de (nossas próprias) palavras

Ah! ¹
(Luiz Tatit)
“Ah!
Não pode usar qualquer palavra
Então é por isso que não dava
Eu tentava, repetia, achava lindo e colocava
Se não cabe, se não pode
Tem que trocar de palavra
Ah!
Mas é tão boa essa palavra
Carregada de sentido com um som tão delicado
Agora eu vou ter que trocar? [...]”

As palavras têm sua força e seu valor.

As palavras, porém, comportam diversos sentidos e algumas, dependendo de seus usos, podem ficar gastas, obscuras, distorcidas. Certas palavras são insistentes demais e desejam permanecer em alguns lugares, mesmo que lá já não caibam.

Ao longo do tempo, alguns sentiram a necessidade de trocar certas palavras de Lipman pelas de outras pessoas e/ou atribuir outros sentidos a

¹ “Ah!” é o título da letra da música escrita por Luiz Tatit, do Grupo Rumo, que se encontra no disco “Rumo”, lançado com Selo Independente, em 1981, e que, posteriormente, foi relançado em CD pelo Estúdio Eldorado.



elas. A partir do diálogo com outros, fui também sentindo essa necessidade – a de sair à procura de minhas próprias palavras.

Aliás, é interessante perceber que é essa mesma proposta de Lipman que nos facilita e nos favorece o encontro com outras palavras e com outras práticas, com as quais e nas quais se torna possível o encontro e o desencontro de nós mesmos.

Às vezes juntamos palavras para expressar uma posição ou um questionamento. Em outras queremos criar imagens e, neste caso, uma expressão ou mesmo uma única palavra pode bastar.

Sair à procura das nossas palavras não significa necessariamente encontrar palavras originais e nem de nossa própria autoria, mas sim eleger aquelas que podem nos ajudar a compor os sentidos daquilo que fazemos e pensamos.

[...] atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocias ou vazias, não são mero palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. (LARROSA, 2002, p. 21).

A filosofia e seus fins

A filosofia nunca precisou de um “para quê” para existir, mas parece que em seu ensino costuma sempre haver uma aposta quanto às suas finalidades formativas.

Percebia na proposta de Lipman uma perspectiva que apontava para uma adaptação à vida capitalista. Não que defendesse o capitalismo, mas não parecia ter como norte uma perspectiva de ruptura com uma sociedade que comporta tantas desigualdades. Por outro lado, Lipman jogava suas fichas nos benefícios que uma educação pela filosofia poderia trazer à formação das

à procura de (nossas próprias) palavras: filosofia e subjetividade

crianças que seriam então adultos capazes de utilizarem bem a sua racionalidade.

Em contato com os textos dos filósofos frankfurtianos, pareceu-me que o ensino de filosofia tinha um papel interessante em uma sociedade na qual dominam os produtos da indústria cultural e impera a lógica da semiformação/semicultura (*Halbbildung*). É assim que para Adorno (1995, p.121) “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica”. Em uma sociedade marcada em tantas dimensões pela menoridade e pela heteronomia, a autonomia aparece como uma palavra necessária: sair da menoridade, ser capaz de falar com a nossa própria voz, sair da tutela de outros, em uma palavra: emancipar-se. Assim, retomando Kant, a palavra emancipação ganha centralidade para os frankfurtianos.

A palavra autonomia – base da emancipação – também é cara para Lipman, mas os sentidos apenas se resvalam – não coincidem. Para os frankfurtianos ela tem certamente uma dimensão política; para Lipman a autonomia parece manter forte relação com uma dimensão cognitiva. Estes filósofos alemães entendiam, a partir de Freud, que junto com a civilização vem a barbárie, que junto com as forças progressivas estavam as regressivas. Compreender este sujeito fabricado é, portanto, uma espécie de exigência política. Então reservam espaço central, em suas reflexões, para a questão da formação (*Bildung*)

Compartilhando a posição de que há uma dimensão educacional na filosofia e uma dimensão filosófica na educação, retomo um dos debates radiofônicos mais importantes de Adorno e Becker que traz em seu título o questionamento dos objetivos educacionais – “Educação para quê?” – em um sentido bastante específico: “Quando sugeri [Adorno] que nós conversássemos sobre ‘Formação – para quê’ ou ‘Educação – para quê’, a intenção não era discutir para que fins a educação ainda seria necessária, mas sim: *para onde a educação deve conduzir*?” (ADORNO, 1995, p.139).

Considero essa conferência digna de muita atenção, pois nela Adorno sugere uma certa correspondência entre formação e educação (embora

² Grifos do original. Sempre que aparecerem grifos em citações eles serão referentes ao texto original.



paula ramos de oliveira

saibamos que sejam conceitos não coincidentes, dado, inclusive, o papel central que a *Bildung* tem para os alemães) e alertam – ele e Becker – que esse “para quê” não pode vir do exterior.

Becker – [...]. O decisivo parece-me ser que vivemos num tempo em que, ao que tudo indica, o “para quê” já não é mais evidente.

Adorno – O problema é precisamente este. É bastante conhecida a anedota infantil da centopéia que, perguntada quando movimentada cada um de suas pernas, fica inteiramente paralisada e incapaz de avançar um passo sequer. Ocorre algo semelhante com a educação e a formação. Houve tempo em que esses conceitos, como dizia Hegel, eram substanciais, compreensíveis por si mesmos a partir da totalidade de uma cultura, e não eram problemáticos em si mesmos. Mas hoje tornaram-se problemáticos nestes termos. No instante em que indagamos: “Educação – para quê?”, onde este “para quê” não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. E sobretudo uma vez perdido este “para quê”, ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior. (ADORNO, 1990, p. 140)

Neste debate, Adorno e Becker, entretanto, falam de “educação para a experiência”, “educação para a emancipação”, “educação para a imaginação” (ADORNO, 1995, p. 151), “educação para a individualidade” (ADORNO, 1995, p. 152), “educação para a resistência” e “educação para a originalidade” (ADORNO, 1995, p. 153).

Ora, se não é possível erigir um objetivo educacional a partir de seu exterior, em qual sentido podemos compreender estas espécies de “para quês”? Dois trechos do debate são aqui fundamentais para pensar essa questão. O primeiro quando Adorno (e diz saber do risco que assume ao assim fazer) apresenta a sua concepção inicial de educação:

Evidentemente não assim a modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de

não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 1995, p. 141-142)

Um segundo trecho diz respeito a um momento da conferência em que Adorno (1995, p. 151) apresenta o sentido que atribui ao conceito de consciência (ou de racionalidade):

Em geral esse conceito é apreendido de um modo excessivamente estreito, como capacidade formal de pensar. Mas esta constitui uma limitação da inteligência, um caso especial de inteligência, de que certamente há necessidade. Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos em que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação. (Ao que Becker completa:) *Becker* – E antes de tudo a educação para a experiência é idêntica à educação para a imaginação.

Nestes trechos encontramos apoio para pensarmos algumas questões relativas ao ensino de filosofia e a seguir sublinharemos palavras que, para nós, se destacam neste cenário.

O conceito de formação não é mais evidente por si mesmo e apresenta-se como ingenuamente presente. Queremos formar as pessoas na direção de um “para quê” (um exemplo bem comum é uma educação para a cidadania). Note-se, entretanto, que pelos trechos selecionados, este não é o caso de Adorno. Frente à incapacidade de realizarmos experiências em sociedades administradas e, portanto, diante do empobrecimento delas – do qual tanto tratou Walter Benjamin –, é necessário que a educação conduza para algum lugar – eis os seus “para quês”. Tendo em vista que a realidade, nestas sociedades, se apresenta distorcida, encoberta por mecanismos de poder e de controle nelas presentes, faz-se necessária a *produção de uma consciência verdadeira* – uma expressão que poderia nos sugerir muitas coisas, mas Adorno explicita bem em qual sentido compreende esta consciência: um pensar em



relação à realidade, ao conteúdo (que, aliás, inclui sua forma) – e não como capacidade formal de pensar.

Trata-se de uma tarefa de toda a gente: “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1991, p. 121). Não são exatamente uns que formam outros. A formação é problema de todos. Não são uns que elegem modelos ideais do exterior para restituírem estes “para quês” para outros. Tanto é que nesta mesma conferência Becker cita que em conversa com uma menina de doze ou treze anos, esta perguntou: “Como vocês planejam os erros?” Pergunta impactante esta. E Becker completa que se sente do mesmo jeito quando Adorno coloca a questão: “Onde fica em todo este sistema aquilo que é espontâneo, aquilo que é criativo?” (ADORNO, 1995, p. 147).

Isto porque uma formação sólida, para estes filósofos, – sabemos nós – exige o diálogo com uma cultura autêntica, a partir de doses de espontaneidade e de criatividade.

A seguir procuraremos pensar em que medida podemos relacionar os pontos aqui citados com a proposta de Lipman.

Textos e práticas

Considero as novelas filosóficas (ou romances filosóficos) uma das melhores contribuições de Lipman, especialmente quando se utiliza da narrativa com personagens que têm a mesma idade daquelas que são suas leitoras. Este foi o modo como Lipman conseguiu levar a filosofia até elas, tendo em vista, inclusive, que se tratava de uma prática nova e que envolvia ainda a importante questão da formação de professores, daqueles, enfim, que trabalhariam com este material, com este currículo, com esta metodologia. Daí também a elaboração de manuais de instrução. Assim, todo este conjunto estava preparado para servir de modelo a uma nova prática.

Acerca das novelas, Lipman afirmou:

Se queremos que as crianças sejam reflexivas, devemos apresentá-las a modelos de crianças pensantes. [...] Devemos, de algum modo, descrever o próprio processo do pensamento conforme ocorre entre as crianças e, para esse propósito, o meio ideal parece ser a literatura – mas não a literatura infantil existente. A maioria das histórias infantis envolve crianças fictícias que são alegres ou tristes, bonitas ou feias, obedientes ou desobedientes, mas são raramente descritas como pensativas, analíticas, críticas ou especulativas. Além do mais, é a literatura que nos introduz ao desempenho representado dos atos mentais específicos. [...] Um currículo que visa induzir a criança a refletir sobre sua situação deve retratar crianças refletindo sobre *suas* vidas assim como sobre o mundo que as cerca.

Não sei se seria produtivo começar de outro modo e penso que, nesse caso, o alcance da proposta não teria sido, e em tão pouco tempo, tão amplo. Creio que, antes de tudo Lipman encontrou neste caminho o meio de viabilizar o que sonhava. Mas, uma vez que assim ocorreu, pudemos abrir outros caminhos a partir daquele que inaugurou. Tecerei então algumas considerações sobre o que fui pensando ao longo do tempo em que procurei fazer filosofia com crianças.

a) novelas filosóficas:

* Enquanto suporte físico o texto (e a novela filosófica é um) é, ao mesmo tempo, aquilo que mais importa e o que menos importa. É o que menos importa no sentido de que até sem qualquer suporte temos algo que é produzido no diálogo filosófico ao que também podemos, aliás, dar o nome de texto. Porém, uma vez que este suporte exista, ele importa e muito no sentido de que é parte do que oferecemos à criança e, assim, pede qualidade(s).

* As novelas filosóficas comportam um grau de generalidade que, se por um lado é plenamente plausível e desejável na filosofia, por outro segui-las pode significar deixar de fora experiências mais próximas das crianças reais com as quais fazemos filosofia. Longe de sustentar aqui qualquer dicotomia entre o concreto e o abstrato, o que desejo ressaltar é que embora cada episódio apresente um leque muito grande de temas para discussão, ainda assim há uma



Paula Ramos de Oliveira

espécie de pré-seleção e segue uma seqüência – não dos temas, mas sim da história. Fazer filosofia com crianças de classe média ou de classe mais baixa é um fazer diferente. Fazer filosofia com crianças da mesma classe social, mas de contextos diferentes, também é um fazer diferente. E penso que o tamanho da novela pode dificultar chegarmos mais próximos daquilo que tem mais sentido em cada experiência.

* as novelas filosóficas, em termos de fruição (embora não se proponham a isto), acabam sendo uma “promessa não cumprida”, pois as crianças ficam diante de uma história que, pelas “paradas filosóficas”, tem que ser lida a conta-gotas.

* criar uma história com crianças que são “pensativas, analíticas, críticas ou especulativas” não é garantia de que no diálogo filosófico teremos tais características. Do mesmo modo, uma história que não tem crianças que sejam assim pode permitir – e às vezes até melhor – um tal diálogo.

* Na proposta de Lipman a capacidade formal de pensar está mais presente do que qualquer outra expressão do pensamento, limitando as possibilidades destas últimas em função da ênfase na primeira.

* Lipman abriu-nos um fértil terreno para as discussões sobre a infância, mas, por outro lado, suas crianças-personagens reforçam uma concepção de infância que considero problemática. É verdade que muitas histórias infantis não apresentam a criança como alguém que pensa quando, na realidade, as crianças pensam! Mas também é verdade que as crianças não só pensam! Crianças muito racionais apresentam problemas de ordem afetiva. Assim, parece-me que esses dois lados poderiam ser apresentados em tensão.

* Quanto menos se diz em um texto, maiores parecem ser as possibilidades de abertura do pensamento. Nesse sentido, o estilo reflexivo em uma narrativa pode até vir a cercear essas possibilidades, uma vez que, de algum modo, dirige o pensamento da criança e também o do professor envolvido no diálogo.

* Um professor ganha autonomia quando escolhe e/ou faz os seus próprios textos.

b) elaboração de textos, prática filosófica, formação e avaliação

Iniciei minha prática filosófica com crianças sem fazer uso das novelas de Lipman. Realizei a leitura de cerca de cem livros de histórias infantis porque me interessei em saber o que eles diziam às crianças e como diziam. Em seguida, elegi alguns blocos temáticos para os quais elaborava atividades e selecionava histórias, inclusive algumas (poucas) de minha autoria. Apesar de compreender o valor do diálogo nestas aulas de filosofia, entendia que a escrita era uma forma de expressão que também precisava estar presente. O pensamento precisa abrir-se para diversas formas de expressão e apesar de ser bem fértil para ele a sua expressão oral e estar em contato com outros, também precisa de alguma solidão.

Atualmente coordeno dois projetos de extensão na área de ensino de filosofia³ (Unesp-Araraquara) e um grupo (Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças – GEPFC) que iniciou em 1998. Uma atividade que fazemos com regularidade neste grupo, bem como na disciplina obrigatória “Filosofia para Crianças: teoria e prática” do Curso de Pedagogia da Unesp de Araraquara, é a elaboração de histórias e poesias. Também já produzimos curtas, músicas, jogos, fotos, diários de infância e enquetes sobre a nossa infância e também enquetes para crianças. Todas estas atividades (ou mesmo quando selecionamos algum “texto” produzido por outras pessoas), acredito eu, nos colocam em uma outra posição em relação à prática filosófica porque com elas estamos sempre à procura de pensar quem são essas crianças, qual a diferença entre criança e infância, o que entendemos como filosófico, qual a relação da filosofia com a arte, o que é fazer filosofia em contextos escolarizados e fora deles, como é fazer filosofia com crianças menores e maiores, entre outras questões. Nos coloca em outra posição porque, como afirma Barthes (1998, p. 293-294) acerca de um romance utópico, nossas escritas são espécies de hipóteses, de ensaios, de experiências que nos permitem aprender mais do que simplesmente apenas utilizar o que outros criaram:

Será que tudo isso significa que vou escrever um romance? Não sei. Não sei se ainda será possível chamar romance à obra que desejo e que aguardo venha romper com a natureza uniformemente intelectual dos meus escritos passados (mesmo se numerosos elementos

³ O primeiro deles já existe há dez anos.



Paula Ramos de Oliveira

romanesco lhe alteram o rigor). Esse romance utópico importa-me fazê-lo *como se* devesse escrevê-lo. E reencontro aqui, para terminar, o método. Coloco-me realmente na posição de quem *faz* alguma coisa, e não mais na de quem fala *sobre* alguma coisa: não estudo um produto, endosso uma produção; elimino o discurso sobre o discurso; o mundo já não vem a mim em forma de um objeto, mas sob a de uma escritura, quer dizer, de uma prática: passo para outro tipo de saber (o do Amador) e é nisso que sou metódico. “Como se”: não seria esta fórmula a própria expressão de um pensamento científico, como se vê em matemática? Levanto uma hipótese e exploro, descubro a riqueza do que dela decorre; postulo um romance a fazer-se, e desse modo posso esperar aprender mais sobre o romance do que considerando-o como um objeto já feito pelos outros.

E esta atividade nos forma, nos transforma.

A experiência de formação que temos na Unesp de Araraquara, não é exclusiva dos estudantes de graduação, mas os privilegia, especialmente os do Curso de Pedagogia. Nos projetos temos monitores que, normalmente, assumem aulas juntos, formando um grupo de duas a quatro pessoas em um dos projetos e um grupo de oito a dez monitores no outro, no qual conduzem cursos filosóficos (versão do Café filosófico para crianças). A idéia é a de que o professor da sala esteja presente nestas aulas e participe dela. Monitores mais novos formam grupos com os mais antigos e começam a participar da condução das aulas mais ativamente tão logo se sintam preparados. As aulas são pensadas pelos próprios monitores e o GEPFC é uma instância na qual sabem que podem – e devem – discutir questões teóricas e práticas. Alguns monitores começam no projeto antes de terem cursado a disciplina, outros durante, outros depois e muitos nunca, mas não há monitor que não faça parte do GEPFC. Sendo assim, há um núcleo comum e outro diversificado nesta formação. Já trabalhamos com monitores de outros Cursos, tais como Ciências Sociais e Economia, pois acredito que o que importa é a relação que este monitor (que é um professor!) mantém com a filosofia, o seu compromisso com essa prática. Neste sentido, a formação em filosofia para crianças constitui-se em espaços de reflexão sobre as nossas práticas.

O que nos garante que essa nossa prática com as crianças seja realmente filosófica? Creio que garantimos que sempre desejamos que ela seja filosófica, mas nada pode garantir que todas as aulas realmente sejam assim. Ao longo do tempo, e com a ajuda de outros, pude perceber que uma prática filosófica requer espaço para a abertura do pensamento e que seguramente coloca o professor também em outra posição em relação ao aluno e ao saber – na daquele que investiga junto com as crianças o seu próprio pensamento e o dos outros. Não acredito que haja um método específico para essas aulas, pois método é caminho e cada experiência nunca nos leva a um mesmo lugar. Entretanto, penso que o conceito de “dialética negativa”, dos filósofos frankfurtianos, pode oferecer para estas aulas algumas possibilidades interessantes, pois realizar uma crítica imanente de um objeto qualquer, buscando compreender suas diversas dimensões em tensão, pode permitir uma abertura e nos mostra que é possível pensar para além de falsas dicotomias que insistem em permanecer, tais como teoria e prática, forma e conteúdo, aprender e ensinar, conteúdo e habilidades, entre outras.

Entendo como filosofia aquilo que nos permite um trabalho com o pensamento e suas formas expressivas, tal como a atividade da escrita, por exemplo. Este trabalho tem seu próprio tempo e envolve, constrói e transforma nossa subjetividade. Neste sentido, a ênfase em sua dimensão mais técnica normalmente significa, ao contrário do que pode parecer, um empobrecimento da experiência formativa, uma vez que relega a um segundo plano uma dimensão fundamental de nossas vidas, bem como traz implicações para a relação entre adultos e crianças, na qual os primeiros colocam os segundos em condições de menoridade e, assim, também a si mesmos.

Neste sentido, fazer filosofia, para mim, é promover encontros nos quais sejam criados espaços para experiências autênticas com o pensamento, com os outros e também conosco. Nesta perspectiva, a filosofia é uma experiência singular, intransferível que precisa ser pensada, sentida, vivida. Talvez isto seja avaliar em filosofia, pois, afinal, é o que se apresenta como inerente a todo e qualquer viver.



Referências bibliográficas:

- ADORNO, Theodor W. Educação – para quê? Tradução de Wolfgang Leo Maar. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 139-154.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BARTHES, Roland. *Incidentes*. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BARTHES, Roland. “Durante muito tempo, fui dormir cedo”. In: BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 283-295.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p.20-28, 2002.

Recebido em: 20/9/2011

Aceito em:19/10/2011