

Um olhar sobre o trabalho com textos a partir do pensar filosófico

Rejane Lúcia Garcia da Silva*

Renata Teles Moreira **

Simone Moreira de Oliveira***

Simone Pereira Costa****

Introdução

Para nós educadores, desvendar os caminhos que nos levam à filosofia torna-se mais enriquecedor e estimulante quando nos é permitido percorrê-los com nossas crianças. Esta é uma deslumbrante viagem interior que podemos fazer com o pensar.

Desta forma, encontramos na sala de aula um ambiente que pode proporcionar experiências do pensar filosófico, por ser um espaço possível de trocas de experiências, de discussão, reflexão e realização, onde cada aluno traz consigo suas próprias vivências, possibilitando as mais diversas interpretações quando trabalhamos com diferentes tipos de texto.

As crianças conseguem observar o mundo e as coisas pertencentes a elas e, nos surpreendem cada vez que são estimuladas a vivenciar uma nova experiência do pensamento.

Nessa linha não se pretende aqui trabalhar com posturas de educador ideal, ou ainda considerar a atuação do professor no processo ensino-aprendizagem como tábua de salvação ou determinante única do sucesso. E sim, estabelecer e proporcionar opções ao professor no incentivo ao desenvolvimento das crianças.

A proposição deste trabalho é relatar uma vivência de reflexão filosófica, em específico na perspectiva de um olhar sobre o trabalho com textos, em particular nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na escola campo Centro de Ensino Fundamental 06 de Sobradinho-DF.

A vontade de ir ter com a Filosofia, neste espaço, ser deu a partir de algumas indagações: o que se sabe sobre filosofia e textos? Como se percebe a relação filosofia e diversidade de textos? Só então, foi possível elaborar proposições do trabalho com filosofia e textos, a partir de planejamentos desenvolvidos e observados em sala de aula.

1. Do espaço da sala de aula à ação do professor

O planejamento é uma necessidade constante nas diversas áreas da atividade humana, e está presente na vida de todos os indivíduos, nos mais variados momentos. Cada vez mais tem-se essa necessidade. O viver numa sociedade complexa, pressupõe uma socialização de valores, um entendimento do outro, um ato de partilhar saberes, de experimentar, e isso só parece ser possível à medida que nos predispomos a definir prioridades e a eleger objetivos a serem conquistados.

Essa definição de prioridades e eleição de objetivos parece estar intimamente relacionada à ação de projetar-se no ato da escolha. O que seria isso? Minimamente, pressupõe um “tencionar”, que implica em intenção, em escolha, em seleção de vontades. Porém, nossas “supostas” vontades estão carregadas e muitas vezes mascaram regras e normas de conduta, valores morais, religiosos, políticos, artísticos, que nos distanciam de nós mesmos e geram conflitos entre o que acreditamos ser e o que realmente somos.

Então, como dispor-se a essa vivência, à descoberta do novo? Como suprimir a realidade, imposta e fiel a pensares tradicionais, dentro do ambiente escolar?

O ambiente escolar constitui-se como um lugar intacto, é “*um reino que uma alma habita e guarda*” (Zambrano, 2000,pp.15). A ele pertencem o vazio e o nada, o cheio e o tudo. É um lugar que parece esconder outros tantos lugares, outros tantos espaços, e novos espaços, que vão se preenchendo. Que vão se oferecendo.

Voltar o olhar para a sala de aula é voltar o olhar para o claro, que chega a doer, que cega ou que faz enxergar de outro modo? Como?

Permitindo-se ir até ela, à sala de aula, e chegar ao limite do que ela anuncia. Sobrepondo-se, o que não quer dizer negando-se, mas se fazendo pensar. Sem se perder num novo, ou numa nova identidade. Sem se anular, desdizendo-se ou negando-se. Mas dispondo-se a trilhar esse caminho.

Na experiência vivenciada com a filosofia com crianças de 8 a 9 anos, essa realidade mascarada reforça-se. Várias vezes usam-se jargões autoritários, dizendo o dito apenas de outro modo, reproduzindo concepções e afirmando aprendizagens, ainda que por meio de uma outra prática, de uma prática diferenciada. Ainda que partindo de planos e planejamentos, minuciosamente, detalhados com objetivos definidos e escolhas pré-definidas.

A prática pedagógica parece que aprisiona. É um vício do qual o professor não consegue desprender-se. Seria preciso entrar na sala de aula sem nada planejado? Sem prioridades e escolhas feitas? Para que planejar?

O planejamento é uma ferramenta para percorrer o caminho a que se propõe. Ele é a base, o apoio, o direcionamento para um dado objetivo. Em muitos momentos este objetivo não é alcançado, percorre-se outros caminhos e chega-se a um ponto nunca antes pensado, nem proposto, nem previsto.

Nesta vivência partiu-se da eleição de um planejamento que possibilitasse a diversificação de olhares sobre diversos tipos de textos. Que possibilitasse e favorecesse o ato de “ler”, da leitura comum a que nos referíamos. Os planejamentos dos momentos de filosofia foram calcados sempre nos mesmos objetivos: *i) exercitar o pensar filosófico a partir de experiências em sala de aula, e ii) estabelecer relações entre a filosofia e textos.* Foram previstas dinâmicas para o início de cada momento filosófico, no intuito de trazer a sala para a vivência, de voltar o olhar para o texto oferecido. No geral, a turma foi dividida em pequenos grupos para discussão e em seguida, havia a socialização destas discussões no grande grupo, durante os debates. Ao final de cada encontro, sugeria-se uma forma de avaliação do mesmo, onde os alunos pudessem exteriorizar sua opinião sobre o que havia experienciado.

Foram planejados 6 (seis) momentos, com diferentes tipos de texto: texto escrito, música, história contada, texto extra-verbal, história em quadrinhos e fragmentos de textos de filósofos. Essa escolha se deu priorizando, principalmente, a diversidade dos textos e a intimidade dos alunos para com eles, uma vez que os mesmos não destoavam do trabalho desenvolvido cotidianamente em sala de aula.

Além disso, optou-se por escolher textos que favorecem uma leitura prazerosa¹ [1], a partir da qual poderia-se propiciar o questionamento filosófico. Bem se vê, que não havia despreensão por parte das investigadoras. Bem se vê, que definiu-se objetivos e prioridades, muito particulares para o exercício de uma prática em sala de aula com filosofia. Pretendia-se observar como os alunos² [2] receberiam o convite que lhes era feito, e a partir disso colher elementos os quais pudessem ser repensados, no intuito de subsidiar e inovar na prática pedagógica.

2. O relato da experiência

A experiência de uma vivência filosófica com crianças é saborosa. A partilha de idéias de pequenos é um imprevisto espetacular, como um misto de ansiedade

e maturidade. Ansiedade vista nos olhos brilhantes de cada um. Maturidade perceptível na segurança do uso das palavras.

O silêncio para o início da aula supõe a expectativa interna do desconhecido. O mesmo ambiente diário, modificado por componentes diversos: Prof^a estranha, materiais didáticos diferenciados e um planejamento diversificado, e mais momentos para a utilização e expressão de suas idéias, através das palavras, compõem um plano com a ousadia de tentar, a partir deste conjunto, filosofar.

Com o passar do tempo, as crianças se mostram mais à vontade com as estranhezas apresentadas e a participação das mesmas se torna presente. Um mais entrosadas que as outras expõem suas idéias, seus pensares... O debate se inicia. Primeiramente, um pouco confuso: todos querendo falar ao mesmo tempo. Mas, logo se “acalmam” e colocam suas idéias... todos voltam o olhar para o que está sendo dito, pensado, lido.

Durante as realização das experiências, pode-se notar o quanto o professor direcionava as ações das crianças..

Será que era válido indicar o caminho? Eles não poderiam ter colocado o título que quisessem? Neste caso, parece que talvez fosse mais interessante que, a partir da dinâmica proposta, os alunos tivessem a liberdade de organizar ou não o texto, e até mesmo de recriá-lo.

Verificou-se que o planejamento deve existir, logicamente, porém pensava-se que um texto desconhecido, talvez promovesse uma reflexão e conseqüentemente um silêncio profundo no eu. Silêncio de quem lê, de quem se remete ao texto.

Parece contraditório, e acredita-se que o é. O professor tem que planejar, porém não pode ficar preso ao que planejou?

Talvez caiba ao professor ter neste instante sensibilidade para perceber o momento de abster-se de seu planejamento, de sua pessoa, de suas verdades, de sua prática. É como se saísse a pessoa e ficasse a alma. É um abandonar-se e entregar-se à reflexão, à partilha em comum de diversos pensares.

Isso sugere que o professor esqueça tudo o que acredita saber. Sem perder de vista que, o que se pensa saber pode ser um novo começo, pode ser “re-descoberto”, “re-colocado”, “re-pensado”, “re-construído”. Porém, o nosso determinismo em excesso condiciona o aluno a estabelecer conexões, ordens próprias, corretas e pré-definidas, que sugerem uma condução do pensar do outro, um regular de ações, uma liberdade “regulada”.

Esse determinismo evidencia-se inclusive nos alunos. Já incutiu-se neles a busca de respostas, de verdades, de certezas. São poupados de “pensar”, porque outros fazem por eles quando trazem pronto, quando sabem exatamente o que querem e onde chegarão. Isso é constatado, por exemplo, em atitudes das crianças como a de ficarem imensamente felizes ao encontrarem na mesa do professor, entre seus pertences, o texto escrito da letra da música. A partir de então, um ajuda o outro na busca da seqüência correta, para cumprirem o que foi determinado.

Outra ação limitadora se dá quando o professor quer que o aluno descubra o que ele pensou. Muitas vezes, o professor pensa algo e quer que eles, alunos, adivinhem seu pensamento. Acreditando que se eles conseguirem essa façanha, enfim aprenderão. Usam de subterfúgios muito sutis, principalmente, presentes em seus discursos e nos materiais didáticos que preparam.

O tipo do texto também parece influenciar. No caso do Primeiro e do Segundo Momentos, o texto era “Aquarela”, sendo que no Primeiro a ênfase era para o texto escrito, para a letra da música, enquanto no Segundo era a música cantada e ouvida, a ser dramatizada. Perguntava-se: Será que o texto apenas ouvido favorece a memorização? Ouvir a música possibilita a relação com o texto lido, favorecendo sua assimilação e até compreensão? É melhor, ou seja, os alunos aprendem mais quando, primeiramente, conhecem o texto escrito e sabem do que ele trata, para depois dele se apropriarem?

Ainda quanto ao texto usado nestes dois primeiros momentos, outra observação feita é quanto aos limites que o texto escrito parece estabelecer. Ele parece limitar o aluno, em suas reflexões, por seguir uma ordem certa, já lida, já dita. Parece que o texto escrito prende e insiste em uma ordem apenas serial, não

criativa. Por que todos os versos tinham que ser ordenados na ordem pré-estabelecida? Será que alguns deles não podiam ficar fora da ordem do texto escrito?

À medida que um texto escrito é dado a ler ele prende o olhar do leitor, porém quando é ouvido já torna-se cantado, gravado, ritmado, pensado, sentido. Um texto escrito favorece uma compreensão da idéia oferecida, já um texto ouvido, sugere envolvimento, sugere um parar para ouvir um outro que fala, e não apenas uma idéia que se expõe.

No primeiro momento, do texto escrito, as perguntas que eles fizeram foram: *“O que o autor quis dizer com a letra da música? Será que a imaginação dele chega à esse ponto? O que é aquarela? O que significam as cores? O que é grená? O que significam seis retas? O que é reta? Por que a música se chama aquarela? Por que numa folha qualquer? Por que navio de partida? Por que escolheram esta música? O que é Istambul? Se no mundo não existisse cor, como os objetos seriam?”*³ [3]

Estas perguntas remeteram a signos estranhos aos alunos, como palavras novas de sentido ignorado, conceitos desconhecidos, lugares incomuns. Enfim, sugerem um encontro muito mais voltado para um novo que se desconhece e que o outro sabe e pode informar, do que para a descoberta de um novo, de uma novidade. Neste sentido o que interessa aos alunos é saber o que não sabem, entender o que não entendem, descobrir o que a Prof^a quer deles, apenas mascarando o que se conhece. O que não pressupõe envolvimento. O que invalida a intenção do convite a tomar o texto para si.

Já no segundo momento, as perguntas criadas foram: *“Qual é o significado da música? Como foi criada a música? Por que o cantor escolheu este título, Aquarela, para a música? Com que razão Toquinho fez esta música? A música é importante? Como surgiu a aquarela? O escritor fez a música lembrando de rimas?”*. Aqui, depois de descobertos os significados, os alunos demonstram, no

teor de suas perguntas, uma predisposição em ouvir o autor que fala. Se preocupam com a pessoa do autor, com a origem e criação da música, seu contexto, colocam seus conhecimentos, estabelecem relações mais desprendidas que no momento anterior.

O debate propiciado com este momento, o segundo, revela algumas transposições dos alunos que se esforçam em ir além do dito. Tentando respondê-las, um aluno afirma:

“Ele inventou a música, e o título ele não conseguiu. Aí ele olhou a música e resolveu fazer um título para inspirar ela.... Se um pingo de tinta cai num pedaço de papel... ele precisa de muita imaginação para achar que é uma gaivota...”

Nesta fala, fica implícito um pensar junto com o autor. Uma intenção de pensar a partir do que ele, o autor, pensou, numa tentativa de revelar o pensamento do outro. Aqui a preocupação não é com o que ele não sabe, mas com o espaço que há entre o desconhecido e a possibilidade de criar.

Durante o debate, nota-se que alguns alunos falam por falar, outros fazendo analogias; outros falam contestando. Há ainda os que falam pensando, se apropriando, elaborando. E, também, aqueles que no falar silenciam, em uma viagem interna onde só se pensa. No debate de um momento filosófico promove-se o pensar sem a necessidade do falar, mas possibilitando-se o ouvir. Ouvir o ouvir do outro e o ouvir de si mesmo.

Esse ouvir parece ser favorecido dependendo do tipo do texto que o provoca. Neste texto priorizou-se justamente isso, voltar *um olhar sobre o trabalho com textos a partir do pensar filosófico*. Isso sugere, a priori, que é preciso que um diálogo “entre” os envolvidos na experiência, aconteça. Isso pressupõe o desejo de tentar ocupar os espaços que existem entre o que o texto diz e o que ele não diz, e que só se torna dito quando tomado por um outro.

No quarto encontro, onde o texto era o livro de Rubem Alves “A menina e o pássaro” este diálogo ficou prejudicado, pois nas falas dos alunos não se percebeu

este “ocupar de espaços”, ou o seu envolvimento com texto oferecido. Talvez por isso: por ele ter sido dado, e não oferecido.

Já no caso da atividade com o texto extra-verbal, terceiro momento, notou-se que o verbo enquanto palavra foi o menos importante. Pensava-se justamente que oferecendo textos extra-verbais, como telas de obras de arte, exercitaria-se o pensar filosófico em sala, a partir das possíveis relações que surgissem das diversas interpretações das diferentes imagens lidas. Foi possível constatar as expectativas, inclusive porque a própria postura do professor diante deste trabalho parece ter sido favorecida e mais desprendida de jargões habituais.

Este desprendimento evidencia-se, por exemplo, quando o professor oferece as telas para serem lidas. Ele mesmo estabelece uma relação mais livre com o texto, e parece oferecê-lo prazerosamente e não apenas apresentá-lo à leitura. Sua postura quando sugere a formação dos grupos é de anfitrião:

“Olhem as telas e pensem sobre essa pergunta: Que tela gostaria de ter para mim? Qual delas gostaria de ter na parede de minha sala? Se eu fosse escolher uma tela, qual escolheria? Vocês irão escolher uma tela, e formar os pequenos grupos, para discussão, de acordo com a tela escolhida”.

Esta maneira de se posicionar, estas perguntas não foram previstas no planejamento. A relação estabelecida com o lar, com sua escolha foram iniciativas do professor no instante que se dirigiu aos alunos, no instante em que se pôs a experimentar com eles a leitura das telas. Neste sentido, a opção de abster-se do planejamento e envolver-se com sua execução poderia ter sido descartada. Mas, não a foi. Por que? O que permitiu que o professor se autorizasse a transpor o planejado? Que magia é essa que faz o professor não apenas executar o que planejou?

Será que é a sensibilidade que faz o professor perceber a hora de se incluir? Talvez.

No momento em que houve esta experiência, observou-se um maior prazer na participação dos alunos. O afastar-se da palavra escrita permitiu o mergulhar no que as telas figuram, ou não. Foge-se daquilo que é dado, para aprofundar-se no eu que se reflete nas telas. Na metáfora subjetivada do autor, o aluno se remete mais facilmente ao texto, e cria suas próprias metáforas... sua própria subjetividade. Há uma livre escolha, que pode legitimar ou favorecer liberdades. A subjetividade do aluno se coloca paralela à do autor, promovendo visões novas e outras, e como abelha, promove seu próprio mel apesar de ter despojado do pólen de outras flores. Sendo assim, arrisca-se dizer que há o nascimento ou o desencadeamento de um discurso próprio. *“As abelhas libam flores de toda a espécie, mas depois fazem o mel que é unicamente seu e não do tomilho ou da manjerona.” (Montaigne, 1580, p. 82)*

Percebeu-se que os alunos, assim como as abelhas, provaram as telas e o que elas ofereciam. Em algumas falas notou-se um desprendimento dos alunos, eles não apenas repetiram o que viam, ou comentavam sobre as imagens. Tampouco se preocuparam em elaborar perguntas. Se expuseram. Um aluno, durante a observação da tela no pequeno grupo, pergunta:

“Será que a professora quer perguntas? Não, senão tinha linha na folha.”

Outros imediatamente, não se importando com o comentário, divagam a partir da tela de Tarsilla do Amaral:

“Uma paisagem muito estranha, diferente”

“Uma paisagem de amor.”

“Ondas muito altas. Muito verde.”

“Paisagem bonita.”

“Eu senti muita calma.”

O aluno T, pensando a partir da fala de K, continua:

“Mas tem outras cores.”

E o K, retruca:

“Mas eu falei muito verde

Neste diálogo, o aluno com veemência defende suas opiniões e não deixa passar interpretações dúbias sobre o que fala. Quer ser bem interpretado. Quer que todos compreendam o que, realmente, quis dizer naquele momento.

Além disso, podemos afirmar que durante esta discussão, mesmo quando um aluno se preocupou com o cotidiano ou a rotina da sala de aula, com os vícios da prática pedagógica, querendo descobrir o que o professor queria ou pretendia, o grupo não se distraiu. Continuou envolvido na leitura da tela, e por um instante se “ausentaram” da sala, se desligaram dela, como se tivessem transposto aquela realidade.

Neste planejamento, não era pedido que os alunos elaborassem perguntas, apenas que eles registrassem os comentários que iam fazendo. Essa liberdade proporcionou a despreensão nas discussões. O falar pareceu mais autêntico, mais puro, mais livre, capaz de inferir.

Durante o debate, isso fica claro:

“Nós perguntamos por qual motivo ela pintou a tela?”

“Ela botou tranquilidade. Não colocou tristeza.”

“Eu concordo com isso. Esse quadro não está falando de alegria. Ele está falando de paisagem. Ele não tem pessoas com alegria. Não é como nosso quadro. Ele sim tem alegria, ele mostra alegria. Mostra as loucuras que trazem alegria. Ele partiu quase metade dos desenhos. Acho que ele partiu para distinguir um lado triste e outro alegre.”

Ainda quanto as questões que envolvem a subjetividade, as crianças não se preocupam apenas com o dado, com o que vêem. Transpõem a leitura comum por

meio do pensamento, e se dedicam à leitura do “entre”. O que sugere subjetividade. Como nestas falas:

“... é um quadro bem calmo. A Tarsilla deve ser calma, porque ela mostrou muita paz na paisagem. Porque não existe árvore de coração. Ela usou o sentido figurado.”

“ A Tarsilla do Amaral criou uma cidade na cabeça dela. Ela fez a árvore de coração porque talvez quisesse que a árvore tivesse coração.”

O que leva o aluno a se preocupar com o autor? Em um outro momento os alunos também se preocuparam com o Toquinho, autor da música Aquarela, aqui se reportaram à Tarsilla. A relação que o aluno estabelece com o pensar do autor vai além do tipo de texto. Parece que quando se oferece um texto ao debate filosófico, a subjetividade também se expressa no que os alunos inferem a partir das idéias do autor. Parece que essa preocupação remete à autoridade que o autor e o professor representam para os alunos.

Acredita-se que à filosofia reportam-se elementos que envolvem subjetividade, transposição do pensar, liberdade de expressão, leituras comuns e incomuns, distanciamento das rotinas das práticas pedagógicas, estranhamento, socialização de pensares e aprendizagens, e essa relação, filosofia e sala de aula, é favorecida quando o professor se dispõe a trilhar e compartilhar os caminhos do pensar filosófico, ou seja, quando o professor não submete os alunos a si próprio, e sim à experiência.

De acordo com Wonsovicz (1999, pp.260):

“O pensamento filosófico precisa estar aberto ao novo, ao presente e ao futuro; precisa elaborar uma nova concepção da razão e da racionalidade, assumir com paixão e alegria, como objeto de sua reflexão, os objetos estranhos propostos pelas ciências e os demais saberes; propor uma concepção da vida humana não centralizada na racionalidade objetivante e instrumentalizante...”

Isso leva a pensar que professores, enquanto tal, não podem esquecer-se jamais que a tarefa é a de “ fazer pensar ”, é a de comunicar um pensar que congrega. Para isso é preciso correr o risco de expor-se, de intervir no mundo como sujeitos pensantes, participantes, atuantes, co-autores de um constante e incansável desatar de nós enrolados.

Um outro desafio ao qual o professor se expõe com essa abertura do pensar filosófico, é estar diante de situações que remetem a questões sociais, econômicas, políticas, culturais, religiosos, julgamentos de valor, relações de poder que influenciam o fluir do pensar em um debate, e demonstram que os valores sociais incutidos em cada um predominam em suas opiniões e na elaboração de seus discursos.

Como o professor pode dar conta de tantos e diversos saberes? Será que é preciso mesmo que ele dê conta de tudo isso? Não. Cada aula, cada voltar-se para o seu aluno, cada dispor-se pressupõe também uma negação do que se pensa saber, e um despojamento de crenças e valores que significam um reaprender.

No Quinto Momento onde os textos eram Histórias em Quadrinhos, achávamos que os alunos falariam sobre o pensamento, uma vez que as tirinhas, traziam situações em que seus personagens se remetiam, pelo menos para o professor, ao ato de pensar. Todavia, o posicionamento inicial dos alunos, ou seja sua leitura inicial, foi com relação à ação dos personagens, e não à suas falas, evidenciando na discussão as escolhas de cada personagem sobre o ponto de vista de cada um.

Ao acaso quando alguém agride outro, jogando-lhe uma pedra, por exemplo, este já não fez uma escolha, não simulou sua intenção e não pensou que seu ato acarretaria em uma reação? Aqui, é visível a natureza e conseqüência da agressão: há uma pedra, uma cabeça, um corpo, um agredido e um agressor. E na sala de aula, o professor consegue perceber que suas escolhas e intenções acarretam reações em seus alunos? No ambiente escolar estas “agressões” tornam-se, quase sempre, invisíveis e não tão nítidas. Professores preocupados com a ação de ensinar, de desempenhar seu papel, de fazer as melhores escolhas, se dedicam

pouco a refletir sobre as reações de seus alunos às suas ações. Espera-se sempre um retorno, e isso parece “*justo*”, afinal dedicam-se e empenham-se nesta conquista. Talvez, se os alunos pudessem e tivessem a opção de escolha, gostariam que seus professores fossem menos “*justos*” consigo, para serem mais “*justos*” com eles.

E no caso de textos escritos por filósofos? Estes favorecem uma prática diferenciada?

Um outro conceito muito forte observado nas falas dos alunos é o de “verdade”. No Sexto momento, quando da atividade com as frases de filósofos os alunos exteriorizaram o que para eles possa ser “verdade”, pressupondo a necessidade que haja uma verdade que é melhor, mais justa, que foi pensada e que já está definida e é consenso de todos.

Qual seria a verdade? Aqui a intenção não é responder esta pergunta, mas deparou-se com a observação desse diálogo diante de uma “verdade” concebida e cultuada comumente: “o espelho da vida é a nossa própria vida: nascer, crescer, reproduzir e morrer. O ciclo da vida”, no sentido de que todos nascem, crescem, reproduzem e morrem e, está-se bem certos disto enquanto verdade que dá razão à existência. Quem pára para concordar ou discordar disto? Então, realmente, aceita-se isto como uma verdade absoluta?

É por isso, que vibrou-se com este trabalho com filosofia para crianças. Pelo fato de que elas e suas colocações fazem professores perderem o chão, abdicar de suas verdades. Quando o aluno questiona sobre a citada frase, dizendo: “*como é que uma coisa pode ser o espelho da mesma coisa? Você ser o seu próprio espelho?*”, ele rompe a barreira do dito e se permite discordar do estabelecido, e com isto possibilita também que o professor faça uma reflexão. Pensando a partir do que ele disse, que o nascer, crescer, reproduzir e morrer é próprio de cada um, e que ainda que pareça comum a todos, no ato desta fala, esse comum se diferencia porque mesmo que a vida de todos seja permeada destas ações, elas são singulares na vida de cada um, não parecendo possível que “*esta coisa possa ser o espelho dela própria*”.

As crianças, neste momento não estavam preocupadas com os conceitos comuns de “certo e errado”, “bom ou ruim”, “verdade ou mentira”. Elas, com naturalidade, assumiram que há situações e situações, e que diante de cada uma podem fazer escolhas diferentes. Acredita-se que este exercício de reflexão é favorecido, também, pelo trabalho com filosofia em sala de aula: o de passar de uma certeza a outra e, outras. Sem o medo de estar sendo diferente ou de ir contra o pré-estabelecido e pré-determinado socialmente.

Em especial, o Sexto encontro servirá de observação para futuros trabalhos com filosofia em sala de aula. Ele traz, talvez por ter sido o último e por isso encarado como uma culminância, a possibilidade do recomeço e não do fim ou da conclusão de algo. As impressões reveladas pelos alunos do que é filosofia servirão de munição para a continuidade destas investigações. Quando perguntados pelo professor sobre a relação entre os questionamentos da aula e a filosofia, em sua fala nos deram a pensar:

“No 1º dia que a senhora fez filosofia deu uma coisa pra gente pensar e a gente discutiu sobre essa coisa. Isso pra mim é filosofia.”

“É quando a gente fala com diversas pessoas aquilo que a gente pensa, o que concorda ou o que discorda e aí vai.”

“... isso para mim é filosofia: quando passa de uma coisa para outra.”

3. Para Futuras Reflexões

Essas experiências com filosofia têm sido mesmo assim: *a cada momento uma possibilidade, um nascimento*. A busca de novas vivências por meio da Filosofia era norteadas, inicialmente, por questionamentos do tipo: O que é filosofia na escola? Para que serve? O que pretende-se com ela? Porém, as respostas a estas questões nunca pareciam vir, não se faziam ouvir. Quase sempre constatava-se o nada, pois eram restringidas, definidas e apropriadas pelos professores.

A cada novo olhar direcionado para a filosofia deparava-se com novos estranhamentos com temas e assuntos relacionados ao cotidiano de nossas vidas.

Sentia-se, então, que ela faz parte vida por remeter a um constante perguntar e por fazer emitir a cada nova experiência novos pareceres. Cada experiência vivenciada era única, intransferível e sugeria uma proximidade com a liberdade no processo de pensar, repensar, avaliar, errar, criticar, criar, julgar, cuidar, errar novamente... e mais que isso, exigia a presença de um outro. Parecia que para acontecer tinha que ser compartilhada com outros sujeitos, outras identidades, outras subjetividades.

Enfim, percebe-se a cada descoberta, que pode-se servir da filosofia na prática pedagógica, uma vez que a sala de aula é por si só um ambiente com identidade e subjetividade próprias. Desvelar essas identidades e estabelecer relação com essas subjetividades era um desafio, que parecia ser possível por meio da experimentação com a filosofia. O desejo de trilhar este caminho, ainda que desconhecido, se tornou irresistível. Precisava-se começar por algum ponto, e pretendia-se que isso servisse tanto para a vida, quanto para a prática profissional.

Uma questão que sempre saltou aos olhos durante este percurso, envolve a relação da prática diferenciada em sala de aula por meio da discussão filosófica a partir de diversos tipos de textos.

Normalmente, acreditava-se saber tudo. Professores ensinam aos alunos seguindo suas próprias receitas, como se fossem as melhores. E nesse processo não se dá a chance de ouvir os anseios e as perspectivas deles, alunos. Tem-se contribuído para que a escola continue tendo um importante papel na formação de sujeitos sociais: massificando e conduzindo mentes e juízos alheios, colaborando com a manutenção de um sistema ditatorial e regulador.

Essa realidade não pode ser encarada apenas como perversa. Seria, se assim o fosse, nada mais que uma forma de conformismo, concordância e de conveniência. Para que serve o professor? Não acredita-se que para reproduzir e apenas maquiar velhos discursos. Parece que ao professor cabe mais que isso. Cabe, minimamente, redescobrir-se enquanto sujeito capaz de possibilitar recriações, reorganizações e reconstruções individuais e sociais.

A possibilidade da experiência com filosofia na sala de aula imprime um caráter de novidade. É como se cada aula fosse um novo começo, uma nova vivência... um recomeçar. Porém, estamos acostumados a nos apropriar do que nos rodeia, e não temos o hábito de tornar o que nos rodeia repleto de nós. As ações são sempre de fora pra dentro: pega-se para si, e exime-se de se colocar.

No trabalho em sala de aula apropria-se de textos de diversos autores e condiciona-se os alunos a incorporá-los. Os avaliam por isso, e mensuram verdades dadas, que muitas vezes sequer foram por pensadas ou refletidas. Por vezes, professores não se dão ao trabalho de “re-ler” sua prática. Não voltam o olhar para o que fazem.

O professor demanda muito tempo para planejar, para elaborar, definir objetivos, preparar-se, para prepará-los, mas renega-se à faceta de se colocar na posição de aprendiz. Não se tem consciência do poder que teria se dedicasse a aprender com suas ações e com seus alunos. É na sala de aula que está a maior lição que o mestre pode ter: a de aprender com o que pensa ensinar.

Essa experiência de filosofia em sala de aula com alunos de 8 a 9 anos faz entender que ainda que a intenção seja de não regular, que planeje-se ações considerando o outro enquanto sujeito participante e coadjuvante, o professor está preso a si. Descobre-se que sequer conhece-se ou que pode-se dizer com propriedade o que fazem os professores. Planeja-se, escolhe-se, mede-se, estuda-se, infere-se... mas nada se compara ao que foi experienciado. Não apenas porque não aconteceu como previsto, mas principalmente, porque quando dedicou-se a pensar sobre a experiência vivida, as falas dos alunos “gritaram”! Sua postura, suas idéias, suas leituras são *livres*, apesar dos condicionamentos a que foram expostos. Quanto tem-se a aprender com eles!

A filosofia sugere um ouvir o ouvir do outro, e é isso que os alunos tentam falar. É esse silêncio que a leitura de um texto sugere, quando trabalhado numa perspectiva filosófica. É nesse diálogo que se estabelece o conhecimento e o reconhecimento de subjetividades.

Enfim, a partir desta experiência, as aulas dadas não serão mais de domínio do professor regente. É como que se elas fossem “*lugares vazios preparados para se irem enchendo sucessivamente. Lugares da voz, onde se vai aprender de ouvido, o que acontece ser mais imediato que aprender por letra escrita*”(Zambrano,2000). O espetáculo da sala de aula está no saber ouvi-lo! E isso é muito mais... muito mais mesmo, que assisti-lo...que dirigi-lo.

Então, o que pode-se dizer sobre a relação texto e filosofia em sala de aula?

Que ela, a sala... o espaço - o que há nele e o que nele há, é o “*texto*” a ser lido...

Como se negar à experiência de ouvir o silêncio desta leitura?

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. Campinas, SP. Papirus. Speculum. 2000

_____. *O retorno e terno...* Campinas, SP. Papirus, Speculum, 1992.

_____. *Estórias de quem gosta de ensinar*. Campinas, SP. Papirus, Speculum, 2000.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Ed. Perspectiva. 4ª ed. 1973

BENJAMIN, Walter. *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio D'água, 1992.

BLANCHOT, M. *El libro que vendrá*. Caracas: monte Ávila, 1969, pp. 246-247.

DELEUZE, Giles. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi, Roberto Machado, Graal. Rio de Janeiro/RJ. 1998.

DERRIDA, Jacques. *Margens da Filosofia*. Trad. Joaquim Torres Costa, Antônio M Magalhães. Revisão Técnica Constança César. Campinas. Papyrus, 1991.

FOUCAULT, Michel, *A microfísica do poder*. Rio de Janeiro: GRAAL, 1978.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Histórias e narração em W. Benjamin*. Campinas/SP. Perspectiva. 1994

IMBERNÓN, F. (org.). *A Educação no Séc. XXI. Os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre. Artes médicas. 2000

KOHAN, Walter O, LEAL, Bernardina, RIBEIRO, Álvaro (orgs.). *Filosofia na Escola Pública – Vol. IV*. Coleção: Filosofia na Escola. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

LA GARZA, Teresa de. Filosofia e literatura: uma relação estreita. In KOHAN e LEAL. 1999. pp. 111 - 118

LARROSA, Jorge. Sobre a lição. IN: *Pedagogia Profana*. Contrabando: Porto Alegre, 1998.

_____. *La experiencia de la lectura – Estudios sobre literatura e formacion*. Barcelona: Editorial Laertes, 2ª ed., 1998

_____. *Pedagogia Profana*. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LEAL, Bernardina. Filosofia com crianças: uma incursão. In KOHAN, Walter, LEAL, Bernardina, TEIXEIRA, Álvaro (orgs.) *Filosofia na Escola Pública*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 88-116.

LEITE, César Donizette Pereira. *Escritas e sujeitos: histórias de inter-constituição*. Taubaté, Cabral. Ed. Universitária, 1998, p. 50.

- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo, Cortez, 1994 – (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor)
- MONTAIGNE. *Ensaaios – I*. Cap. XXVI – Da educação das crianças. 1580, p. 82. In MIRIAM, Ana W. Caderno de textos – Módulo 1 – Fundamentos do ensino da filosofia. I Curso de especialização sobre ensino da filosofia – Níveis Fundamental e Médio. 2001.
- MORAIS, Regis de. *A sala de aula: que espaço é esse?* Campinas, SP – 7ª ed.: Papirus, 1994
- PCN - *Parâmetros Curriculares Nacionais*./ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997
- PLATÃO. *A República* – Livro VII – A alegoria da Caverna. In MIRIAM, Ana W. Caderno de textos – Módulo 1 – Fundamentos do ensino da filosofia. I Curso de especialização sobre ensino da filosofia – Níveis Fundamental e Médio. 2001.
- _____. *Defesa de Sócrates*. In: SÓCRATES. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974. 1ª e 2ª edição.
- SCHILDKNECHT, Christiane. Entre la ciencia y la literatura: formas literarias de la filosofia. In KOHAN, Walter e LEAL, Bernardina (orgs.) *Filosofia para crianças Vol. IV*, Ed. Voolume IV, pp113 - 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Liberdades Reguladas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998
- _____. (org.) *O sujeito da Educação. Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- VOLKER, Paulo. Filosofia e Literatura ou as relações perigosas. In: KOHAN e LEAL, *Filosofia para Crianças Vol. IV*, 1999, pp. 139 – 146
- WONSOVICZ, Silvio. In *Filosofia para crianças em debate*, Vol IV, Cap. 23. Ed. Vozes, Brasília/DF, 1999, p.260.

ZAMBRANO, Maria. *A Metáfora do Coração*. Tradução de José Bento. 2ª Ed. Assírio & Alvim. 2000, pp.19.

_____ . *Hacia um saber el alma*. Madrid: Alianza, 2000.

_____ . *Clareiras do Bosque*. Lisboa: Antropos, 2000.

*Especialista sobre o Ensino de Filosofia (UnB)

**Especialista sobre o Ensino de Filosofia (UnB)

***Especialista sobre o Ensino de Filosofia (UnB)

****Mestre em Educação (UnB)

[1] Poderia-se perguntar: prazerosa para quem?

[2] Crianças de 8 e 9 anos de idade.

[3] Todas as falas e citas de alunos constam da dissertação defendida no I Curso de Especialização sobre Ensino de Filosofia. Níveis Fundamental e Médio. 2002.