

LÍGIA DE ALMEIDA DURANTE CORREA DOS REIS

**FILOSOFIA E ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA:
CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA NOVELA
FILOSÓFICA SUKI**

LÍGIA DE ALMEIDA DURANTE CORREA DOS REIS

**FILOSOFIA E ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA:
CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA NOVELA
FILOSÓFICA SUKI**

Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura.

Orientador: Prof. Dra. Paula Ramos de Oliveira

ARARAQUARA – S.P.

2008

LÍGIA DE ALMEIDA DURANTE CORREA DOS REIS

FILOSOFIA E ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA NOVELA FILOSÓFICA SUKI

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Departamento, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura.

Orientador: Prof. Dra. Paula Ramos de Oliveira

Data da qualificação: 26/06/2008.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Paula Ramos de Oliveira, Professora Doutora
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara

Membro Titular: João Virgílio Tagliavini, Professor Doutor
Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR.

Membro Titular: Sueli Itman Monteiro, Professora Doutora
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Aos alunos e educadores
que fazem parte de minha história.

Agradecimentos

Paula Ramos de Oliveira. Sem dúvida este é o nome que deve encabeçar a lista das pessoas às quais devo agradecer. Isso por ter acreditado em mim, na minha capacidade, ter me apoiado em momentos pessoais bastante complicados e por permitir que eu chegasse até aqui com meus próprios pés, mas sempre estando ao meu lado. Uma verdadeira orientadora, no sentido mais amplo que esta palavra possa conter.

Aos professores que tive, bons ou ruins, mas que me causaram o conceito de educação que hoje possuo.

À minha mãe Regina e meu pai Mário que são os maiores responsáveis pelo que sou hoje. Especialmente à voz de minha mãe, que eu sempre ouvi e que certamente irá me influenciar por toda a minha vida.

Aos meus amados irmãos Angel e Gui, por me incentivarem sempre em tudo o que me propus a fazer e pelas provocações em relação à área que escolhi me dedicar. Sem essas provocações, talvez não me dedicasse tanto assim.

Ao meu marido Gustavo, que entendeu meus momentos de ausência, minha falta de tempo e a prioridade momentânea desta dissertação.

Aos professores membros da banca examinadora: Sueli e João Virgílio pelo cuidado com que leram meu texto, pelas importantes contribuições que me deram para que eu pudesse melhorá-lo e por terem transformado o dia da qualificação numa tarde deliciosa de aprendizagem.

À Professora Benedita de Almeida (Unioeste), minha querida tia Benê, pelo carinho com que leu meu texto e pelas valiosas sugestões.

Aos queridos amigos e educadores que, juntos, vivemos momentos especiais de nossa formação, na graduação, na pós-graduação e além delas: Ana, Adriana, Carol, Claudia, Enrico, Glaucia, Ione, Isabelle, Isabella, Kaká (minha priminha que hoje já é professora), Leda, Luciano, Lucilene, Narciso, Raphaela, Renata e Vânia.

Sobretudo a Deus por tornar possível todos esses acontecimentos e a presença de pessoas tão queridas em minha vida.

*Minha procura por si só já era o que eu queria
achar/E saiba que forte eu sei chegar/ Mesmo se
eu perder o rumo...(Ana Carolina – música:
Encostar na tua)*

RESUMO

Este trabalho se foca na tentativa de responder às perguntas: Qual é o papel da estética no ensino de filosofia para crianças?; Quais as possibilidades para a formação da criança que podem ser vislumbradas a partir da união da experiência estética e da experiência do pensar? Para tanto analisou-se a novela Suki, de autoria de Matthew Lipman por ser o programa por ele definido para a Estética e dada à centralidade deste autor ao se falar em Filosofia para Crianças. Na busca de responder às perguntas acima expostas este trabalho apresenta o conceito de formação defendido pelos frankfurtianos e utilizado como categoria para análise do objeto deste estudo, bem como os conceitos de Indústria Cultural e semiformação. Enfim, a partir da defesa de uma infância plena, destaca-se a importância de unir a experiência do pensar e a experiência estética e, nesse sentido, são tecidos alguns comentários sobre a dimensão estética da proposta de Lipman. Conclui-se o texto apontando algumas possibilidades de união das experiências do pensar e estética sem redução dos elementos estéticos e da própria estética ou instrumentalização do pensar.

Palavras-chave: Infância, Filosofia para Crianças, Estética, Lipman, Formação/Semiformação.

ABSTRACT

This paper's focus is trying to answer the following questions: Which is the role of aesthetic in teaching philosophy to children?; Which are the possibilities to the children's formation, that can be found through the union of aesthetic and thinking experiences? To answer them, the novel *Suki*, written by Matthew Lipman, was analyzed. This was due to the fact of this novel being the program defined by the author to the Aesthetic, and also, because of its author's way of talking about Philosophy to Children. Trying to answer the questions mentioned above, this paper presents the concept of formation supported by the frankfurtians and used as category to the analysis of the object of the study, as well as the concepts of Cultural Industry and semiformation. Eventually, from the defense of a full childhood, we highlight the importance of joining the experience of thinking and the aesthetic experience and we also make some comments about Lipman's aesthetic proposal. At the end of the text we present some possibilities of the aesthetic and thinking experiences' union, without reducing the aesthetic elements, or the aesthetic itself, or the instrumentalization of thinking.

Key-words: Childhood, Philosophy to Children, Aesthetic, Lipman, Formation/Semiformation

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. FORMAÇÃO NA SOCIEDADE DA SENSAÇÃO: BREVE PANORAMA	24
1.1 INDÚSTRIA CULTURAL E (SEMI)FORMAÇÃO.....	29
1.2 SOCIEDADE DA SENSAÇÃO	39
2. PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE MATTHEW LIPMAN: ESTÉTICA EM CENA.....	45
2.1 O CURRÍCULO E A ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO NA PROPOSTA DE LIPMAN.....	47
2.2 A NOVELA SUKI	54
2.2.1 ANÁLISE DO PRIMEIRO CAPÍTULO E SUAS RESPECTIVAS IDÉIAS ORIENTADORAS.....	55
2.2.1.1 LER E ESCREVER BEM.....	60
2.2.1.2 O SIGNIFICADO/SENTIDO	62
2.2.1.3 O QUE É UM AUTOR?	65
2.2.1.4 COMO SABEMOS QUE NÃO TEMOS NADA A DIZER?	66
2.2.1.5 A DEFINIÇÃO.....	67
2.2.1.6 O SIGNIFICADO DE UM POEMA ESTÁ COMPOSTO PELOS SIGNIFICADOS SEPARADOS DAS PALAVRAS QUE O FORMAM?	68
2.2.1.7 EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS.....	69
2.2.1.8 POR QUE OS PROFESSORES DÃO TAREFAS?	70
2.2.1.9 POESIA E PROSA	72
2.2.1.10 SE DUAS COISAS TÊM NOMES DIFERENTES SIGNIFICA QUE SÃO DIFERENTES?	73
2.2.1.11 “NÃO POSSO ESCREVER!”	74
2.2.1.12 REALIDADE E FICÇÃO.....	74
2.2.1.13 A POSSIBILIDADE	75
2.2.1.14 POESIA E VERDADE	76
2.2.1.15 O POEMA SOBRE A ÁRVORE.....	77

2.2.1. 16 AS PALAVRAS PODEM MAGOAR?	78
2.2.2 A SEQÜÊNCIA DA HISTÓRIA DE SUKI	80

3. CONTRIBUIÇÕES DA ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DO ALUNO119

3.1 DESENVOLVIMENTO DA ESTÉTICA COMO CAMPO DE CONHECIMENTO E REFLEXÃO ...	121
3.2 A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E A EXPERIÊNCIA DO PENSAR	124

CONSIDERAÇÕES FINAIS **145** |

REFERÊNCIAS **152** |

INTRODUÇÃO

O começo é sempre uma dúvida, uma inquietude, um querer saber. E a dúvida aqui era justamente o querer saber por onde começar. Então, embora não seja muito comum, iniciemos pela experiência que deu origem a todo este trabalho.

Ano de 1999, mês de fevereiro. Eu, aluna do segundo ano da graduação em Pedagogia, fui chamada através de concurso público para assumir o cargo de professora do Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Américo Brasiliense – cidade do interior do Estado de São Paulo. Já havia concluído o curso de magistério e por isso estava apta a exercer tal função. Na ocasião era bolsista PAE (Programa de Apoio ao Estudante) na UNESP sob orientação da Professora Carlota Boto¹. A bolsa estava se encerrando e, como havia uma oportunidade de emprego, não pedi renovação deste auxílio financeiro. Também tinha acabado de ser selecionada pelo programa PET. Encaminhei uma carta de desistência do processo seletivo deste programa e iniciei minha trajetória profissional. Duas semanas depois, fui chorando até a sala de minha ex-orientadora para saber se havia a possibilidade de reverter a situação e não desistir da bolsa de estudo, pois estava desesperada diante da nova situação com que havia me deparado. Meus alunos eram de classe média, numa cidade pequena em que não havia escola particular, e a escola central (na qual fui trabalhar) congregava os filhos dos “bem sucedidos” daquela cidade. Contudo, o que me assustava era pensar que aquelas crianças não conseguiam inventar brincadeiras, imaginar histórias fantasiosas e outras coisas que eu considerava importantes a partir da minha experiência pessoal de criança

¹ Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto tem a seguinte apresentação em seu currículo lattes: Carlota Boto é licenciada em Pedagogia e em História pela USP. Tem trabalhado em pesquisas no campo da História e Filosofia da Educação. É mestre em História e Filosofia da Educação pela FEUSP sob orientação do Prof. Dr. Roberto Romano e doutora em História Social pela FFLCH-USP sob orientação do Prof. Dr. Carlos Guilherme Mota. Desenvolveu um estágio de pesquisa (bolsa sanduiche CNPQ) para seu doutoramento junto ao Instituto de História e Teoria das Idéias da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, onde trabalhou durante 18 meses sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Catroga. É autora do livro "A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa", publicado pela Editora Unesp. Atualmente é professora de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da USP. Durante 15 anos trabalhou como professora de História da Educação da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp/Campus de Araraquara.

– pois minha própria infância era o parâmetro que eu tinha (ou pelo qual me guiava). Estava impotente ante aquela situação tal como Estragon ao afirmar “Não há nada a fazer”².

Pois bem, entrei na sala de minha ex-orientadora - que não estava na Universidade naquele dia - encontrei ali outra professora que dividia sala com ela, a Professora Paula Ramos de Oliveira, para quem contei sobre minha aflição. Esta, muito calmamente, apresentou-me uma proposta de ensino (que denominaremos aqui de programa), bem diferente de tudo o que eu havia visto, cedeu-me um texto infantil de sua própria autoria e disse que coordenava um grupo de estudo e pesquisa sobre o tal programa – aberto à participação de quem se interessasse pelo tema.

Trata-se de um programa educacional que objetiva o ensino de Filosofia para crianças partindo do pressuposto de que o ensino de Filosofia não se restringe ao ensino da História da Filosofia, mas tem a pretensão de ensinar a pensar; ou seja, desenvolver habilidades cognitivas que propiciem à criança possibilidades de pensar de forma coerente, cuidadosa, não superficial, com capacidade argumentativa e dialógica. Embora este programa venha a ser melhor discutido e descrito ao longo do texto, achamos indispensável caracterizá-lo desde este início, mesmo que brevemente.

O programa de Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar, criado pelo educador norte-americano Matthew Lipman, é composto de novelas filosóficas escritas especialmente para o uso didático em Filosofia. As questões filosóficas são abordadas nas novelas – que cuidadosamente utilizam linguagem acessível para a faixa etária a qual cada uma se destina – de acordo com um currículo elaborado por Lipman. Basicamente, cada novela traz a tona um campo de estudo da Filosofia, sem que isto signifique ignorar os demais. O objetivo dessas aulas é ajudar os alunos no desenvolvimento de habilidades cognitivas que podem ser agrupadas em quatro grupos de megahabilidades como elencado a seguir³:

² Estragon é um personagem de Becket em sua peça intitulada Esperando Godot, que, juntamente com Vladimir – outro personagem – simboliza a eterna espera humana. (Disponível em <http://groups-beta.google.com/group/digitalsource> - último acesso 26/06/2008).

³ Cf. Lorieri, 2002, p. 18-30.

- 1) Habilidades de Investigação: saber observar bem, saber formular questões ou perguntas substantivas, saber formular hipóteses, saber buscar comprovações, disposição à autocorreção;
- 2-) Habilidades de Raciocínio: ser capaz de produzir bons juízos, estabelecer relações entre idéias e juízos, capacidade de inferir;
- 3-) Habilidades de Formação de Conceitos: explicar ou desdobrar o significado de qualquer palavra, analisar e esmiuçar e reconstituir um conceito, buscar significados de palavras em fontes diversas e adequá-los ao contexto, observar características essenciais para que algo seja identificado, definir o que torna algo inconfundível;
- 4-) Habilidades de Tradução: interpretar, parafrasear, analisar e todas as habilidades relacionadas à formação de conceitos.

Junto com cada novela foi publicado um manual para servir de orientação ao professor na coordenação das aulas. Nesses manuais cada capítulo de cada novela é destrinchado em temas para discussão e respectivas perguntas que podem orientar a discussão, na intenção de evitar que a conversa gire em um círculo vicioso e não saia do senso comum.

Para a dinâmica da aula é sugerida a metodologia de uma comunidade de investigação, na qual todos os membros – professor e alunos – devem ser considerados sem distinção hierárquica. Alguns preceitos básicos foram estabelecidos para o desenvolvimento dessa comunidade de investigação, como por exemplo: sentar em círculo, falar cada um na sua vez, expor razões para suas afirmações, concentrar-se no assunto que está sendo investigado.

Retomando minha trajetória... O tal texto que a Professora Paula me cedeu, intitulado “Um Espelho Cheio de Bocas” foi publicado como anexo em livro resultante de sua pesquisa e tese de doutorado (OLIVEIRA, 2004a, p.181). Por ter sido o texto que marcou bastante minha formação docente em um momento em que ainda era discente, optei por transcrevê-lo no corpo do texto e não como anexo para facilitar a compreensão desta etapa de meu envolvimento com o objeto de pesquisa.

Mal chegou da escola Carolina correu para o seu quarto. Abriu a porta do armário e deu de cara com ela própria – estava diante do espelho. Não conseguia parar de se observar. É que na sala de aula ela ouviu o Beto e o Rodrigo comentando sobre as meninas que tinham boca bonita e as que não tinham.

Carol estava tão triste ... Imagine! Ela fazia parte do conjunto das meninas que tinham boca feia. “ – Ora essa, eu até sei que o meu nariz não é nada bonito, mas minha boca?! Meu pai sempre diz que ela é linda e minha mãe sempre concorda”. Na realidade, ela estava falando essas palavras em voz alta, na frente do espelho, porque queria ver como era sua boca quando falava. Mas não conseguia perceber direito. Daí teve uma idéia melhor! Passou o batom da sua irmã e começou a fazer uma marca de batom para cada sílaba que falava: - Se-rá-que-a-mi-nha-bo-ca-é-fe-ia?”

Quantas bocas no espelho. E não é que elas eram feias mesmo? Ficou muito magoada – os meninos tinham razão. Jogou-se na cama, com a cabeça embaixo do travesseiro. Nesse momento, sua irmã entrou no quarto. Ela tinha doze anos – era cinco anos mais velha que Carol.

– O que é isso no espelho?

– Nada. Me deixa.

– Você pegou meu batom? Deixa eu ver. Nossa ... você gastou todo o meu batom.

– Não foi por mal ... me desculpe.

– Só se você me explicar porque o espelho está cheio de batom.

– Carol respondeu com voz chorosa:

– Ah, eu não queria falar disso.

– Mas vai ter que falar.

Marcela tanto insistiu que Carol teve que contar tudo, mesmo porque se ela não fizesse isso sua irmã ia contar tudo pra sua mãe. Com muita atenção, Marcela ouviu toda a história e compreendeu o que Carol estava sentindo, pois já passara por uma situação parecida quando era mais nova.

Pensa comigo Carol: eu acho a sua boca bonita e o Beto e o Rodrigo acham que é feia. Quem tem razão? Você não acha que a beleza depende do gosto de cada um? E você? Você gosta da sua boca?

“Nossa... Quantas perguntas” – pensou Carol – Eu gosto, quer dizer, gostava.

– E não gosta mais só por causa do Beto e do Rodrigo?

– É, acho que é.

– Do mesmo jeito que tem uma pessoa que não vê beleza em algo, há outras que vêem. Por exemplo, hoje o Renato, meu amigo, disse que acha você uma gracinha.

Carol pulou da cama, pediu emprestado o batom da irmã e correu para dar um beijo nela. Marcela ficou com um beijo marcado no rosto. Pegou seu batom e fez o mesmo que a Carol. As duas foram se olhar no espelho e começaram a rir. Mas logo correram para pegar o álcool para limpar o espelho. Depois lavaram o rosto. É que senão elas não iriam ganhar beijinhos da mamãe e sim uma bela de uma bronca! Mas uma bronca pode ser bela?

Como na escola em que eu trabalhava não havia aula de Filosofia, Paula ajudou-me a preparar aulas de Matemática e Língua Portuguesa que, na época, eu achei bem esquisitas, mas envolviam todos os conteúdos que deviam ser tratados naquele momento de acordo com o planejamento anual do município.

Trabalhava com crianças de sete anos em início de alfabetização. Isso me deixava bastante tensa: o início delas enquanto alunas era o meu início enquanto professora. E se eu não conseguisse ensiná-las? E se fizesse algo errado que compromettesse o aprendizado de alguns deles? Essa angústia talvez tenha me levado a buscar alternativas em relação às práticas de ensino.

O fato é que levei o texto da Professora Paula e desenvolvi muitas atividades com as crianças durante uma semana. Na medida em que ia percebendo o desenvolvimento da aula e como os alunos estavam progredindo fui me sentindo mais segura e, na sexta-feira, sentamos em círculo para conversarmos um pouco sobre a história trabalhada na semana e as questões que ela nos suscitava. Expliquei que para podermos manter uma conversa com trinta pessoas juntas não seria possível que todos falassem ao mesmo tempo e que o assunto não poderia ser desviado. Foi muito bom perceber que eu havia me enganado quanto à capacidade deles de imaginar, criar e pensar. O que na verdade acontecia é que na escola não havia espaço para essas “coisas de criança”.

Foi assim o meu primeiro encontro com Filosofia para Crianças – na prática docente. Durante um ano li muito sobre o tema e mantive contato com o tal grupo de estudo e pesquisa, do qual tenho feito parte. Inevitavelmente, depois deste primeiro encontro-descoberta, outros vieram e agora me dou conta de que há quase uma década estou envolvida com este objeto.

Comecei a participar dos encontros do Grupo de Estudo e Pesquisa em Filosofia para Crianças (GEPFC) na UNESP em Araraquara e, como atividade do grupo, passei a ser monitora do Projeto de Extensão Universitária⁴ de Ensino de Xadrez

⁴ “Educando para o pensar: ensino de filosofia para crianças e xadrez no município de Araraquara”, projeto coordenado pela professora Paula Ramos de Oliveira no período de 2001 a 2007.

e Filosofia para Crianças, desenvolvido em uma escola da rede municipal nessa cidade, em 2002. Nesse mesmo ano aconteceu minha colação de grau e passei a dar aula (por meio de outro concurso público), na cidade de Araraquara-SP em escolas da rede municipal de ensino, o que me possibilitou uma proximidade maior com as atividades do projeto de extensão universitária, com a universidade e, sobretudo, com o ensino formal e institucionalizado de Filosofia, já que nas escolas municipais desta cidade os alunos começam a ter aula de Filosofia a partir do sexto ano do Ensino Fundamental – aproximadamente onze anos de idade.

Quando comecei a trabalhar em Araraquara optei pelas aulas de Arte. Trabalhava com crianças de cinco a onze anos. Nesse momento de minha vida pude interagir mais com os diferentes tipos de linguagem artística e compreender um pouco a maneira pela qual as crianças interagem com essas linguagens. Como eu já era licenciada e por conta de uma resolução do Conselho Municipal de Educação que regulamenta a atribuição de aulas, pude assumir também algumas aulas de Filosofia em caráter precário⁵.

Com essas aulas, com as atividades do projeto de extensão universitária e por ser professora da rede municipal de ensino, meu contato com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e alguns professores de Filosofia foi se ampliando (em termos quantitativos) e se estreitando (em termos qualitativos), intensificando, desta forma, cada vez mais meu envolvimento com a Filosofia para crianças, que tem sido por vezes bastante conflituoso em relação à organização curricular proposta por seu criador, à concepção de infância e de professor de seu programa, dentre outras coisas; por outro lado, relação bastante segura no que diz respeito à iniciativa em se trabalhar com Filosofia para crianças.

Em tal contexto de amor e ódio, e com a preocupação de uma real formação do sujeito pela educação, aos poucos, foi se estabelecendo, delimitando e evidenciando

⁵ Termo que designa aulas excedentes da atribuição dos professores concursados para a disciplina afim e que não totalizam hora aula suficiente para contratação de mais um professor concursado; e, ainda, pode se referir à aulas vagas em função de licença do professor titular.

um problema que, para mim (professora/estudante/pessoa), tornou-se crucial. Percebi que tal concepção oferecia o grande risco de absolutizar o raciocínio lógico-formal em detrimento do conhecimento a partir do sensível.

Voltando um pouco no tempo, ainda em Américo Brasiliense, em meu segundo ano de docência e de envolvimento com Filosofia para Crianças, comecei a diversificar os materiais que levava para meus alunos a fim de suscitar a discussão filosófica. Neste ano trabalhamos com teatro de fantoches, pinturas em papéis e no próprio corpo e, de maneira mais intensa com músicas da MPB. Numa das discussões – a música era Construção de Chico Buarque – uma garotinha pediu a palavra e disse que eles não eram mais normais, iguais às outras crianças. Eu perguntei o motivo para tal afirmação e ela argumentou dizendo que eles nunca mais iriam conseguir ouvir uma música sem ficar pensando no que a letra ou o ritmo queriam dizer. Segurei muito o sorriso que me escapou pelo canto da boca. Não queria sorrir diante da carinha de preocupação daquelas crianças de apenas sete anos, mas por dentro eu vibrava de alegria. Naquela escola eles ouviam todos os tipos de música, no recreio, no laboratório de informática, em diversos momentos. Mas as músicas das discussões da sexta-feira (momento por mim reservado para Filosofia com crianças), realmente tinham feito com que parassem para pensar em tudo o que estavam acostumados a ouvir.

Essa fala marcou muito minha trajetória, tanto que a cena permanece em minha mente como se ocorrera ontem. Resolvi estudar a música e suas contribuições para o ensino de Filosofia para crianças. Contudo, não queria correr o risco de tratar da música como um simples recurso didático; queria abordá-la em sua forma e conteúdo sem reduzi-la enquanto manifestação estética. Isso realmente foi meu problema.

Este problema foi - com o passar dos anos - se afinando, direcionando e definindo até culminar em um projeto para o curso de mestrado. A partir deste projeto, o referido problema passou por profundas transformações. Algumas questões pertinentes a ele foram sendo esclarecidas e outras surgiram, de tal modo que esta dissertação se foca na tentativa de responder à seguinte pergunta: *Qual é o papel da estética no ensino de Filosofia para crianças?* Um aprofundamento dessa questão nos leva a uma outra reflexão que pode ser expressa da seguinte forma: quais as possibilidades para a

formação da criança que podem ser vislumbradas a partir da união da experiência estética e da experiência do pensar?

Se é verdade que Matthew Lipman e seus colaboradores foram pioneiros na proposta que fizeram para o ensino de Filosofia para crianças, também é fato que novas experiências surgiram posteriormente. Entretanto, não pretendemos aqui abordá-las. Dada a centralidade de Lipman, pretendemos analisar uma de suas novelas filosóficas - Suki – com o objetivo de verificar sua concepção de estética presente nesse texto, uma vez que trata especificamente desse tema. O objetivo é que essa análise nos sirva como uma referência inicial para responder à questão central deste trabalho.

Partindo da premissa que a abordagem estética é essencial para a efetivação do conhecimento e entendimento do mundo, podemos entender a não consideração do conhecimento estético e da arte pelos programas educativos como uma forma de limitação do próprio conhecimento. Essa afirmação remete ao que Duarte (2001, p.31) disse ao se referir aos autores da Dialética do Esclarecimento a respeito do abandono da arte enquanto manifestação de saber e não apenas de culto; a saber: “Adorno e Horkheimer se queixam do ‘ostracismo’ a que foi relegada a dimensão estética: ‘Onde o mundo burguês limitou o saber, isso ocorreu, em regra, para obter espaço não para a arte, mas para a fé’”.

Detendo-se à questão exposta no parágrafo anterior deve-se atentar para o fato de que esse ostracismo ao qual foi submetida a dimensão estética não é mero acaso, nem falta de intencionalidade; muito pelo contrário, pode-se perceber, novamente a partir da argumentação de Duarte (2002, p. 31-32) o poder que a dimensão estética tem de desorganizar e abalar uma situação dada e acomodada, pois “[...] o belo é perigoso, pois subverte o predomínio que a sobrevivência material deve ter, sob o ponto de vista da civilização, sobre o prazer e a fruição”.

Retomando a preocupação com a real formação do sujeito, (conceito que retomamos e discorremos a respeito no primeiro capítulo), num contexto de ensino de Filosofia para crianças, o estudo será feito a partir da perspectiva de formação cultural (categorias: formação/semiformação e mimesis) e da perspectiva de contexto histórico-social (categorias: indústria cultural e sociedade da sensação), presentes nos trabalhos

de estudiosos da Teoria Crítica desenvolvida pela Escola de Frankfurt; sobretudo no que se refere aos textos de Theodor W. Adorno.

Como esta empreitada não foi solitária – mas acompanhada intimamente por minha orientadora – a partir de então o texto seguirá na primeira pessoa do plural, fazendo jus ao fato de que este trabalho é partilhado, embora seja monografado.

Nosso envolvimento com o ensino de Filosofia para Crianças implica uma opção teórico-prática e não uma ação panfletária de uma determinada metodologia. Entendemos que a Filosofia é percebida de diferentes perspectivas pelos diversos teóricos, professores e estudantes dedicados à área. Faremos uma breve explanação sobre essas diferentes perspectivas com a finalidade de demonstrarmos o motivo pelo qual ousamos o *filosofar com crianças*. Nesse sentido, fazemos nossas as palavras de Kohan (2004 p. 114):

[...] Nossa pretensão não é separar o mundo entre os heróis e os malvados, ou entre a boa e a má Filosofia, para depois dizer que uma deve ser ensinada e a outra proscrita das salas de aula. Não queremos satanizar uma Filosofia para reivindicar outra. Nada disso. Apenas queremos mostrar que as coisas talvez sejam um pouco mais complexas do que parecem e que os que enxergam o problema do ensino de Filosofia dessa forma mitológica⁶ podem estar perdendo elementos preciosos para pensar nossa prática.

A primeira perspectiva de que trataremos é a mais comum nos bancos escolares. Digamos que é a maneira clássica de se ensinar Filosofia. Essa concepção parte do princípio de que ensinar Filosofia é ensinar sua história, seja pela ordem cronológica seja pela ordem do desenvolvimento das idéias. Nesse sentido, é importante que o aluno conheça os grandes pensadores da história da humanidade, suas influências e suas trajetórias. Assim, a Filosofia deve ser encarada como um conhecimento rigoroso, radical e sistemático que é permeado de métodos que foram pré-estabelecidos

⁶ Ao usar o termo *mitológica* o autor se refere à postura que considera a Filosofia para adultos – aquela que é transmitida – como séria, e a Filosofia para iniciantes – aquela que é praticada – como banal ou informal.

pelos grandes pensadores, como por exemplo: a maiêutica de Sócrates, a lógica de Aristóteles, a fenomenologia de Sartre e Heidegger, a dialética de Hegel e a de Marx, o positivismo de Comte, o pragmatismo de Dilthey, o estruturalismo russo, a teoria frankfurtiana, dentre outros. Obviamente, conteúdos tão densos e de grande complexidade como entender os desdobramentos e possíveis respostas para as questões que acompanham a história da humanidade não são dedicados à escolarização na infância. Muitas crianças pequenas não sabem o próprio sobrenome, nem a história de sua própria família, quem dirá o nome de tantos personagens históricos e a história de todas as famílias – de toda a humanidade.

Uma outra possibilidade de se pensar a Filosofia é como um instrumento que pode servir como auto-ajuda, como forma de controle ou como marketing. Essa perspectiva é a mais próxima ao senso comum e daquilo que chamam de *filosofia de vida*. Encontramos em nossas livrarias e até em catálogos de cosméticos ou produtos para casa inúmeros títulos de livros que – com explicações que não se enquadram em descobertas científicas nem em tratados religiosos – sugerem formas de lidar com questões que permeiam nossa existência e nossa história. A maioria dessas sugestões caminha para o conformismo e a aceitação das diversas situações, além de mostrar que todas as pessoas passam por problemas semelhantes, causando uma sensação de conforto e afastando a sensação de solidão ou vazio de seus leitores.

Assim também acontece com a Filosofia utilizada para o controle; porém, essa se alia à ideologia. Neste caso a Filosofia é um instrumento de coerção de idéias. Um exemplo bastante forte disso é a conversa entre promotor e advogado de defesa em um julgamento, onde o poder de argumentação é que normalmente vence quando os fatos não são tão evidentes e as provas tão contundentes. Outro exemplo bem conhecido por todos é aquele utilizado para controlar comportamentos infantis: as fábulas. Estas estão carregadas de símbolos com pretensão de internalizar culpas e direcionar o comportamento para aquilo que é socialmente aceito.

Nessa mesma perspectiva instrumentalizada temos a Filosofia como uma espécie de grife, um atrativo para potenciais consumidores. Escolas particulares que disputam alunos oferecem cada vez mais um currículo diversificado com aulas que não

são exigidas pelo currículo oficial. Filosofia é mais uma disciplina que está a serviço do Marketing.

Por fim, há a perspectiva que se baseia na máxima kantiana de que não se aprende Filosofia, mas se aprende a filosofar. Neste caso, que prima pela experiência do pensar e não pela história do pensamento, não há idade indicada. Basta que se tenha a capacidade de pensar e isso acontece a partir da infância. Nesse contexto está inserido o programa lipmaniano da forma como foi concebido – é certo que por algumas vezes o programa é apropriado pela perspectiva do marketing.

A Filosofia como experiência do pensar não descarta a necessidade do conhecimento histórico e conceitual, pois nada se pensa a partir do nada. Mas, a experiência tem o privilégio de envolver o experimentador na atualidade e envolver seus sentidos, suas emoções e sua cognição – não apenas sua memória. Além disso, como toda experiência, pode ser aprofundada, retomada, revivida em vários momentos da vida do indivíduo que a experimenta. Não se pode pensar no filosofar como conteúdo e é por isso que se torna possível pensar a Filosofia na infância. É esta perspectiva que norteia o presente texto, o qual organizamos em três capítulos.

O primeiro capítulo intitula-se “Formação na sociedade da sensação: breve panorama”. Em um primeiro momento, faremos uma rápida exposição sobre os vários sentidos que aparecem quando se trata de pensar o conceito de formação. Em seguida, mostraremos nossa opção pela perspectiva dos filósofos frankfurtianos – especialmente de Adorno – no que diz respeito a esse conceito. É nesse sentido que surge a necessidade de nos debruçarmos sobre o conceito de indústria cultural e sobre o de semiformação, processo decorrente da presença desta indústria e seus produtos. Assim, na primeira parte desse capítulo faremos essa discussão, com o objetivo, inclusive, de apresentar nossa compreensão de que a proposta de Filosofia para Crianças aparece, para nós, como uma possibilidade de formação que se contrapõe a esse estado de coisas. Nesse capítulo não nos deteremos na proposta de Lipman, mas cumpre-nos já indicar que nosso interesse pela dimensão estética presente no currículo de Filosofia para Crianças, parte do entendimento de que a estética importa-nos enquanto ramo da Filosofia, mas também por compreendermos o potencial da arte para suspender a realidade e, portanto, como contraponto essencial aos produtos da indústria cultural e do

processo de semiformação que se instala a partir deles. Na segunda parte do capítulo – intitulada “Sociedade da sensação” nos dedicaremos a discutir esse conceito por entendermos que a sociedade administrada promove um embotamento do pensar e das percepções estéticas, deturpando a experiência formativa. Ao final do capítulo procuraremos amarrar a discussão entrecruzando os conceitos presentes na primeira e segunda parte.

O segundo capítulo intitula-se “Proposta de formação de Matthew Lipman: estética em cena”. Na primeira parte nos dedicaremos a descrever o currículo proposto por Lipman. Em um segundo momento, focalizaremos nossa atenção na novela filosófica “Suki”, que se dedica especificamente à estética, com a intenção de situar o leitor quanto aos temas nela abordados, bem como do tratamento desses temas sugerido por Lipman no manual do professor. Faremos, para tanto, uma descrição detalhada do primeiro capítulo dessa novela e também dos correspondentes exercícios e planos de discussão propostos. Em seguida, realizaremos uma síntese dos demais capítulos dessa novela, indicando apenas as idéias orientadoras neles presentes. Toda essa descrição é também permeada por análises pontuais da novela.

O terceiro capítulo, intitulado “Contribuições da Estética na formação do aluno”, retoma, de algum modo, os dois capítulos anteriores e, nessa perspectiva, se encaminha para a conclusão. De início faremos um breve histórico do conceito estética. Em seguida, a partir da defesa de uma infância plena, destacaremos a importância de unir a experiência do pensar e a experiência estética e, nesse sentido, teceremos considerações gerais sobre a dimensão estética da proposta de Lipman. Com isso, pretendemos responder basicamente se essa união é possível em um programa educacional sem correr o risco de redução dos elementos estéticos e da própria estética ou ainda de meramente instrumentalizar o pensar. Tal pergunta surge motivada pela seguinte preocupação: sabemos do desprezo em relação ao pensar nas sociedades administradas, mas também não nos parece que uma proposta de ensino possa enfatizar a razão em detrimento da emoção; ou seja, há que se encontrar um equilíbrio destas duas dimensões se queremos caminhar em direção a uma experiência formativa de qualidade e que possibilite o respeito a uma infância plena. E assim já teremos

condições de tecer nossas considerações finais, procurando responder a pergunta que move essa pesquisa.

1. FORMAÇÃO NA SOCIEDADE DA SENSÇÃO: BREVE PANORAMA

O tema Educação Escolar está sempre em pauta nas propostas eleitorais. O discurso de que uma boa formação é garantia de sucesso pessoal e progresso da nação também continua na boca de teóricos do campo educacional e das mais diversas correntes do pensamento. Embora não seja o caso de discutirmos aqui a legitimidade científica de tais teorias, nos congressos e fóruns nacionais de educação é unânime a preocupação que se tem em garantir uma educação de qualidade a todos, raramente ficando muito bem definido que qualidade é essa, permanecendo o discurso superficial e retórico, próximo do senso comum.

Então, por que – se há o consenso – a educação escolar continua com seus péssimos índices e sua enorme incompetência para ensinar/formar? Por que ela se presta a tantas outras funções, como se a sua não fosse primordial? A escola tem desempenhado tantas funções atribuídas a outras instituições que acaba tendo sua especificidade quase apagada, confundida com as demais atividades. Os pais atribuem à escola uma determinada função que, normalmente, é diferente da pensada pelos professores, que por sua vez é diferente da divulgada em notas oficiais, que ainda é diferente da teoria produzida nas academias. Ironicamente pertencemos a esta confusão, mas na tentativa de clarear mais do que obscurecer a situação.

Contudo, por mais que se tenham visões diferentes a respeito do papel da escola, o conceito **formação** está presente senão em todas, na maioria. Então, isso nos leva a crer que o problema não esteja na concordância ou não sobre a função da escola, mas sim na compreensão do conceito de formação. Quando se fala em formar para isto ou para aquilo, percebemos que a formação não é a preocupação central, mas sim uma forma de se alcançar alguma coisa (que é o que realmente importa, neste caso). Quando ouvimos as campanhas que incentivam jovens a frequentarem determinado tipo de curso que o formará para o mercado de trabalho, o que está em jogo é o aumento de mão de obra de um específico setor econômico.

Essa concepção de formação – destinada a uma atividade específica para determinado setor econômico da sociedade –, tão amplamente divulgada em nosso país, não se refere a um setor específico da população, nem tampouco a uma faixa etária. Percebemos, e demonstraremos a seguir, evidências de que esta concepção, na verdade, trata-se de um conceito generalizante.

Quando foram estabelecidos os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNs), este conceito estava presente. Os RCNs são compostos de três volumes, sendo que o segundo volume recebe o título de Formação Pessoal e Social, e trata especificamente de processos que, de acordo com os RCNs, favorecem a construção da identidade e autonomia das crianças. Tomemos como exemplo o seguinte trecho do segundo volume dos RCNs:

No que se refere à formação da identidade e ao desenvolvimento progressivo da independência e autonomia, são apontadas aqui aprendizagens prioritárias para crianças até os três anos de idade: reconhecer o próprio nome, o nome de algumas crianças de seu grupo e dos adultos responsáveis por ele e valorizar algumas de suas conquistas pessoais. (BRASIL, 1998, p.66).

Quando foram redigidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) direcionados para o Ensino Fundamental, novamente nos deparamos com a formação definida como preparação para atividades específicas.

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes se trata de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente. (BRASIL, 1997, p. 28).

E, mais adiante, define que a “formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competência e consciência profissional, mas não restringir-se ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho” (BRASIL, 1997, p.34). Porém, apesar dessa orientação de não restrição, todo o texto anterior e posterior à citação orienta que a escola **prepare** o aluno para a participação na sociedade – através do trabalho.

Também encontramos o conceito de formação, vinculado ao de preparação para alguma outra coisa, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEMs). Estes PCNEMs são compostos de quatro volumes (Bases Legais; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias). No primeiro volume, a definição de formação como instrumentalização aparece com grande ênfase: “a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, **a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.**” (BRASIL, 2000, p.5). O grifo é do original e demonstra que apesar de ter como alvo a aquisição de conhecimentos – embora básico – o basal é a preparação para o trabalho.

Contudo, logo após esta orientação segue o seguinte parágrafo:

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. (BRASIL, 2000, p.5).

Mais adiante, lemos: “[...] alteram-se, portanto, os objetivos de formação no nível do Ensino Médio. Prioriza-se a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. (BRASIL, 2000, p.13); o que nos permite dizer que há uma grande contradição teórica nas orientações para o Ensino Médio. Qual sua

verdadeira finalidade? O que vem a ser – nesta concepção educacional – desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico?

Não nos dedicaremos a um estudo profundo destes documentos, mas, podemos afirmar de antemão que a leitura dos demais volumes – divididos por áreas, sugerindo uma fragmentação – mostra claramente que, apesar do discurso acerca do desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico, esse desenvolvimento é desejado pelo fato de propiciar habilidades necessárias aos profissionais da sociedade contemporânea.

Percebemos que a escola tende a se modificar de acordo com as mudanças sociais, não como uma simples reprodução, nem como tentativa de superação, mas sim como esforço para manutenção do sistema mundial. Ou seja, para que o país possa se desenvolver em meio à situação global deve produzir tecnologias e mão-de-obra capacitada para atender às demandas desse contexto.

Poderíamos nos prolongar verificando outros níveis oficiais de educação como a Educação a Distância, Alfabetização de Jovens e Adultos, Ensino Superior (e seus atuais desdobramentos), mas correríamos o risco de perder o foco em nossa discussão sobre a questão da formação especificamente na infância, já que o que pretendemos analisar neste estudo é uma proposta de formação tendo como base o ensino de Filosofia para crianças.

Porém, antes disso, façamos algumas considerações a respeito da formação daquele que é encarregado de orientar a formação escolar na infância: o professor.

Algo semelhante (aos níveis abordados anteriormente) tem acontecido intensamente com os professores do Ensino Fundamental (e agora de toda a Educação Básica) após a entrada em vigor da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, neste ano, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o que fez abrolhar uma infinidade de cursos, palestras e oficinas com temas específicos, mas todos enquadrados na nomenclatura de *cursos de formação de professores*.

Um exemplo bastante claro desta situação é a propaganda oficial do Ministério de Educação sobre o Fundo de Manutenção da Educação Básica, que foi transmitido em cadeia nacional de televisão e radiodifusão, e que, agora, encontra-se arquivada na página da internet do Ministério sob o título de FUNDEB 30’.

Esta propaganda inicia com uma mulher – a narradora – bem séria, com fisionomia de preocupação dizendo que “os indicadores da educação no Brasil são preocupantes”. Em seguida, abre-se uma nova tela com uma música animada, e a mesma mulher continua sua fala, mas desta vez sorrindo. Ela diz que “agora com o FUNDEB, com o plano de desenvolvimento da educação, o governo federal começa a mudar essa realidade e, para demonstrar como essa melhoria está sendo feita na prática, e não somente através de resoluções em papéis, ela continua:

[...] os professores passaram a ser a primeira categoria profissional a ter um piso salarial nacional, assegurado pela Constituição. As prefeituras e as regiões mais pobres passaram a ter atenção direta do MEC. Estamos enfrentando o desequilíbrio regional. Estados e municípios terão mais recursos, mas deverão se comprometer com a educação de qualidade. A escola pública está mudando. Em breve as famílias brasileiras poderão sonhar com um futuro melhor para os seus filhos. Se todos nós, sociedade e governo, estivermos unidos em torno da educação, o Brasil vai se desenvolver ainda mais e os brasileiros viverão melhor. Educação é coisa séria⁷.

Isto, por sua vez, gera uma grande discussão em torno do conceito de formação, visto que, como está dado, não passa de instrumentalização. Não pensamos que a formação seja tão restrita como demonstrado pelo discurso acima citado, o conceito de formação que utilizamos em nosso trabalho é um conceito mais amplo que abrange o sujeito em todos os seus aspectos. Um dos enfoques que damos é o aspecto intelectual e sua intersecção ao aspecto emocional, por isso nos utilizamos do conceito de estética, dado sua centralidade na formação que se pretende cultural.

⁷ Disponível em : http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=8690; último acesso: 24/12/2007

A fim de mais seguramente refletirmos sobre a questão estética do programa de ensino de Filosofia para crianças – que é uma proposta de formação – trataremos, neste capítulo, das categorias formação cultural/semiformação, indústria cultural e mimesis, com exposição dos fundamentos que nos serviram de referencial teórico para a análise de nosso objeto de pesquisa.

Conforme Pucci, Ramos-de-Oliveira e Zuin (2000, p.22-23), em 1923, após uma semana de estudos marxistas na Turíngia, efetivou-se um plano de fundação do Instituto de Pesquisa Social. O instituto era vinculado à Universidade de Frankfurt, tinha autonomia financeira e predial e foi dirigido inicialmente por Carl Grünberg e, em seqüência, por Max Horkheimer no ano de 1930.

O instituto, desde sua origem, dedicou-se aos estudos sociais, publicou uma revista intitulada “Arquivo da história do socialismo e do movimento operário”, que se configura como um importante documento histórico. Com o desenvolvimento de suas atividades, o Instituto passa a ser um centro ativo de pesquisa, que envolve vários teóricos, numa espécie de equipe multidisciplinar, tornando-se a escola de Frankfurt.

Um importante teórico desta escola e co-criador da chamada Teoria Crítica foi Theodor W. Adorno. A partir das contribuições de suas análises no campo educacional e particularmente ao que diz respeito à formação é que nos baseamos para desenvolver nosso trabalho.

1.1 INDÚSTRIA CULTURAL E (SEMI)FORMAÇÃO

O termo Indústria Cultural foi criado por Adorno e Horkheimer e citado na obra *Dialética do Esclarecimento*, no ano de 1947, designando uma produção dirigida, com um plano preestabelecido a ser seguido para o consumo das massas e não um tipo de cultura que tenha surgido espontaneamente do povo. Portanto, entende-se daí que na

Indústria Cultural a produção está inteiramente voltada para o consumo e determina o que será produzido, ao mesmo tempo em que também produz o que ela mesma determinou.

A mercadoria oferecida por esta indústria se adequa - e vai além - à definição assim descrita por Marx:

A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. A natureza dessas necessidades, se elas se originam do estômago ou da fantasia, não altera nada na coisa. Aqui também não se trata de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se imediatamente, como meio de subsistência, isto é, objeto de consumo, ou se indiretamente, como meio de produção. Cada coisa útil, como ferro, papel etc., deve ser encarada sob duplo ponto de vista, segundo qualidade e quantidade. Cada uma dessas coisas é um todo de muitas propriedades e pode, portanto, ser útil, sob diversos aspectos. Descobrir esses diversos aspectos e, portanto, os múltiplos modos de usar as coisas é um ato histórico. Assim como também o é a descoberta de medidas sociais para a quantidade das coisas úteis. A diversidade das medidas de mercadorias origina-se em parte da natureza diversa dos objetos a serem medidos, em parte de convenção (MARX, 1996a, p. 165).

Contudo, a Indústria Cultural é muito mais que uma ameaça no plano teórico - é algo que está plenamente instaurado e tem cingido nossas vidas em todos os âmbitos. Não há sequer um lugar onde ela não se embrenhe, não exerça domínio.

Podemos pensar isso como um empuxo do capitalismo que - ao invés de sucumbir pela alta competitividade, corrida pelo lucro e, através de sua própria superação, culminar num sistema socialista -, mudou sua forma e passou a ditar o valor das mercadorias através de cartéis (capitalismo monopolista). Sendo assim, começaram as inovações tecnológicas, com o intuito de que o consumo de bens aumentasse cada vez mais a fim de garantir a sobrevivência desse sistema.

No Brasil, a AmBev é um exemplo de monopólio. Esta companhia, além de ser detentora de duas marcas aparentemente concorrentes de bebida, tem se associado a outras indústrias de igual caráter, consolidando um grande cartel. Tal fato pode ser constatado na auto-apresentação da companhia. A saber:

A AmBev é a maior indústria privada de bens de consumo do Brasil e a maior cervejaria da América Latina. A Companhia foi criada em 1º de julho de 1999, com a associação das cervejarias Brahma e Antarctica. A fusão foi aprovada pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica (Cade) em 30 de março de 2000. Líder no mercado brasileiro de cervejas, a AmBev está presente em 14 países, é referência mundial em gestão, crescimento e rentabilidade. Com a aliança global firmada com a InBev, em 3 de março de 2004, a Companhia passou a ter operações na América do Norte com a incorporação da Labatt canadense, tornando-se a Cervejaria das Américas. [...] Detentora do maior portfólio do país no setor de bebidas, AmBev vem consolidando a participação de suas marcas no mercado brasileiro de cervejas. [...] A AmBev atua em quase toda a América Latina por meio de operações próprias (Venezuela, Guatemala, Peru, Equador, Nicarágua, El Salvador e República Dominicana) e da associação com a Quilmes (Argentina, Uruguai, Paraguai, Bolívia e Chile), na qual detém hoje participação de 91,18%. (Disponível em: http://www.ambev.com.br/emp_01.htm)⁸

É neste contexto que emana a chamada Indústria Cultural,

Só os dominados aceitam como necessidade intangível o processo que, a cada decreto elevando o nível de vida, aumenta o grau de sua impotência. Agora que uma parte mínima do tempo de trabalho à disposição dos donos da sociedade é suficiente para assegurar a subsistência daqueles que ainda se fazem necessários para o manejo das máquinas, o resto supérfluo, a massa imensa da população, é adestrado como uma guarda suplementar do sistema, a serviço de seus planos grandiosos para o presente e o futuro. Eles são sustentados como um exército de desempregados [...]. O absurdo dessa situação, em que o poder do sistema sobre os homens cresce na mesma medida em que os subtrai ao poder da natureza, denuncia como obsoleta a razão da sociedade racional. (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 48).

Todos os meios tecnológicos começam a ser utilizados e se tornam acessíveis a todos, para açodar o consumo de bens numa dupla investida: de um lado, incentiva e divulga produtos recém-surgidos (novas marcas, novos sabores, novas cores,

⁸ Último acesso em: 10/12/2007

novos formatos – normalmente de produtos que já estavam no mercado); de outro lado, torna necessários todos os bens, e essa necessidade não se refere à subsistência, mas sim à posse do produto como um privilégio exclusivo, que é vendido juntamente com a promessa de satisfação dos nossos mais diversos anseios.

A mercadoria que será adquirida não é valorada nem pelo trabalho envolvido em sua fabricação, nem pela funcionalidade que ela representa. O que está sendo oferecido em segundo plano, mas que se fixa como essencial, é a possibilidade de, com esta mercadoria, alcançar-se o bem estar, uma rápida ascensão social, o reconhecimento público de sua existência, enfim, a felicidade – conforme demonstra Duarte (2001, p.4), ao afirmar que:

[...] na verdade, as medidas tomadas pelo “sistema” capitalista são uma opção pela irracionalidade, pois se a lei do valor pode de fato ser “contornada” mediante o estabelecimento dos preços considerando-se não os *valores* das mercadorias, mas necessidades *ad hoc* dos capitalistas, por outro lado, se isso ocorre, o preço final dos seus produtos deixa de ter uma base material - quase “natural” - para ser reflexo imediato de relações de poder de homens sobre homens e de homens sobre a natureza. Nesse sentido, talvez não seja errado entender a crise ecológica - que se agrava exatamente na virada do século - como uma decorrência direta da metamorfose do capitalismo liberal clássico em monopolista. Mas não apenas as relações homem-natureza tornam-se progressivamente esquizofrênicas: também as relações dos seres humanos entre si.

Os produtos passam, então, a ter um valor que vai muito além do valor de trabalho, determinado pelos meios de produção ou o valor de uso; a *mais valia* definida por Marx como parte do capital, extrínseca à mercadoria que “[...] reproduz seu próprio equivalente e, além disso, produz um excedente” (1996, p. 325), passa a ter uma acepção mais profunda - com o insaciável consumo e a ditadura dos grandes cartéis, o que determina o valor da mercadoria passa a ser seu aspecto estético.

Surge a preocupação de se envolver o produto oferecido em aparatos sensoriais para seduzir potenciais compradores. A publicidade (embalagens, sons e demais aparatos) é, na verdade, um produto isolado e parte do produto que está divulgando, aumentando desta forma o preço do primeiro produto e reivindicando para

si também um valor. Isso é feito inclusive com as obras de arte e as demais produções culturais, pois

Na Indústria Cultural, a arte se afasta de algumas características que são marcantes na estética clássica, quais sejam, unicidade do produto, sua identificação com o produtor, sua autenticidade e sua aura, que demarcam o seu *hic et nunc* (cf. BENJAMIN, 1990,P.92)⁹, a tensão entre a subjetividade e o momento histórico. (COSTA, 2001, p. 155)

Essa sensação de estar suspenso no tempo e de novidade – mas como novidade surgida a partir do nada – é uma técnica utilizada em todos os produtos desta Indústria. Nos últimos anos pudemos notar essa técnica muito claramente nas campanhas publicitárias de cervejas, veiculadas, sobretudo em rede nacional de televisão aberta.

Durante um determinado período, as diversas marcas de cervejas exploraram imagens de mulheres famosas e sensuais que se insinuavam para homens que bebiam determinada cerveja, direcionando-se, desta forma, especialmente ao público jovem e/ou adulto do sexo masculino.

Num segundo momento, ainda explorando a sensualidade, mostravam galãs globais interessados em mulheres aparentemente comuns, mas que de alguma forma tinham seu poder de atração aumentado com o uso da cerveja em questão. Evidentemente, esta segunda forma está voltada para o público jovem e/ou adulto do sexo feminino.

Enfim, num terceiro período, as tais campanhas passaram a utilizar desenhos animados que estabeleciam certas brincadeiras com os adultos consumidores da bebida; reforçando bastante o aspecto lúdico na propaganda. Percebemos então, que o público alvo neste caso são as crianças - potenciais consumidores num futuro próximo.

⁹ O autor se refere ao texto “A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica”.

Vivemos uma época em que os produtos da Indústria Cultural se intensificam, tanto no tocante à sua produção quanto ao seu consumo, de tal maneira, que fica difícil definir o que verdadeiramente não é produto desta Indústria, ou ainda, qual produto não foi apropriado por ela.

A presença cada vez mais dominadora da Indústria Cultural em nossa sociedade tem confundido o comum e o extraordinário, o particular e o privado, a tal ponto que as pessoas expõem suas vidas particulares para que possam ser notadas, para que possam existir. Esse fato é facilmente comprovado com a grande aceitação dos *realities shows* em todo o mundo, incluindo especialmente o Brasil, que este ano exibiu a oitava edição readaptada do Big Brother – modelo de reality show americano – com pessoas desconhecidas entre si que ficam confinadas em uma casa com câmeras monitorando-as continuamente. Algumas imagens selecionadas pela equipe de produção do programa são exibidas gratuitamente em rede nacional de televisão; porém, a íntegra só pode ser vista em canal pago de televisão ou por assinatura (também paga) de *site* na internet. Enfim, “é a vida concreta de todos que se degradou em universo especulativo”. (DEBORD, 2003, p. 20).

Os participantes deste programa concorrem a uma alta quantia em dinheiro, bastando – para ser o vencedor – permanecer na casa até o final do programa enquanto os demais participantes são gradativamente eliminados. Teoricamente esta eliminação é feita com a participação dos telespectadores através de votação por telefone ou internet.

No decorrer do programa, por meio das imagens selecionadas pela equipe de produção, alguns comportamentos são comentados pelo apresentador do programa, que não se furta a emitir juízos de valor acerca das cenas exibidas; orientando para o que seria – em sua visão - uma conduta adequada.

Este é apenas um exemplo, dentre muitos outros, acerca dos perigos (sobre os quais a academia muito alertou e tem alertado), provocados pela Indústria Cultural, que, como um câncer, apodera-se de tudo e passa a controlar nossas vidas. Apesar disto, a impressão que fica é que estes alertas de nada têm adiantado; a maioria de nós não se espanta mais, ou melhor, ainda não se espanta com anúncios de tais perigos.

Exercendo o papel semiformativo, a Indústria Cultural se propõe como cultura e como instrumento mediador de formação, quando não é capaz de ser a própria formação; deturpando, portanto, o conceito real de formação num ofuscamento da realidade.

Quando recortamos esta realidade limitando a observação ao interior de nossas instituições escolares, a situação se agrava. A escola, por não ser algo além da sociedade, está mergulhada nesta situação imposta pela Indústria Cultural e, considerando que a escola é um espaço de formação e também de congregação dos mais diversos grupos, costumes e mentalidades – constituindo num poderoso instrumento no combate à semiformação - vislumbramos no ensino de Filosofia uma alternativa bastante coerente para a Educação.

Ao enfatizar a questão do esclarecimento e da emancipação, a Teoria Crítica ajuda diretamente, portanto, na reflexão de propostas de ensino de filosofia que pretendem enfrentar, nos limites do trabalho docente, o problema das promessas não cumpridas de aperfeiçoamento humano associadas à formação (Bildung), enquanto processo cultural sistemático de apreensão, síntese e realização de valores herdados e em constante transformação (CEPPAS, 2003, p. 73).

A partir desta afirmação de Ceppas – que analisou em sua tese de doutoramento o ensino de Filosofia no Ensino Médio – nos propomos a pensar especificamente em uma proposta de ensino de Filosofia – aquela voltada para a infância, idealizada por Lipman.

Não podemos deixar de valorizar esta proposta e de atribuir seus méritos a ele, apesar de todas as críticas feitas ao Programa de Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar, as quais foram muito bem apresentadas por Vânia Mesquita Silva que, em sua dissertação de mestrado ao expor seus procedimentos de pesquisa e referencial teórico, diz:

Nesse percurso teórico, certamente consideraremos as críticas e as alternativas que vários estudiosos têm feito em relação ao programa de Lipman. Esse referencial terá como base, entre outros, o autor Walter

O. Kohan – que aborda a questão da filosofia sob o ponto de vista do estudo da visão da infância nos dias atuais baseando-se especialmente em autores como Michel Foucault - para enfatizar a questão disciplinar da escola -, Gilles Deleuze - caracterizando um novo significado para a filosofia na atualidade - e Jaques Rancière - que se ocupa com a questão da relação ensinar e aprender. Também nos basearemos nos estudos de Paula Ramos de Oliveira, que se concentram em dois pólos principais: no enfoque frankfurtiano, enfatizando as contribuições da Teoria Crítica da Educação em relação à formação (já que se percebe o predomínio da semiformação em âmbito social) e na análise que efetua sobre o papel do texto filosófico - enquanto criação - na formação do aluno e do professor. (SILVA, 2007, p.14).

E posteriormente, ainda falando das críticas ao Programa:

[...] pesquisas que tratam somente do Programa de “Educação para o Pensar”. É o caso da tese de doutorado Empresa de Filosofia: Militância e Luta pela Harmonização das Sociedades, de Raquel Viviani Silveira (2001). A autora buscou analisar as lacunas presentes no programa e alertar o leitor sobre seu caráter extremamente moralizante, dentre outras questões. Ela não cita nem questiona a questão da proposta de FpC na sua pesquisa (SILVA, 2007, p.33).

Contudo, apesar do não questionamento a respeito da proposta de Filosofia para Crianças no trabalho acima citado, não podemos deixar de considerá-lo como um importante trabalho para os estudiosos, defensores e professores de Filosofia para Crianças, uma vez que nos fornece instrumentos interessantes para repensarmos a prática deste ensino, nos atentando para as referidas lacunas e buscando alternativas para supri-las ou suprimi-las.

Portanto, podemos pensar neste movimento de Ensino de Filosofia para Crianças como uma rua de mão dupla. Em um sentido a preocupação com a formação na infância bastante clara e declarada em seu material escrito e também nas orientações metodológicas; em outro sentido aparece implícita a questão da formação docente, que

além de se mostrar como uma necessidade prévia¹⁰, também se consolida e aprofunda no cotidiano do trabalho docente de ensino de Filosofia para Crianças.

Optamos pela expressão **formação na infância** e não **formação da criança** por entendermos que a infância é uma etapa da vida humana na qual o protagonista é a criança – um indivíduo constituído (e não um vir a ser), que se transforma naturalmente de acordo com as experiências vividas, evoluções biológicas e, portanto, com necessidades físicas e intelectuais que vão sendo supridas ou não dependendo das condições do ambiente em que a criança vive. Portanto, falar de formação da criança é desconsiderar que esta é um ser com particularidades e características próprias - porém não imutáveis – o que nos permite intervenções a fim de propiciar elementos que contribuam para seu desenvolvimento.

Esse ponto de vista, sobretudo, não desconsidera a importância do papel do professor de educar a criança. Mas precisamos entender que educar e moldar são ações distintas com interesses divergentes. A respeito disto, nos diz Lorieri (2004, p. 6-7):

Pensem na escolha de sermos educadores-professores. Primeiro, pensem no *ser educador*¹¹: educador somos todos, na verdade. Pois todos nós somos mediação para outros seres humanos serem gente de algum modo e os demais seres humanos o são, também, para nós. É que nós *necessitamos uns dos outros* para ser gente: nós nos fazemos humanos, também, nas inter-relações. Uns influenciando os outros e vice-versa. Somos “meios”, não no sentido de instrumentos, mas no sentido de “ambiência” necessária que “media” a nossa humanização. Nossos encontros nos marcam sempre: tanto para querermos algo, como para querermos ser de alguma forma, ou querermos pensar de alguma maneira, ou para sermos ou querermos ser diferentes. As *inter-relações* nas quais nos enredamos nos marcam, sem escapatória. Mesmo que os outros, com os quais nos relacionamos, não tenham a intenção de nos marcar, ou de nos influenciar, ou de nos indicar um caminho, ou uma maneira de ser, ou uma maneira de pensar.

¹⁰ Cf. SILVA, Vânia, 2007

¹¹ As expressões em itálico ou entre aspas desta citação são do próprio autor.

Percebemos, então, que nossa formação é pontuada pela presença do outro. Ninguém passa ileso por essa interferência, que pode ser tanto para o bem como para o mal; tanto para a formação como para a semiformação.

Atentemos, então para estes dois conceitos: formação e semiformação, que embora sejam distintos, coexistem e são interdependentes, visto que não são contrários, mas um é a negação do outro. Estes conceitos são entendidos a partir da própria Indústria Cultural, que por meio de sua presença objetiva na sociedade administrada, produz a semiformação; e na própria definição de semiformação está o conceito de formação tal qual é entendido pelos frankfurtianos e descrito abaixo:

[...] a indústria cultural e sua face subjetiva, a semiformação cultural, são imensos e poderosos sistemas anti-socráticos e antiplatônicos. Antifilosóficos, portanto, seja no campo do conhecimento, seja no campo da percepção. Destruidores da produção, circulação e distribuição dos conhecimentos e da sensibilidade [...] Esperamos estar demonstrando que a Indústria Cultural, como um dos mecanismos da Sociedade Administrada, tem que ser enfrentada, de uma maneira ou de outra, por todo e qualquer esforço educativo. A educação não pode desconhecer esta super-deseducação que se alastra e tudo invade no imaginário e no cotidiano, nos sonhos e nos projetos que se efetivam. Esta dessensibilização é barbárie [...] as rigorosas e extensas análises da Teoria Crítica podem servir senão de estrutura a uma teoria e ação pedagógica, pelo menos, de uma abertura, um descortino do pensamento e da reflexão educativa. (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 51)

Então, se a semiformação é a face subjetiva da Indústria Cultural e deve ser enfrentada por todo e qualquer esforço educativo, entendemos que o trabalho de filosofar com crianças é um tal esforço educativo que, juntamente com a contemplação artística, oferece direções seguras na luta contra a barbárie e um rumo para uma sólida formação cultural.

A princípio, é urgente que os envolvidos em todo trabalho educativo entendam que a formação que é oferecida atualmente na verdade não é formação, mas sua negação, conforme elucidado por Maar (2003, p. 469):

A formação no presente pauta-se pela adequação na continuidade do existente; é semiformação. É formação *determinada em sua forma*

pela própria formação social, pela determinação social (modo) da produção. A negação determinada é o que podemos fazer no plano do já dado em direção ao porvir. Para Adorno essa negação seria efetivamente posta como “única possibilidade” que ainda resta à formação; isto é, o que se mantém de movimento real para além das imposições objetivas que se abatem sobre a formação e que pode ser circunscrito no âmbito do existente; o que seria o seu potencial dialético.

Além deste entendimento acerca da formação que se quer e se necessita, no escopo de romper com a barbárie, precisamos levar em conta que tal formação deve ser oferecida na sociedade administrada, com os recursos disponibilizados por ela e com o intuito de exterminá-la. Ou seja, fazer cumprir o ditado popular que diz: “O feitiço vira contra o feiticeiro”.

Abordemos então essa sociedade administrada que, em nosso tempo, trata de confiscar tudo o que é real em nossa vida e nos dar em troca uma ilusão que é percebida como realidade.

1.2 SOCIEDADE DA SENSAÇÃO

Cristoph Türcke (2004) demonstrou que a palavra sensação e o termo sensacional estão, atualmente, vinculados ao que chama a atenção, ao que impressiona, ao que é projetado para além da rotina pela percepção; e, dando seqüência à sua argumentação, demonstra como a sensação, de certa maneira, induz nosso comportamento:

As pessoas, os acontecimentos e os produtos que são mais fascinantes e espantosos recebem, assim que passam a ser mercantilizados, aquilo que toda mercadoria reivindica para si: a pecha de ser algo que é reconhecido, num plano mundial, como totalmente singular. Desta forma, toda banalidade específica é inoculada com essa marca, ao mesmo tempo em que auxilia o desenvolvimento do próprio mercado. O banal tem de ser também aquilo que espanta, pois não tem a tendência de ser venal. Na transformação do sentido da palavra sensação consubstancia-se uma sentença destruidora: aquilo que não se destaca na massa de ofertas não vende, pois não é verdadeiramente

percebido, é um ninguém. Na necessidade, do desejo da sensação, encontra-se a angustiada existência de uma sociedade inteira. (TÜRCKE, 2004, p.62-63).

Essa afirmação é válida para toda a sociedade, em todas as faixas etárias, inclusive as crianças. Num breve caminhar pelas ruas, se nos atentarmos para as vestimentas e atitudes das crianças – independente de classe social -, notaremos que estas vão muito além da padronização; o consumo da moda pelas crianças é algo gritante - vestem-se como seus ídolos televisivos, pintam seus cabelos, maquiam-se, mudam suas posturas, acrescentam ao seu vocabulário palavras e bordões estrangeiros, mesmo que não compreendam o significado deles. Esse comportamento de se projetar em um ídolo, por assim dizer, cria uma falsa sensação interna para as crianças de que elas são iguais umas às outras.

No interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo que seu modo de existência. O modo pelo qual se organiza a percepção humana, o meio em que ela se dá, não é apenas condicionado naturalmente, mas também historicamente. (BENJAMIN, 1994, p. 169)

O que a história tem nos mostrado não é apenas, e tão somente, uma mudança da percepção, mas sim uma mudança que – por meio dos produtos da Indústria Cultural - deturpa a constituição do sujeito, uma mudança que não contribui para uma melhoria da condição humana. Contudo, vislumbramos no potencial formativo da arte uma possibilidade de superação deste estado deturpado, dada a complexidade do conhecimento nela expresso.

[...] Na verdade, um laço íntimo entre sujeito e objeto é o que distingue os dois modos fundamentais de conhecimento (que a Renascença ainda conseguia fundir): a percepção estética e a percepção científica. [...] Na arte, a habitação do mundo percebido pelo sujeito e, em direção contrária, a presença deste naquele, fazem parte de uma experiência singular e poderosa que talvez só se possa comparar à do ato amoroso. (BOSI, 1991, p.41)

Em relação ao conhecimento possibilitado pela percepção estética, encontramos na mimesis um elemento fundamental para o desenvolvimento de tal conhecimento, visto que “[...] A verdadeira mimesis é o processo mental e manual que leva à (sic) mais perfeita representação e à mais forte sensação do universo imaginado.” (BOSI, 1991, p.37). Cumpre-nos salientar que entendemos o elemento mimético não a partir da concepção platônica de mimeses, que trabalha com o conceito de similaridade, vendo a arte como sombra de um reflexo¹² e mera duplicadora de objetos, mas sim como uma analogia que permite o convívio entre percepção sensível e idealização formal.

A respeito da concepção platônica e ainda nos referindo a Bosi (1991, p.29):

[...] o rigorismo de Platão, condenando a falsidade e o teor imaginário da obra de arte, deu o atestado de nascimento a uma concepção da mesma arte que a Estética Moderna julgaria positiva: prática analógica da fantasia, que se produz aquém das exigências do discurso racional.

Contudo, o elemento mimético permite ao indivíduo o encontro com o natural, com o encantamento, efetuando a apresentação do irracional, isto é, fornece a possibilidade da expressão do inconsciente, das sensações, dos sentimentos, do afeto que o artista consegue demonstrar, à medida que, em contato com o natural, encontra por meio do elemento racional, - com o seu momento criador e organizador - a possibilidade de como transformar em linguagem toda a sua irracionalidade.

Essa afirmação é fundamentada na argumentação de Benjamin, que diz:

[...] A natureza engendra semelhanças: basta pensar na mímica. Mas é o homem que tem a capacidade suprema de produzir semelhanças. Na

¹² cf. BOSI, 1991, p. 29

verdade, talvez não haja nenhuma de suas funções superiores que não seja decisivamente co-determinada pela faculdade mimética. Essa faculdade tem uma história, tanto no sentido filogenético como ontogenético. No que diz respeito ao último, a brincadeira infantil constitui a escola dessa faculdade. Os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem. (BENJAMIN, 1994, p.108)

Porém, para que esta linguagem – mimética - se torne concreta e objetiva, faz-se necessária a presença da técnica para a consolidação da expressão racional do elemento irracional que é a mimeses. “Mesmo na reprodução mais perfeita um elemento está ausente: o aqui e agora da obra de arte, sua existência única no lugar em que ela se encontra”. (BENJAMIN, 1994, p.167). Sendo assim, na obra de arte, quando verdadeiramente expressiva, não existe nem a absolutização do elemento mimético e nem a absolutização do elemento racional, mas sim uma tensão entre eles, possibilitando a ocorrência de aspectos autônomos e adaptativos.

Razão e sensibilidade, de fato, não podem ser vistos como exclusivos: são pares em eterna tensão. O que ocorre, no entanto, é que determinados instrumentos se dirigem mais fortemente à parte racional (que, neste caso, torna-se irracional pela ação do radicalismo cego) ou mais decididamente à sensibilidade (tornando-se, então, impressionista no mau sentido, marcado por sentimentalismo barato). Feita esta ressalva, reafirmaremos uma das teses deste ensaio: hoje em dia a indústria cultural age, ou melhor, ataca, de preferência, o que conceituaríamos como sensibilidade, em especial como expressa na literatura. Colocando em termos mais exatos: a arte não se reduz à sensibilidade. A arte não é apenas razão, apenas sensibilidade, mas um compósito perfeito – quando de fato, *é arte* (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2003, p.120).

No contexto da Indústria Cultural, em que emana a chamada Sociedade da Sensação ou a Sociedade do Espetáculo, a autonomia artística acaba fazendo o jogo da ideologia dominante e se transforma em mercadoria com valor de troca: “tudo o que era diretamente vivido se esvai na fumaça da representação”. (DEBORD, 2003, p. 13).

A respeito disto e definindo esta tal sociedade, Debord (2003, p. 14) ainda nos diz que,

O espetáculo, compreendido na sua totalidade é simultaneamente o resultado e o projeto do modo de produção existente. Ele não é um complemento ao mundo real, um adereço decorativo. É o coração da irrealidade da sociedade real. Sob todas as suas formas particulares de informação ou propaganda, publicidade ou consumo direto do entretenimento, o espetáculo constitui o *modelo*¹³ presente da vida socialmente dominante. Ele é a afirmação onipresente da escolha *já feita* na produção, e no seu corolário – o consumo. A forma e o conteúdo do espetáculo são a justificação total das condições e dos fins do sistema existente. O espetáculo é também a *presença* permanente desta justificação, enquanto ocupação principal do tempo vivido fora da produção moderna.

Podemos então dizer que vivemos uma grande peça teatral sem nos darmos conta disto; entendemos como real o que é falso e como inexistente o que é real. A arte como mercadoria possibilitou esse estado de coisas e é ela mesma que tem um potencial de resistência capaz de reverter tal situação, assim como a Filosofia e a Educação.

Neste sentido, é preciso aplicar toda energia para que “a educação seja uma *educação para a contradição e para a resistência*” no existente, para se contradizer e resistir como modo de ir além do plano da reconstrução cultural e da vigência da semiformação, referindo-se ao plano da vida real efetiva. Por exemplo, [...] “mostrando-se aos alunos as falsidades” presentes na vida da sociedade culturalmente construída e “despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente” (MAAR, 2003, p. 473)¹⁴

Uma educação que aconteça por meio da estética – utilizando-se da arte e da Filosofia – há de oferecer resistência ao que é meramente aparência e fazer manifestar-se o que é essencialmente real. Defendemos a tese exposta por Tagliavini

¹³ Os grifos nessa citação são do autor.

¹⁴ Os trechos entre aspas são citações de ADORNO, T.W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz & Terra, 1995, p. 181-183.

(2004)¹⁵ de que “A arte tem um enorme potencial pedagógico para a Filosofia. Arte e Filosofia, aliadas, servem de alavancas para a resistência.”.

Por nos dedicarmos ao ensino de Filosofia para Crianças e acreditarmos em uma aliança com a Arte, cumpre-nos a análise do programa de Estética planejado por Lipman para o currículo de Filosofia para Crianças – feito que nos dedicaremos no próximo capítulo.

¹⁵ Artigo: Filosofia e arte como resistência Disponível em http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/numero002/textos/mesa_redonda_joaovirgilotagliavini.htm. Último acesso em 12/07/2008.

2. PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE MATTHEW LIPMAN: ESTÉTICA EM CENA

Em fins da década de 60, em um contexto mundial de busca por inovações pedagógicas, o filósofo norte-americano Matthew Lipman concebeu e desenvolveu o programa *Educação para o Pensar* que, por meio do ensino de Filosofia para crianças, busca estimular um pensar crítico, criativo e cuidadoso. Nesse programa, a finalidade do ensino de Filosofia não é ensinar a história linear do pensamento filosófico, mas sim ensinar a pensar.

Ao longo dos anos, a proposta de Lipman foi sendo acolhida por diversos países. No Brasil, a Filosofia para Crianças chega em janeiro de 1985, por intermédio de Catherine Young Silva, que fundou o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC). Após sua morte, foram criados vários centros regionais responsáveis pela formação de professores que ajudariam a concretizar a proposta nas escolas. Desde então, vemos cada vez mais intensificado um movimento de implementação do ensino de Filosofia para Crianças no Brasil.

Há, porém, quem discorde da possibilidade de um filosofar com crianças, pois partem da premissa de que se ensina Filosofia pelo estudo da História da Filosofia e dos grandes filósofos, e não pelo exercício (compreendido aqui como ato de exercer, diferentemente de treinar) do filosofar. Uma figura central entre esses estudiosos que discordam da possibilidade acima citada é o Professor Renê Silveira, que desenvolveu sua tese de doutoramento (1998) sobre o Programa de Lipman. Os motivos que o levam a se posicionar de tal maneira – e abaixo transcritos – foram bem resumidos e publicado na Folha de São Paulo, Caderno Sinapse (24/09/2002):

O autor argumenta que as atividades propostas não promovem estudos rigorosos, nem o aprofundamento de questões, nem análises globais. Isso tornaria as discussões nas salas de aula meras trocas de divagações e opiniões originadas no senso comum. Ele cita críticas de Lipman aos radicais dos movimentos estudantis de maio de 1968 para

tachá-lo de conservador e membro da direita norte-americana. Trentin, a partir do referencial teórico do materialismo dialético, diz que a ênfase que o programa dá à metodologia faz com que professores e alunos dêem pouca importância aos conteúdos específicos de filosofia, o que tenderia a promover o despreparo teórico e a alienação política no ambiente escolar. Silveira sustenta também que os centros do programa espalhados pelo mundo funcionam como franquias do Institute for the Advancement of Philosophy for Children, de quem receberiam autorização para "operar com a marca Filosofia para Crianças" e para comercializar os produtos a ela associados (cursos de treinamento, assessoria, materiais didáticos etc.). Tal fato, segundo ele, demonstra uma clara dimensão empresarial e mercadológica da proposta e aponta para um processo de "mcdonaldização" do ensino da filosofia.¹⁶

Entre os que apostam na idéia do ensino de Filosofia para crianças, há teóricos que têm uma perspectiva diferenciada da de Lipman e também grupos de pesquisa (dentre os quais nos incluímos) que partem da proposta desse filósofo para trilharem um novo caminho. São perspectivas que não descaracterizam a importância da experiência pioneira dele e nem a rejeitam por inteiro, mas se apropriam de sua iniciativa e desenvolvem-na com outras metodologias, seguindo outros pressupostos teóricos, seja entendendo a infância de uma forma distinta, seja pensando em diferentes realidades das crianças pensadas por Lipman e descritas em suas novelas ou ainda por questionamentos outros.

Portanto, julgamos necessário, em um primeiro momento, iniciar neste capítulo uma reflexão sobre pontos específicos do programa citado. Para tanto, tentaremos percorrer o caminho traçado por Lipman, buscando compreender e analisar sua concepção sobre a estética – questão central dessa pesquisa - no referido programa. Para tanto, faremos um breve percurso pelo caminho traçado por Lipman e, em seguida, buscaremos compreender e analisar sua concepção sobre a estética – questão central dessa pesquisa - no referido programa.

¹⁶ Também disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u121.shtml>

Em nossa compreensão esse currículo elaborado por Lipman carrega uma concepção particular de educação, de infância e de Filosofia. Tentaremos, portanto, nessa análise evidenciar tais conceitos.

2.1 O CURRÍCULO E A ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO NA PROPOSTA DE LIPMAN

Conforme Oliveira (2004, p. 43), Lipman desenvolveu seu programa – e conseqüentemente o currículo correspondente – a partir da idéia de que seria necessária uma revolução na educação, que poderia acontecer tendo as habilidades cognitivas como estopim.

Este currículo foi estruturado depois de Lipman ter se deparado, na docência de Introdução à Lógica na Universidade de Colúmbia, com questionamentos seus sobre o momento de se desenvolver habilidades que promovessem um pensar bem – que Lipman denomina de Pensar de Ordem Superior.

Com a hipótese de que a partir da infância e através da escola – por conta de sua sistematização e da particularidade de ser uma instituição com objetivos estritamente educacionais – seria apropriado o início do ensino de Filosofia, escreveu sua primeira novela filosófica, que tratava de Lógica.

Essa novela foi intitulada como *Harry Stottlemeier's Discovery* e publicada no Brasil como *A Descoberta da Ari dos Teles*, que foi uma espécie de mola propulsora para as demais novelas que compõem e estruturam o currículo da proposta.

Essa busca de Ari será o início de um processo reflexivo e de descobertas das regras da lógica. Tal situação leva a um intenso conjunto de diálogos que põe em prática a dinâmica da comunidade de investigação, o que, por sua vez, conduz a uma melhor compreensão de si mesmo e do mundo. Uma dúvida sempre conduz... a outra dúvida, ou seja, é demonstrada a dinâmica do pensamento como acionada por impasses que forçam reformulações de hipóteses e

formulação de novas regras mais abrangentes, extensas. [...] Esta novela apresenta uma série de exemplos de uma comunidade de investigação fictícia. Constantemente lemos nela trechos que remetem à proposta de Filosofia para Crianças, isto é, ou seja, há a presença da metalinguagem em Ari. (OLIVEIRA, 2004, p.68)

O currículo, atualmente, está organizado com uma seqüência pensada para cada faixa etária, distribuindo-se entre elas as áreas estudadas pela Filosofia. A construção desse currículo traz uma concepção de infância e de educação fundamentada nas teorias de Piaget.

Em 1969, Piaget era extremamente popular e Lipman também dava cursos de Filosofia das Ciências Sociais. Um dos seus cursos incluía uma explanação completa acerca de Piaget e o desenvolvimento intelectual das crianças. Piaget afirmava que as crianças de dez ou onze anos são capazes de realizar operações formais que chamaríamos de operações lógicas básicas. Lipman queria assegurar-se de que as ferramentas da filosofia fossem acessíveis para as crianças. Não se tratava de levar às crianças a história da filosofia - não era isso que ele queria. Na verdade o que ele queria era utilizar a disciplina como um todo - suas habilidades cognitivas e intelectuais, seus conceitos e, de alguma maneira, reconstruí-la na forma de histórias ou novelas e fornecê-la a crianças e professores juntamente com uma pedagogia que chamou de "Comunidade de Investigação"; o que, de certa forma, permitiria que utilizassem essas ferramentas com algum sentido de libertação¹⁷

Mas Lipman teve uma outra influência ainda mais marcante: Dewey. Esse autor influenciou sobremaneira o seu conceito de educação:

A forma com a qual Lipman compreende a educação está fortemente vinculada a sua leitura de John Dewey (em particular, 1936, 1976)¹⁸. Mesmo que esses textos apresentem diferenças entre si, em ambos Dewey concebe a educação como um processo contínuo de

¹⁷ SHARP, 1994; disponível em http://www.cbfc.org.br/mod_biblioteca.asp?passos=Artigo&ArtigoID=39

¹⁸ O autor se refere, respectivamente, às edições originais das obras Democracia e Educação – em nossa bibliografia 1959 - e Experiência e Educação – em nossa bibliografia 1971.

reorganização, recriação e reconstrução da experiência do estudante, sendo sua finalidade principal a transformação, o enriquecimento da qualidade dessa experiência. Esse enriquecimento pode acontecer de duas maneiras complementares: através da potencialização do sentido dessa experiência (ampliando a percepção de conexões e continuidades na experiência do estudante) e outorgando ao estudante ferramentas que contribuam para aprimorar suas experiências futuras. Nessa reconstrução contínua da experiência, os fins identificam-se com o processo. Não existe um fim que transcenda esse tal enriquecimento da experiência vivida. (KOHAN, 2000, p. 45).

Para Lipman as habilidades cognitivas são ferramentas que permitem o aprimoramento do pensar. As novelas filosóficas trazem situações problematizadoras que disparam o diálogo filosófico. Assim, o texto ocupa um lugar primordial em sua proposta, uma vez que exerce a função de mediador.

Na obra ficcional de Lipman, intitulada *Natasha: diálogos vygotskianos* (1997), uma repórter ucraniana o entrevista sobre o papel do texto:

“Vamos voltar ao papel do texto [...]. Ali, o senhor fala dele como (1) modelo de uma comunidade de investigação; (2) reflexo dos valores e realizações das gerações passadas; e (3) mediador entre cultura e indivíduo. Não estaria isto sendo por demais – como vou dizer – grandioso? Não será uma carga grande demais para se colocar sobre um pequeno texto?” [...] “De modo algum!”, protestei¹⁹. “Um texto de filosofia para crianças deve ser representativo do pensamento que se tem verificado historicamente na disciplina filosofia. Realmente, ele não leva muito tempo para desencadear a reconstrução, pelo leitor, dos argumentos tradicionais: um pedacinho de Heráclito aqui ou Duns Scotus Erigina ali, ou de Jean-Paul Sartre. Muito em breve você terá uma colcha de retalhos – ou, se você preferir, um mosaico – que as crianças se divertirão em abrir para a discussão, do mesmo modo que filhotes de cachorro se divertem em brincar de cabo-de-guerra com um sapato velho”. (LIPMAN, 1997a, p. 60).

Quanto à não opção por textos expositivos convencionalmente utilizados pelas disciplinas escolares, Lipman se justifica com as seguintes palavras:

¹⁹ Resposta de Lipman à Natasha.

[...] Creio que o objetivo principal do texto comum é a cobertura. Ele toma determinado assunto, divide-o em partes, e a seguir trata sucessivamente dessas partes. [...] Absorver toda essa informação e mantê-la reunida exige do aluno um dispêndio de energia intelectual considerável. Por outro lado, o texto sob forma de romance aborda o assunto intensa e qualitativamente e não extensa e quantitativamente. Além disso, o romance, à medida que se lê, desenvolve um poder cumulativo, uma força interior própria dele. Em breve, ao invés de extrair energia do leitor, estará devolvendo energia a ele. O romance, como observou a psicóloga cognitiva Marilyn Adams, pode constituir um vigoroso esquema que interliga e constrói significados *cumulativamente*, enquanto o texto expositivo está condenado a continuar se arrastando à sua maneira inerte e linear. (LIPMAN, 1997a, p. 61)

Uma vez esclarecidas as escolhas e fundamentações teóricas de Lipman a respeito de sua proposta, passemos à exposição da organização estrutural de seu programa no que diz respeito às novelas filosóficas e suas respectivas sugestões de conteúdo.

O currículo dirige-se a crianças e jovens - dos cinco aos dezessete anos, - o que, no Brasil, corresponde à fase escolar que se inicia na educação infantil e segue até o ensino médio -, com temas específicos para cada idade, e estrutura-se, atualmente, da seguinte maneira²⁰:

- HOSPITAL DE BONECOS: novela escrita por Ann Margareth Sharp (colaboradora de Matthew Lipman) que conta a história de uma criança que era muito apegada a um boneco chamado Roller. Um dia a cabeça do boneco se quebra e é preciso que fique cinco dias no hospital. Neste período a criança vivencia o que é ficar sem Roller e a partir desta situação a história se desenvolve. Foi escrita para crianças pequenas e visa encorajar a reflexão e o diálogo em comunidade entre crianças bem jovens.

²⁰ Para as novelas não traduzidas no Brasil, consultamos a apresentação do próprio IAPC, disponível em <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/>.

- **GERALDO:** Conta a história de um menino que muda de país e as mudanças que enfrenta a partir dessa nova situação, como, por exemplo, língua, cultura e amigos diferentes. Novela escrita também por Ann Margareth Sharp, cujo objetivo é semelhante ao de “Hospital de Bonecos”.

- **ELFIE:** novela escrita por Lipman para crianças de 5 e 6 anos, normalmente matriculadas na Educação Infantil, que introduz o trabalho de formação de conceitos e possibilita experiências para a constituição de uma comunidade de investigação filosófica. Esta novela ainda não foi traduzida para a língua portuguesa. Elfie está na primeira série e é muito tímida – a ponto de não falar em sala de aula e quase nem conseguir formular uma pergunta. Porém, sua mente fica atenta a tudo que se passa à sua volta. Essa novela objetiva ajudar a criança a confrontar, reconhecer e explorar os aspectos problemáticos de suas experiências, o que, por sua vez, auxilia a formulação de questionamentos sobre os aspectos aparentemente não problemáticos do mundo

- **REBECA:** Novela escrita por Ronald Reed, colaborador de Matthew Lipman. Foi traduzida no Brasil e aqui é utilizada para a iniciação filosófica com crianças da Educação Infantil. Rebeca vive com a cabeça cheia de perguntas. É uma menina curiosa e inventiva. Realidade e fantasia são dois temas bastante presentes em toda a novela. Diferentemente das demais, essa é uma novela que apresenta ilustrações e exercícios - que envolvem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras - no decorrer da própria história.

- **ISSAO E GUGA:** Escrita por Matthew Lipman e traduzida no Brasil, essa novela dirige-se aos alunos de 1^{as} e 2^{as} séries²¹ do Ensino Fundamental. Issao e Guga estão em férias. Issao está na fazenda de seus avós e Guga – que tem deficiência visual - mora com sua família perto dali.

²¹ Embora o Brasil esteja passando por mais uma reformulação na educação - a qual configurará o Ensino Fundamental em nove anos e não mais em oito anos - e muitas escolas, principalmente no Sul e Sudeste do país, não possuam mais a estrutura seriada, mas se organizem em ciclos, optamos por manter aqui a divisão das novelas com indicação para séries por ser ainda a utilizada pelo CBFC.

O avô de Issao, que já foi marinheiro, conta sobre um encontro que teve com uma baleia e diz que gostaria de visitar um lugar onde pudesse, novamente, observar as baleias. Issao o convence a fazer esta viagem e levar a família de Guga. A maneira como Issao e Guga demonstram interesse por animais, pela noção de espaço e tempo e por muitos outros aspectos da natureza, faz deste texto uma introdução ideal à investigação sobre as relações entre a linguagem, o mundo e as diferentes formas de percepção. As questões sobre o conhecimento humano, as preocupações com a ecologia, a reflexão sobre o belo, o real e a verdade são temáticas que permitem às crianças o contato com o espanto que dá origem ao filosofar, com o "maravilhar-se com o mundo", como afirma Lipman. Há, nesta novela, uma ênfase nas questões da fenomenologia da percepção. Como percebemos o mundo? Será que o mundo é tal qual vemos? Qual a relação entre os objetos e o que percebemos através dos sentidos? Questões como essas são discutidas na filosofia desde Platão e Aristóteles até Merleau-Ponty. Estes estavam preocupados em estabelecer qual a relação entre as coisas e as idéias que temos delas. Foi Kant, porém, que formulou uma teoria mais acabada sobre a relação entre os fenômenos (aquilo que percebemos através dos sentidos) e as coisas, colocando em questão se o mundo é uma construção do sujeito e, neste caso, como poderíamos ter acesso às coisas-em-si²².

- PIMPA: Novela escrita por Lipman, também traduzida no Brasil. Dirige-se a crianças de 3^{as} e 4^{as} séries do Ensino Fundamental. Pimpa é uma garota questionadora, preocupada em descobrir os significados das coisas e suas possíveis relações. O texto completo de Pimpa possui 11 capítulos e a proposta é de que seja desenvolvido em dois anos de trabalho com os alunos. Pimpa apresenta às crianças possibilidades de investigação sobre diversos temas que têm sido objeto de preocupação da Filosofia: a verdade, o que é urgente, o que é justiça, direito, dever, necessidades, regras de conduta, etc. Pimpa se questiona a respeito da relação entre a linguagem e as coisas?

- NOUS. É a seqüência do livro Pimpa, porém ainda não foi traduzida no Brasil. Este programa, escrito por Lipman, concentra-se em algumas das considerações éticas que as crianças devem ter e é recomendado para crianças da mesma faixa etária de Pimpa.

²² <http://www.cbfc.org.br/materialdidatico.asp>. Acesso em 24 de janeiro de 2008.

- A DESCOBERTA DE ARI DOS TELES: Como dito anteriormente, foi a primeira novela escrita por Matthew Lipman, indicada para adolescentes das 5^a à 7^a séries, narra a aventura de um menino que, a partir de uma pergunta de seu professor, procura compreender as regras de um bom raciocínio. Basicamente a novela enfatiza a lógica formal

- LUÍSA: Também escrita por Matthew Lipman, é direcionada a crianças das 7^a e 8^a séries. Questões sobre certo e errado, justiça e liberdade instigam os personagens desta novela e introduzem os alunos à investigação ética.

- SUKI: Novela de Matthew Lipman, indicada para os três anos do Ensino Médio, que resume-se como a história da união de duas visões de mundo: uma focada na poesia das coisas e outra na lógica das coisas. Suki é uma jovem adolescente que ama poesia e metáforas; seu amigo Harry odeia aula de literatura e a idéia de escrever. A partir destes dois personagens tão díspares a novela se dedica essencialmente à investigação estética.

- MARKI: Narra a saga de um adolescente – Marki – que é preso quando a escola em que estuda foi vandalizada; ele tenta se defender argumentando ser uma vítima da sociedade. Nesta novela, também escrita por Lipman e indicada para os três anos do ensino médio, questões sobre ética são aprofundadas e chama-se atenção também para o estudo da sociedade e seus sistemas de organização.

As novelas que foram traduzidas no Brasil então são as seguintes: Rebeca, Issao e Guga, Pimpa, A descoberta de Ari dos Telles e Luísa. A novela de Ronald Reed, Rebeca, intenciona iniciar um trabalho a partir da idéia de “comunidade de investigação”²³. Quanto às novelas de Lipman: de acordo com Walter Omar Kohan (2000, p. 60), Issao e Guga tem como tema central a Filosofia da natureza, Pimpa

²³ Comunidade de investigação é parte da proposta metodológica desenvolvida por Lipman, que pressupõe uma disposição de seus integrantes na busca de um objetivo comum, respeitando as diversidades de idéias e agindo dentro de algumas normas de conduta, tais como: falar cada um de uma vez, apresentar argumentos coerentes, estar aberto à novas idéias, fazer perguntas relevantes.

aborda a Filosofia da linguagem, Ari dos Telles enfoca a lógica, teoria do conhecimento e Filosofia da educação, Luísa traz o tema da ética, que também é abordado em Marki – tomando o viés da política - e Suki, como já dissemos, aborda a questão da estética. Cumpre observar que, embora cada novela tenha um campo temático específico, os temas filosóficos repetem-se ao longo do programa todo. Éder Alonso Castro (2004, p. 158) nos diz: “Lipman tem muita admiração pela estética e, em todas as suas novelas, não deixa de colocar alguns aspectos relacionados a ela.” Nos deteremos, porém, na novela Suki com o objetivo de delinear o que Lipman entende como sendo relevante em um programa de estética. O próximo tópico será reservado a essa tarefa.

2.2 A NOVELA SUKI

Primeiramente, é pertinente esclarecer que usaremos duas versões da novela em questão: a original, publicada em língua inglesa, e outra, traduzida para o espanhol e publicada na Argentina. No corpo do texto pretendemos descrever cada capítulo destacando os temas neles presentes a partir da versão inglesa e, em nota, traremos a versão em espanhol; contudo, os nomes dos personagens que utilizaremos no corpo do texto serão os utilizados pela versão espanhola pelo fato de ser mais próximo do nosso idioma e por serem vários personagens. Adotando apenas uma versão, evitamos a confusão entre eles.

Dedicaremos especial atenção ao primeiro capítulo por entendermos que nele surgem os principais temas a partir dos quais se desenvolverá a trama. Como poderemos ver a seguir, neste primeiro capítulo os alunos se depararão com questionamentos que serão recorrentes e aprofundados no decorrer da novela, passando a evidenciar-se não só nas situações escolares como também em suas vidas cotidianas.

2.2.1 ANÁLISE DO PRIMEIRO CAPÍTULO E SUAS RESPECTIVAS IDÉIAS ORIENTADORAS

A narrativa inicia-se a partir de situações vivenciadas na aula de literatura. É a primeira aula, na qual podemos observar as primeiras impressões que os alunos têm em relação ao professor e à disciplina em questão. O texto começa explorando um tipo de leitura que se baseia em expressões faciais e observação de comportamentos e falas:

Millie said afterwards she thought Mr. Newberry was cute. Randy claimed the teacher seemed somewhat distracted. “Maybe we should try to wake him up,” she ventured.²⁴ (LIPMAN, 1987, p.1)

Eis o que consideramos um diferencial desta novela em relação às demais, pois aqui há um destaque que nos parece proposital à descrição de gestos e das reações e reflexões acerca destes. Trata-se, portanto, de enfatizar uma dimensão expressiva de ações aparentemente corriqueiras.

A narrativa cria um ambiente cheio de percepções. A observação dos dedos do professor batendo sobre a mesa suscita diferentes impressões em seus alunos, assim como o tom de sua voz, sua postura corporal e sua expressão facial.

O professor distingue aulas de leitura e escrita de aulas de literatura demonstrando que há diferença entre simplesmente escrever e escrever literatura. Para tanto, questiona os alunos sobre a existência de algo que se valha a pena dizer e, quando a resposta é afirmativa, qual é a melhor maneira de fazê-lo. Esse questionamento leva – a alunos e professor – à discussão sobre sentido.

²⁴ Malena dijo que el profesor lo había estado mirando con mala cara durante toda clase. A Florencia le pareció un tanto distraído. “Deberíamos hacer algo para despertarlo”, sugirió. (LIPMAN, 2000a, p. 9)

“Good question. What *is*²⁵ meaning anyway?” Without waiting for an answer, he continued, “You want school to be meaningful. You want the things you read to be meaningful. Your friends and families mean a lot to you. I want your compositions to be meaningful. But what is meaning?” (LIPMAN, 1987, p.2)²⁶

Na tentativa de responder a esta questão proposta pelo professor, a discussão passa a contar com mais um elemento: o conceito de definição. O professor, então, escreve algumas palavras na lousa e solicita aos alunos que, voluntariamente, se dirijam à lousa e escrevam o significado destas palavras. Ao término da atividade um aluno questiona o professor sobre o motivo de terem feito tal exercício e o professor justifica da seguinte maneira: “Of course. Definitions pinpoint meanings. And the expression of meaning is what this course is about. In fact, if were to ask me what you should be trying to do here, I’d say: *Make it mean!*” (LIPMAN, 1987, p. 3)²⁷.

Um aluno descobre uma regra de definição. O professor então questiona a sala a respeito da seguinte problemática: conhecer a definição de cada palavra de um poema significa que se conhece o sentido do poema como um todo? Contudo, esta é uma questão que fica suspensa por ocasião do término da aula, o que gera entre alguns alunos a sensação de “quero mais”, demonstrando um interesse incomum, até então, pela aula de literatura.

No dia seguinte, nesta mesma disciplina, o professor solicita logo no início da aula uma tarefa e estabelece um prazo para que seja entregue. Essa tarefa foi dividida pelo professor em três partes que consistiam, respectivamente, na escrita de um ensaio sobre a diferença entre realidade e ficção, um poema e um conto.

²⁵ Nas citações das novelas, as expressões em itálico referem-se sempre a grifos do próprio autor.

²⁶ - Buena pregunta. ¿Qué es el sentido? – Sin esperar respuesta siguió - . Ustedes quieren lo que hacen en la escuela tenga sentido. Quieren que las cosas que leen tengan sentido. Del mismo modo podemos decir que los amigos y la familia significan mucho para ustedes. Yo quiero que lo que escriban en clase tenga sentido. ¿ Pero que es el sentido? (LIPMAN, 2000a, p. 10)

²⁷ - Por supuesto, las definiciones determinan la precisión de los sentidos. Y esta materia la vamos a dedicar a la expresión del sentido. De hecho, si me preguntan en qué consiste esta materia, yo diría: *hacer que haya sentido*. (LIPMAN, 2000a, p.12)

Ari, um dos alunos, se incomoda sobremaneira com tal solicitação e questiona o professor a respeito da necessidade de realidade e ficção serem diferentes. Esta questão gera uma nova discussão entre a classe, que o professor encerra rispidamente perguntando se os alunos preferem então, escrever sobre a diferença entre a definição pela ciência e a definição pela literatura, ao que todos concordam com a primeira solicitação.

A aula termina e Ari vai para sua casa com sentimento de impotência em relação à tarefa exigida, que ele considerava aterrorizante. Este sentimento é percebido por sua mãe, que tenta tranquilizá-lo e incentivá-lo dizendo que ele irá conseguir, mas essa tentativa é em vão, uma vez que Ari insiste em dizer que:

“No it won’t. I can’t write that kind of stuff because I’ve got nothing to write about. Nothing ever happens to me, so how can I tell anyone about anything? Besides, I don’t understand why we have to do things like write poetry. It’s not like I’m going to be a poet or something, so why do I have to do it?” (LIPMAN, 1987, p. 7)²⁸

Neste trecho podemos verificar que Ari, além de lidar com a obrigação de escrever algo que para ele não possui significado, se depara com a dificuldade de criação. Isto nos remete à reflexão sobre a recorrência deste fato nas escolas, que pode ser comprovado com os resultados das avaliações institucionais nos mais diversos níveis educacionais – que evidenciam grandes déficits em redação, não só em erros de escrita como também na dificuldade de se criar um texto com coerência e coesão de idéias e informações.

Ousamos afirmar que este fenômeno educacional tem sua origem na opressora diretriz de reprodução que nos é imposta socialmente. Nossas roupas são padronizadas pela moda. Comportamentos são ditados para cada faixa etária. Músicas

²⁸ - No, no me van a salir. No puedo escribir esas cosas porque no tengo ningún tema. Si nunca me pasa nada, ¿qué puedo contar? Además, no entiendo por qué tenemos que escribir poesía. Yo no voy a ser poeta ni nada que se le parezca, ¿por qué tengo que hacerlo entonces? (LIPMAN, 2000a, p. 16)

que emplacam sucesso parecem cópias com pequenas alterações na letra. O diferente é considerado anômalo e afastado da consideração social; é como se passasse a ser invisível.

Então, se o novo legítimo é ignorado – não por não ser considerado importante, mas por ter sido afastado de qualquer tipo de consideração pela imposição massiva da padronização - e, em seu lugar, a falsa novidade - a cópia com pequenas alterações – é exaltada, por que os alunos ousariam criar? Se a todo tempo são solicitados a reproduzir, como não lhes ser desconfortável essa solicitação à não-reprodução?

Retomando a narrativa, o pai de Ari, após a tentativa frustrada da mãe, também tenta auxiliá-lo em sua tarefa. Contudo, percebemos em Ari uma certa resistência em se dispor a realizar tal tarefa, fazendo com que a conversa com o pai passe a ter um tom mais científico. Por este motivo o pai lhe sugere que converse com sua professora de ciências e encerra o diálogo. Desta forma, Ari continua sem saber exatamente a diferença entre realidade e ficção, mas tem para si que os fatos (representativos de realidade) têm a ver com a verdade e não com a imaginação.

No dia seguinte, indo para a escola, Ari encontra Suki saindo da casa para a qual havia se mudado recentemente. Essa casa ficava no meio do caminho entre o prédio em que ele morava e a escola onde estudavam. Foram caminhando juntos e começaram a conversar sobre a tarefa. Nesta conversa Ari confia a Suki que o que mais lhe incomodava não era tanto escrever sobre a diferença entre ficção e realidade, mas sim as duas partes seguintes da tarefa. Para Suki era exatamente o contrário: o que lhe agradava era justamente o que desagradava a Ari. Suki define essa situação dizendo “You like the truth of things and I like the poetry of things” (LIPMAN, 1987, p.9)²⁹

Ari não entende o que Suki quis dizer com tal afirmação, mas ela simplesmente não responde e acha graça dessa dificuldade de Ari em acompanhar seu pensamento. Ela começa a lhe contar então sobre a alegria de ter uma árvore em frente a sua janela, coisa que deseja desde que havia lido em uma poesia a descrição desta cena.

²⁹ - A vos te gusta la verdad de las cosas, y a mí me gusta la poesía de las cosas. (LIPMAN, 2000a, p. 19)

Percebemos ainda, a importância desta poesia para Suki pelo fato de a carregar consigo e tê-la em mãos para apresentá-la a Ari.

É quando Suki fica magoada, pois não se conforma com a reação de Ari. Após ter compartilhado com ele algo que julgava tão importante, Ari se expressa da seguinte maneira: “All I know is, trees are for the birds, and so is poetry” (LIPMAN, 1987, p. 10)³⁰. E esta não era a primeira vez que isto lhe acontecia; por várias vezes Suki havia falado de poesia com seus amigos e sempre acabava sentindo-se ferida. Decidiu, então, não falar mais sobre isso. Assim, encerra-se o primeiro capítulo.

Lipman oferece indícios para que possamos compreender melhor estes personagens – Suki e Ari – tecendo considerações a respeito de lógica e literatura, e estabelecendo relações entre pensar e escrever na introdução do manual que acompanha Suki, intitulado. “Escribir: Cómo e Por qué” (LIPMAN, 2000b, p. 11-12)³¹:

La lógica sólo da los criterios para distinguir entre razonamientos mejores y peores. La buena escritura, ya sea poesía o prosa, implica consideraciones como la gracia y la sorpresa, la textura y el ritmo, la pasión y la inteligencia, sobre las cuales la lógica tiene poco o nada que decir.

Começa então a se delinear dois personagens que se referem a duas formas de pensamento e de expressão: científica e artística; a primeira representada por Ari e a segunda por Suki.

Ainda referindo-nos ao manual e aos temas que ele delimita para o primeiro capítulo encontramos dezesseis idéias orientadoras definidas por Lipman como: 1. Ler e escrever bem; 2. O significado/sentido; 3. O que é um autor?; 4. Como sabemos que não temos nada a dizer?; 5. A definição; 6. O significado de um poema esta composto pelos

³⁰ - Todo lo que sé – dijo Ari -, es que los árboles son para los pájaros e la poesía para los pajarones (LIPMAN, 2000, p.20)

³¹ Não tivemos acesso ao manual em língua inglesa. O espanhol foi escolhido por ser uma tradução bem fiel ao original , ter sido de fácil aquisição e não existir tradução em língua portuguesa.

significados separados das palavras que o formam?; 7. Expressões idiomáticas; 8 Por que os professores dão tarefas?; 9. Poesia e prosa; 10. Se duas coisas têm nomes diferentes significam que são diferentes?; 11. “Não posso escrever!”; 12. Realidade e ficção; 13 A possibilidade; 14. Poesia e verdade; 15. O poema sobre a árvore; e 16. As palavras podem magoar?

Além dessas dezesseis idéias orientadoras para o diálogo filosófico da comunidade de investigação, no final do manual (LIPMAN, 2000b, p. 146-147) estão elencadas vinte perguntas suplementares como sugestão de plano de discussão sendo úteis, talvez, para que aos alunos vejam os temas abordados de forma mais ampla.

Contudo, as idéias orientadoras anteriormente arroladas também nos servem como orientadoras, neste primeiro capítulo, para procedermos à análise dos temas abordados. É o que faremos no próximo tópico.

2.2.1.1 LER E ESCREVER BEM

Esta idéia orientadora nos conduz à reflexão sobre a constituição e caracterização do que seria uma boa escrita e oferece-nos alguns modos para que, além de formal, o texto seja substancial. Esses modos são elencados como: descrever, narrar, definir, classificar, dividir, comparar e contrastar, citar exemplos, explicar.

Percebe-se que essas dicas são técnicas de redação e condições lógicas para o desenvolvimento de um texto eficaz, dado que, de acordo com esta proposta, uma boa escrita deve ter algo a dizer que valha a pena.

Além destas técnicas apresentadas, Lipman alerta para o fato de que, em se tratando de poesia, elas não se aplicam, visto que se analisarmos grandes poetas veremos uma infinidade de outras técnicas utilizadas, como por exemplo: ritmo, imagens, símbolos, mitos, dentre outros.

Ao se referir à jovens que são incitados a escrever, Lipman (2000b, p. 57) faz uma afirmação no mínimo problemática:

Pero es dudoso que los jóvenes que empiezan a escribir poesía necesiten saber sobre estos temas. En algunos casos la insistencia sobre algunas de estas técnicas (el metro y la rima en especial) ha dado resultados desastrosos: los alumnos, obedientes, han escrito mucho que era muy malo, y han quedado inhibidos de escribir mucho muy bueno que podrían haber escrito.

Vânia Silva, durante o Colóquio Filosofia, Arte e Educação: O caos como lugar possível de ordem³², ministrou uma oficina sobre filosofia para crianças e música que nasceu a partir da experiência dela como professora do ensino fundamental. Ao relatar esta experiência³³, Vânia nos dá elementos para pensar a questão da escrita feita por crianças e jovens a partir de uma perspectiva divergente da de Lipman.

Ela diz que, no decorrer de suas atividades de filosofia com crianças, sugeriu a seus alunos escrevessem letras de música e, posteriormente, colocassem som nelas. Vânia relata o resultado deste trabalho mostrando que as crianças “escreviam coisas sinceras, ingênuas, fantásticas, próprias de quem traz consigo a magia da criação”³⁴.

Em sua oficina no colóquio, desenvolveu com adultos a mesma atividade, para que entendessem por experiência a atividade criadora que desenvolvera com as crianças. Pode-se perceber que ao escrever uma poesia para depois musicá-la, não há como desconsiderar técnicas de escrita, principalmente o ritmo.

Se os adultos nesta oficina e as crianças em sala de aula não tivessem se atentado a algumas técnicas de escrita, a atividade talvez não tivesse alcançado êxito; o

³² Realizado nas dependências da Faculdade de Ciências e Letras (UNESP/Araraquara), no período de 28 a 30 de abril de 2004.

³³ O relato pode ser lido na íntegra em: http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/numero002/textos/oficina_vaniamesquita.htm (último acesso: 01/02/2008)

³⁴ Idem.

que demonstra, pelo menos neste caso, a importância da técnica como possibilitadora de uma melhor expressão do pensamento criativo.

Apesar da afirmação de Lipman anteriormente citada, no final de sua explanação acerca desta idéia orientadora, ele tenta justificar sua posição afirmando que

La poesía es la conjunción ideal de lo cognitivo y lo afectivo; es la mezcla ideal del sentimiento y habilidad, mediante el uso del lenguaje. Podemos no ser capaces de establecer los requisitos o precondiciones lógicas que debe observar un poeta para escribir poesía, pero al menos podemos tratar de indicarle al futuro poeta la dirección adecuada y sugerirle algunos de los criterios que habrá que poner en juego para decidir si lo que resulta de sus esfuerzos puede llamarse poesía. (LIPMAN, 2000b, p. 57).

Pensando nestas duas afirmações de Lipman, algumas perguntas se evidenciam. Se o diálogo em uma comunidade de investigação deve ser criterioso e seguir algumas normas para promover o “pensar bem”, por que com a literatura – e especificamente a poesia – isto seria diferente?

Não se trata, aqui, de defender a escrita como uma atividade mecânica ou tampouco desconsiderar a criação artística espontânea, mas, os aspectos técnicos da escrita, uma vez desenvolvidos, não possibilitariam uma escrita de melhor qualidade? Escrita é somente dom ou atividade livre? A própria redação livre ou a escrita vista como dom, não trazem implícito certo domínio sobre as técnicas de escrita? Por outro lado é necessário que o que se tem a dizer com a escrita signifique algo, o que nos remete à segunda idéia orientadora: significado/sentido.

2.2.1.2 O SIGNIFICADO/SENTIDO

Em Suki, os estudantes se queixam de que ir à escola não tem sentido. Esta queixa nos parece comum em nossas escolas. No caso da novela, o professor diz que os alunos devem fazer com que essa situação tenha sentido, ou seja, designa ao ator a responsabilidade pelo sentido de suas próprias ações.

A partir desta designação começa, então, um notável empenho por parte dos alunos em conceituar a palavra sentido, o que desemboca na discussão cujos referenciais podem ser resumidos como: o sentido/significado de algo é definido pelo uso deste algo (a aliança deixa de ser somente um anel e passa a significar um compromisso a partir do momento que é usada por um casal com o intuito de comprometer-se); o sentido/significado é uma espécie de relação (dois irmãos retornam – depois de muito tempo – para a cidade onde passaram a infância; para um trata-se de uma experiência muito boa, para o outro nem tanto; isto demonstra que este retorno pode ter significados diferentes dependendo da relação que se estabelece com o lugar).

Essa discussão só não é esgotada no primeiro capítulo como se estende por toda a novela até as últimas páginas; porém não há avanços na problematização. Talvez Lipman se baseie nessas duas perspectivas – funcionalidade e relação - para a compreensão da questão acerca do conceito sentido/significado e, por isso, não tenha ido além na proposição de situações problemáticas que pudessem suscitar outros pontos de vista em relação à conceituação dos termo sentido/significado.

A respeito disto, Kohan nos ajuda a refletir quando contrapõe o método socrático ao lipmaniano em relação às perguntas, ou melhor dizendo, à busca por respostas. Ele demonstra que, neste caso, Lipman dá maior valor ao sentido que à verdade. Isto significa que – nas palavras de Kohan – “como os sentidos são múltiplos, de um único diálogo podem sair diferentes posturas, igualmente legítimas, sobre o assunto em discussão” (2000, p. 27-28).

O conceito de sentido de alguma coisa ou de alguma palavra, na perspectiva lipmaniana é definido numa relação com um significante prévio e não com fatores, ou seja, o significado de uma palavra, por exemplo, depende da relação que esta palavra estabelece com o significado das palavras que a precedem numa frase. Esta afirmação é melhor explicada por Valverde da seguinte maneira:

Em todo ato de significação, portanto, em todo processo semiótico, antes que algo como uma "mensagem" possa circular entre interlocutores independentes, através de algum código explícito, ou que uma "aura" possa insinuar-se ou perder-se como signo etéreo de uma experiência estética singular, uma certa constelação de elementos dispostos estruturalmente estará sendo partilhada como horizonte do sentido. O que "faz sentido", então, não é aquilo que se põe em acordo ou desacordo com relação a uma regra, um código ou qualquer referência "objetiva" que lhe seja anterior e exterior, mas é o próprio movimento que reúne e dispersa o conjunto dos signos disponíveis; é o próprio gesto que perfaz esse movimento e restitui um "mundo" a partir de traços extraídos de algo já constituído como um quadro de referência que funciona, ao mesmo tempo, como modelo e matriz de significação. Assim, na fixação do significado de uma frase ou de um acontecimento, na construção de uma obra literária, na recepção estética ou na simples percepção dos objetos em torno de nós, é o mesmo círculo que se repete, convocando elementos de um mundo prévio para dispô-los segundo a configuração de um mundo possível nessa experiência de realização de realidade que permanecerá sempre irreduzível ao paradigma da "relação" entre termos constituídos separadamente.³⁵

Embora na novela não haja avanços na discussão sobre a definição do sentido/significado, Lipman demonstra sutilmente que o personagem Ari - ao considerar, no final da trama, que tal definição possa constituir uma relação - obteve um avanço em sua forma de pensamento. Esta postura é um tanto tendenciosa, é como se a narrativa e as propostas de atividade do manual conduzissem o aluno-leitor a uma falsa "opinião própria", haja visto que esta posição já está dada.

A impressão é de que a personagem muda qualitativamente e não radicalmente sua conceituação de sentido/significado - entendendo mudança como similar a amadurecimento e não a oposição - dentro de uma trama que conduz o personagem e o leitor a essa mudança como única possibilidade, como um carro na lama patinando, com o motor super acelerado, mas com pouca chance de sair do lugar.

³⁵ Artigo de Monclar Eduardo Valverde intitulado Experiência e Significação disponível em http://www.facom.ufba.br/sentido/experi.html#* (último acesso 13/02/2008)

No decorrer da história, a discussão sobre o significado parece extrapolar a dimensão das palavras e passa a orbitar em torno de questionamentos sobre a possibilidade ou não de a própria vida e as coisas da natureza se constituírem como um significante, ou seja, capazes de atribuir significados a outras coisas.

Contudo, embora aparentemente a questão tente se expandir e tomar outros rumos, o problema do significado/sentido continua vinculado ao significado/sentido lingüístico, visto que a pretensão de Lipman com esta novela - a definição do conceito de sentido/significado como sendo relação entre coisas que não se constituem objeto direto de percepção e o enredo, direcionam o olhar e as discussões para as obras de arte literárias, nas quais abundam relações lingüísticas.

A partir desta concepção Lipman (2000b, p.30) orienta que:

Comprender os significados en una obra literaria es explorar las relaciones que se encuentran entre las palabras y entre las palabras y uno mismo. Por otro lado, para expresar significados uno debe encontrar conexiones o relaciones. E por eso que la creación de obras de arte, por ejemplo, poemas, tiene el poder de darle significado a la existencia.

O conceito sentido/significado é bastante recorrente em todos os capítulos da novela e, desta idéia orientadora se desdobram as próximas.

2.2.1.3 O QUE É UM AUTOR?

Como a novela trata de literatura, a questão da autoria está intrinsecamente relacionada à escrita. Esta idéia orientadora é destacada no primeiro capítulo, pois é nele que os estudantes se deparam com a tarefa de escrever. O professor solicita que escrevam um ensaio, um conto e um poema em seis semanas.

No manual traduzido para o espanhol encontramos a seguinte justificativa para o trabalho com tal tema:

Los adolescentes pueden sentirse abrumados ante una cantidad enorme de obras literarias de 'grandes autores'. Cuánto más les dicen qué grandes fueron esos hombres, mas incompetentes e insignificantes se sienten ellos. A veces incluso empiezan a pensar que no pueden hacer *nada* que tenga mucho sentido. Así que algunos alumnos deben superar un sentimiento de inferioridad personal, además de la falta de sentido de su trabajo escolar.³⁶

Partindo desta argumentação o manual propõe exercícios de escrita que partem de preferências individuais e acrósticos com a palavra autor numa tentativa de explorar o conhecimento prévio acerca do conceito.

Finaliza esta proposta de exercícios com a escrita autobiográfica em forma de poema facilitando para o aluno o conhecimento tácito e profundo sobre o tema; possibilitando, talvez, uma maior segurança para os alunos em relação ao ato de escrever.

2.2.1.4 COMO SABEMOS QUE NÃO TEMOS NADA A DIZER?

Para o professor de Suki não é possível a existência de nenhuma pessoa no mundo que não tenha experiências válidas para serem contadas. Esta idéia orientadora sugere que o professor possibilite ao aluno a tomada de consciência de sua história pessoal, da importância que os acontecimentos em sua vida têm ou tiveram.

³⁶ Lipman, 200b, p.60.

Podemos perceber uma relação com a tarefa proposta no item anterior, sem confundir com repetição de tema. Aquela trata de autobiografia, na qual o aluno apenas descreve os acontecimentos sucessivos de sua vida, esta pode ser interpretada como uma reflexão acerca de tais acontecimentos, se aprofundando mais em determinados fatos isolados. Para tanto, Lipman utiliza-se de dois movimentos: um de expansão e outro de retração. Um exemplo é quando toma uma frase da autobiografia e a expande pela descrição detalhada do que nela contém. Após esse movimento, efetua a retração que consiste em analisar – ou talvez refletir – sobre o que foi escrito, descartando o que não importa.

2.2.1.5 A DEFINIÇÃO

Diferentemente das duas idéias orientadoras anteriores, esta permeia todo o capítulo e o resto da história também. Em vários momentos da trama os personagens se encontram em situações nas quais a definição de certos termos parece essencial para a continuidade da trama.

Comumente a discussão em torno da definição esta relacionada à primeira idéia orientadora que expusemos: sentido/significado. A respeito disso – e citado anteriormente³⁷ – o professor de Suki argumenta que a definição de alguma coisa ou palavra torna preciso o seu sentido.

Na novela, a partir de uma discussão iniciada por Ari, Toni descobre uma regra de definição a partir do exercício proposto pelo professor para que escrevessem frases definindo palavras previamente selecionadas. Como exemplo, citamos a análise de uma das frases: “Todas las *comitivas* son grupos de personas. Sólo las comitivas son grupos de personas *que acompañan a alguien importante*. Por lo tanto, la palabra

³⁷ Citação disponível na nota de rodapé número dezessete, constante da página 48.

“comitiva” significa “grupo de personas que acompañan a alguien importante.” (LIPMAN, 2000a p. 13). Assim, Ari propõe a seguinte fórmula: “Todos los (palabra a definir) son _____. Sólo los (palabra a definir) son _____.” (LIPMAN, 2000a p. 13).

Deste modo, Lipman, no manual, lista seis regras para a construção de definição que julgamos relevante citar:

La segunda parte debe estar formulada con la misma clase de palabras que la primera. Evítense definir verbos con sustantivos, o adverbios con adjetivos, etc.; 2. La segunda parte no debe repetir la primera. Si lo hace, la definición puede circular. (Por ejemplo, sería circular definir “educación” con “lo que reciben las personas que se educan”.); 3. Evítense los negativos, salvo que la primera parte ya sea negativa. (Es sospecha una definición de “inteligente” como “no tonto”); 4. Las definiciones no deben ser demasiado inclusivas. (Definir una valija como “equipaje” sería incluir demasiado.); 5. Las definiciones no deben ser demasiado restrictivas. (Definir equipaje como “valija” sería limitar demasiado la definición.); 6. Deben usarse sólo palabras que sean relevantes y que importen a lo que se está definiendo. (Está bien definir una estatua como “imagen tridimensional”, pero si se agrega “de mármol blanco” ya entramos en el campo de lo irrelevante.). (LIPMAN, 2000b, p.64-65)

Em seguida, propõe, tal como o professor da novela, a análise de dez frases com o objetivo de escolher quais seriam boas definições e, ainda usando a fórmula de Ari, propõe trabalhar igualmente com a definição, mas agora a partir de dez palavras.

2.2.1.6 O SIGNIFICADO DE UM POEMA ESTÁ COMPOSTO PELOS SIGNIFICADOS SEPARADOS DAS PALAVRAS QUE O FORMAM?

Muy bien, es un modo de definir ciertas clases de palabras, aunque no sé si es el mejor modo. Pero aun así; si conocen la definición de cada palabra de un poema, si saben lo que significa cada palabra de un

poema, ¿se sigue de ahí que *conocen el sentido del poema como un todo?* (LIPMAN, 2000a, p.14)

Nesse trecho da novela então, correspondente a tal idéia orientadora, o professor afirma que essa fórmula funciona na definição de palavras, mas coloca a ressalva de que ela não é a melhor, sem mencionar, entretanto, qual seria. Nesse sentido, questiona se essa fórmula contribui mesmo para o entendimento do conteúdo do texto, do texto em si, pois a compreensão de partes não significa necessariamente a compreensão do todo. Por outro lado, não se compreende o todo sem a compreensão das partes.

No manual propõe que o professor peça aos alunos que reorganizem palavras de determinadas frases de modo que essas frases tenham posteriormente um outro sentido. Para mostrar o que se pode fazer com a linguagem, Lipman afirma: “Según Anne Sexton, un carpintero toma un árbol viviente y lo transforma en un mueble, mientras que un poeta toma un mueble y lo transforma en un árbol viviente”. (LIPMAN, 2000b, p. 66).

Conforme dito na seção referente à primeira idéia orientadora, nota-se que Lipman usa sentido e significado como sinônimos. Até o momento, percebia-se que o sentido das coisas ou das palavras estava relacionado ao receptor. Porém, na idéia orientadora seis, vemos que o sentido não está mais atrelado somente ao receptor, tendo sua expressão pelo que representa em si mesmo. Propõe, assim, um exercício contendo três frases com a palavra “sentido” e três definições diferentes de sentido, para que os alunos relacionem as primeiras às segundas.

2.2.1.7 EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

Essa idéia orientadora diz respeito ao sentido figurado/literal das palavras e, portanto, continua a discussão anterior sobre sentido/significado. A discussão é uma só – tanto é que concentra-se em um capítulo -, mas o modo como Lipman a encaminha é por partes que se entrecruzam de forma a constituir uma seqüência ao final. Nesse sentido, cumpre-nos observar que o filósofo dirige a discussão à sua maneira como quem já sabe de antemão o seu final.

Retomando a novela de Lipman: o filósofo usa um diálogo entre Suki e Ari como ponto de partida para discussão sobre o sentido de expressões idiomáticas: “¡Qué rápido se pasó la hora! El tiempo vuela. Ari sonrió: - El tiempo fue el que dijo: ‘No voy en tren, voy en avión...’.” (LIPMAN, 2000a, p. 14).

Mostra, assim, que não se pode pegar o sentido literal das palavras, mas que é uma expressão que todo mundo entende. Essa é uma tentativa de mostrar que se a literatura se vale desse tipo de expressão e se os alunos as usam freqüentemente, então estes são capazes de escrever literatura. Deste modo, no manual sugere que o professor escreva exemplos de expressões idiomáticas baseadas em partes do corpo ou, como outra possibilidade, em animais. Exemplos: “tomar el pelo”, “le das la mano y se toma hasta el codo”, “la cabeza de la familia”, “perro que ladra no muerde”, “sapo de otro pozo”, “pez fuera de la agua”, etc. (LIPMAN, 2000b, p. 67-68). A partir desses e de outros exemplos que apresenta, pede para que os alunos troquem os termos (exemplo: cabeça que ladra não morde) e com essas outras frases escrevam uma história.

2.2.1.8 POR QUE OS PROFESSORES DÃO TAREFAS?

Essa discussão, na novela, surge a partir de uma conversa entre o Ari e a mãe dele sobre a dificuldade que ele tem de fazer uma tarefa solicitada pelo professor que se divide em três partes: um ensaio, um poema e um conto. A mãe tenta acalmá-lo: “Podés escribirlos. Ya vas a ver... Te van a salir.”. (LIPMAN, 2000a, p. 16). Ao que ele responde:

No, no me van a salir. No puedo escribir esas cosas porque no tengo ningún tema. Si nunca me passa nada, ¿qué puedo contar? Además, no entiendo por qué tenemos que escribir poesía. Yo no voy a ser poeta ni nada que se le parezca, ¿por qué tengo que hacerlo entonces? (LIPMAN, 2000a, p.16)

Com essa fala de Ari, vemos que ele retoma todas as preocupações referentes à escrita e discutidas pelas idéias orientadoras anteriores. Para nós, isso significa que Lipman está aqui, propositadamente, fazendo o duplo movimento de retração e expansão, permitindo assim que a discussão avance e ao mesmo tempo se aprofunde.

No manual Lipman argumenta que os exercícios (a tarefa) são importantes para que os alunos possam produzir algo que lhes deixe orgulhosos e, ao mesmo tempo, significam o resultado de alguma deficiência que o professor percebeu neles e que deve ser trabalhada. Afirma ainda que a tarefa serve para deixar as coisas mais fáceis – e não mais difíceis. Cabe dizer, porém, que o próprio manual de Lipman contraria tal visão, uma vez que nele os exercícios são apenas e tão somente estímulos para pensar além do texto da novela e, desse modo, revelam-se como oportunidades de aprofundamento filosófico. Nele não se trata, portanto, de simplificar, mas sim de complexificar as idéias.

Como exercício propõe que os alunos escrevam ordens absurdas (uso do imperativo) com o objetivo de que relacionem com ordens que recebem e que não fazem sentido algum para eles. Exemplos: “Miren el cielo hasta que se ponga negro”, “Investiguen cómo mueren las banderas” e “Pasen el hipopótamo”. (LIPMAN, 2000b, p.70)

Depois dessas ordens, pede para que escrevam uma dessas ordens na vertical e um verso para cada palavra que ficou na linha. Exemplo³⁸:

³⁸ Mantivemos o formato do texto original por se tratar de poesia e para propiciar o entendimento do exercício descrito. As palavras em itálico referem-se à frase escrita na vertical e também está em itálico no original.

No tires nada, *ni* el jabón, al piso,
ni tan *siquiera* la espuma.
No olvides apagar *la*
luz: el presidente
quiere que ahorres energía.
Para *entrar* a la sabiduría
pasá de largo *por* la escuela
todas *las* mañanas
y espíá por las *ventanas*. (LIPMAN, 2000b, p. 71)

2.2.1.9 POESIA E PROSA

Não há, na novela, nenhuma situação específica que discuta a relação entre poesia e prosa, mas no manual Lipman propõe que o professor trabalhe a distinção entre elas, pois os alunos comumente confundem os gêneros literários.

Na verdade, nessa idéia orientadora, Lipman se alonga na parte que reserva ao professor. Fornece diversas indicações bibliográficas e escreve textos que permitem um aprofundamento da questão pelo professor.

Como exercício propõe que os alunos escrevam alguma coisa baseada em experiências reais, pois não vê sentido em propor nada que não tenha correspondência com o que já tenham sentido, vivido ou pensado. Em primeiro lugar, os alunos precisam eleger o que gostam: se prosa, poesia ou ainda nenhuma das duas. Em seguida, pede para que escrevam justificando sua escolha a partir do gênero não escolhido. Assim, se o aluno não gosta de poesia, deve fazer um poema explicando a razão de gostar de prosa; se, pelo contrário, o aluno não gosta de prosa, deve fazer um texto em prosa explicando a razão de gostar de poesia. Note-se que não há opção para o aluno que não gosta de nenhum dos dois gêneros.

2.2.1.10 SE DUAS COISAS TÊM NOMES DIFERENTES SIGNIFICA QUE SÃO DIFERENTES?

Na novela, tendo Ari já falado com a mãe sobre a dificuldade da tarefa, decide falar também com o pai, mais especificamente sobre a tarefa de fazer um ensaio com o tema acerca da diferença entre realidade e ficção. O pai, por sua vez, surpreende-o quando pergunta ao filho se existe mesmo essa diferença. O desenrolar dessa conversa será tratado em outra idéia orientadora, mas aqui cabe destacar uma fala de Ari dentro desse diálogo: “Que tengan nombres diferentes no significa necesariamente que sean cosas diferentes – replicó Ari con suficiencia –. Superman y Clark Kent son dos nombres diferentes y los dos nombran a la misma persona.” (LIPMAN, 2000a, p.15).

No manual Lipman propõe que os alunos tragam outros exemplos que possam apoiar a fala de Ari e que, posteriormente, questionem se Superman e Clark Kent são a mesma pessoa. Como a resposta não permite nenhuma certeza, o objetivo é que os alunos se exercitem argumentando de forma cada vez mais consistente.

Quanto aos exercícios, Lipman (2000b p. 76) pede para que os alunos escrevam um poema iniciado pelo verso: “Me siento una persona distinta...” Em seguida, devem escrever um poema utilizando todos os nomes da classe com uma linha para cada nome dizendo com que se parece o som do nome.

São vários os exercícios propostos nessa idéia orientadora. Assim, fornece também dez situações em que as mesmas coisas são chamadas por nomes diferentes e solicita que discutam em que medida essa diferença implica uma mudança na própria coisa. Um exemplo que dá é o de uma pessoa chamada Lucila Lopez que ao completar dezoito anos recebe o sobrenome da mãe. Isso significa que Lucila passa a ser uma outra pessoa?

Em um outro exercício pede para que os alunos escrevam um poema com o tema “Ser o mesmo e ser diferente” e, posteriormente, atribuir um título a esse poema, continuando a trabalhar com a idéia de atribuir nomes às coisas.

2.2.1.11 “NÃO POSSO ESCREVER!”

No manual Lipman compara a dificuldade de escrever recorrente do Ari com a que acontece na escola e afirma que na maioria das vezes o aluno dizer que não consegue escrever é um pedido de ajuda. Como ajuda propõe mais três exercícios: 1) completar frases; 2) falar sem parar e depois escrever também sem parar o que falou. Outra pessoa pode escrever o que alguém falou e, nesse caso, pode adicionar seus próprios comentários enquanto escreve; 3) conversar sobre o medo de Ari e tentar transformar esse medo em algum animal e depois, com a sala dividida em grupos menores, escrever poemas sobre as idéias discutidas nesses grupos.

2.2.1.12 REALIDADE E FICÇÃO

Aqui nessa idéia, Lipman retoma o diálogo entre Ari e o pai quando esse questiona se existe mesmo diferença entre realidade e ficção – tema que seu filho precisa escrever em forma de ensaio.

Do mesmo modo em que na história Ari não consegue distinguir essas duas coisas, no manual Lipman atenta para o fato de que realmente nem sempre realidade e ficção são coisas distintas. Para tanto, usa como exemplo os livros ou filmes de ficção que se utilizam situações reais e cenários comuns para o desenrolar de acontecimentos fantásticos e também lembra que muitas coisas que eram ficção científica hoje são realidade. Há, portanto, uma mescla entre os dois termos que nos permite pensá-los não como coisas opostas, mas sim como complementares.

Sugere que os alunos tomem uma situação corriqueira e pensem no que podem fazer para torná-la maravilhosa, fantástica. A partir dessa proposição, Lipman disponibiliza dois exercícios decorrentes dessa proposta. No primeiro os alunos

escreverão, de forma coletiva, sobre essa situação: cada um continua a frase do aluno anterior. No segundo exercício pede para que desenhem uma casa em três situações: 1) somente a casa; 2) a casa cheia de alegria; 3) a casa cheia de medo. Após desenharem, os alunos deverão escrever sobre a diferença entre essas três casas, pensando se o primeiro desenho é expressivo ou não.

Não fica explícito aqui, para nós, a razão de Lipman ter proposto esse último exercício, mas talvez possamos relacioná-lo a um trecho da novela em que há uma certa relação da realidade com os fatos e da ficção com o pensamento. Nesse trecho o pai de Ari derruba um livro no chão e pergunta a seu filho por que o livro cai. Ari responde que o livro cai pela força da gravidade e depois afirma que a gravidade é um fato, embora não vejamos a gravidade. É possível que Lipman queira propor que os alunos pensem no desenho que tem somente a casa a partir daquilo que não se vê: a sua vida interior.

2.2.1.13 A POSSIBILIDADE

Essa idéia orientadora também relaciona-se com fato e ficção e, portanto, com a conversa de Ari com seu pai. Ari fala que o fato é a realidade e ficção é o que é possível e leva essa sua afirmação para seu professor. Há uma discussão, porém inconclusiva.

O manual trata dessa afirmação de Ari, tentando mostrar que uma pessoa pode se ocupar somente de fatos e mesmo assim escrever ficção. Uma forma de fazer isso é tomar um fato e buscar novas ordens possíveis para que ele aconteça. Esse é o primeiro exercício proposto: os alunos devem buscar uma seqüência de fatos corriqueiros e reordená-los pela escrita.

Após esse exercício, propõe um plano de discussão com vinte questões sobre possibilidades, entre as quais umas plausíveis e outras não. Exemplos: “¿Es posible que una persona llegue a medir treinta metros de alto?”; “¿Es posible que algún

día en le futuro Edison invente la luz eléctrica?"; "Si algo es imposible, ¿significa que nunca sucederá?" (LIPMAN, 2000b, p. 83).

2.2.1.14 POESIA E VERDADE

No decorrer da situação acima descrita, Ari persiste em sua tese de que a realidade está relacionada aos fatos. Isso fica bastante evidente em sua conversa com Suki em que afirma: " ¡La poesía es tan confusa! – gruñó Ari –, a mí me gustan los hechos porque... no sé... no son meras imaginaciones. ¡ Son cosas ciertas!". (LIPMAN, 2000a, p.18). Em resposta a esta afirmação Suki expõe que se o que ele gosta é a verdade das coisas, o que ela gosta é a poesia das coisas. Distingue, assim, poesia e verdade tendo em vista duas perspectivas distintas: a científica e a literária.

No manual Lipman demonstra que sobre um mesmo fato pode haver relatos estritamente factuais e outro expressivo. Faz isso através do seguinte exemplo:

[...] un periodista relata un hecho como la muerte de alguien importante de un modo muy llano. "Hoy la bandera flameó a media asta en la escuela". Pero un poeta puede tomar el mismo hecho y encontrar en su contenido simbólico una significación que trascienda los hechos reales. Simboliza que alguien ha muerto, que la muerte es una pérdida, lo que se pierde se lamenta, y el lamento se expresa en la forma de una elegía poética. (LIPMAN, 2000b, p. 84).

Na seqüência, disponibiliza um pequeno texto sobre como fazer analogias por meio de símiles, no qual expõe a facilidade de se estabelecer similaridades na escrita de prosa e de como se estendendo uma símile esta pode se tornar uma analogia. Concluindo esta seção em que disponibiliza o texto, solicita o desenvolvimento de uma analogia poética iniciada por uma símile.

Retomando a conversa entre Suki e Ari, os três planos de discussão do manual referem-se à possibilidade de a poesia se ater ou se dedicar a um tema tão complexo quanto a verdade ou a qualquer outro tema, pois para Lipman – e com nossa concordância – tudo o que existe pode ser tema da poesia. Esses três planos de discussão apresentam poemas que devem instigar a discussão e têm como temas centrais, respectivamente, as seguintes questões: O que é a verdade?; Poesia versus verdade; Às crianças deve-se dizer a verdade? (referindo-se à literatura).

Enfim, na conclusão das propostas de trabalho com esta idéia orientadora os alunos deverão escrever sobre a maior mentira que lhes ocorra, desenvolvendo um texto consistente.

2.2.1.15 O POEMA SOBRE A ÁRVORE

Quando Suki disse a Ari que gostava da poesia das coisas, percebeu que falar de escrita era incômodo para seu amigo. Literatura era para ele como o calcanhar de Aquiles - seu ponto fraco. Então, tratou de mudar de assunto e começou a falar da alegria de ter se mudado para uma casa na qual havia uma árvore em frente à sua janela. Chegou, inclusive, a compartilhar com Ari o seguinte poema de sua autoria sobre tal árvore³⁹:

Árbol en mi ventana, árbol de mi ventana:
mi ventana se cierra cuando llega la noche,
pero nunca habrá una cortina
entre vos y yo.

Vaga cabeza soñadora que se levanta de la tierra,
y tiende su mirada hacia las nubes.
Todas tus suaves lenguas hablando hacia lo alto
vuelven, siempre, a lo profundo.

Pero, árbol, te he visto tomado e sacudido

³⁹ Novamente optamos por manter o formato do original por se tratar de poesia e a opção por transcrevê-la se justifica pelo fato desta idéia orientadora se deter justamente em sua existência na narrativa.

por la tormenta.
 Y vos me viste cuando dormía,
 me viste cuando era tomado y barrido
 por mis tormentas.

El día en que puso nuestras cabezas juntas
 el destino usó su imaginación:
 tu cabeza tan preocupada con el clima externo
 y la mía con el interior. (LIPMAN, 2000a, p. 19)

Assim como Ari, muitas pessoas pensam que ter uma árvore em sua janela é algo demasiado comum. Contudo, para Suki – conforme constatamos em seu poema – trata-se de algo muito significativo. Enxergamos em Suki a figura de um poeta que leva suas reflexões sobre a árvore, por exemplo, em um nível mais profundo, capaz de realizar uma analogia entre árvores e pessoas.

Esta analogia é o eixo central dos exercícios propostos no manual. A partir dela os alunos deverão apreciar, compreender e seguir o pensamento do poeta; depois poderão identificar e relacionar outros objetos à pessoas, seus sentimentos e suas experiências. Em relação a isso, Lipman diz que: “Hacer esas identificaciones puede ser para un joven el primer paso hacia la escritura de un poema sobre sus propias experiencias”. (LIPMAN, 2000b, p. 89)

O trabalho com esta idéia orientadora é encerrado com a elucidação de que muitos poetas pensam a natureza como uma unidade da qual o homem faz parte e que, portanto, segue as mesmas leis e ritmos.

2.2.1. 16 AS PALAVRAS PODEM MAGOAR?

Como dito no início da seção anterior, Suki percebeu o incômodo de Ari em conversar sobre escrita e mudou de assunto para não chateá-lo. Contudo, ao conversarem sobre seu poema, Ari não parece concordar que uma árvore expresse o que

sente uma pessoa, embora Suki tente convencê-lo. Esta tentativa de convencimento é em vão. Suki resolve então desistir, mas ainda assim ouve Ari lhe dizer que: “Todo lo que sé – dijo Ari –, es que los árboles son para pájaros e la poesia para los pajarones”. O texto mostra que Ari se arrepende logo após dizer isso, mas Suki não comenta nada e ao chegar à escola se separa de Ari.

No encerramento deste primeiro capítulo, Lipman nos dá indícios da mágoa de Suki ao escrever as seguintes palavras: “Varias veces antes Suki había tratado de hablar de poesia con sus amigos. Pero lo único que había conseguido había sido sentirse herida. Decidió evitar el tema si volvía a surgir con Ari”. (LIPMAN, 2000a, p.20).

Percebemos novamente aqui uma grande diferença entre Ari e Suki, que podemos sintetizar com a palavra sensibilidade. Suki foi sensível o suficiente para perceber que Ari se incomodava com determinado assunto e Ari não foi sensível o suficiente para perceber que seu comentário feriria profundamente sua amiga, por se tratar de alguém que ama poesia.

Se detendo nesta questão, Lipman indica – no manual – que os alunos poderão perceber que existem temas sobre os quais não gostam de conversar e ainda situações em que algumas palavras os ferem. Sugere ainda que o professor não incite a discussão sobre experiências particulares passadas que possam fazer com que os alunos se sintam novamente incomodados ou feridos. Contudo, alerta para o fato de que tomar conhecimento de que os outros colegas passaram por situações semelhantes pode, de alguma maneira, ser reconfortante para alguns estudantes.

Em vista da delicadeza desse assunto, o exercício proposto não refere-se a experiências reais, mas sim a sentimentos expressados por palavras. Deste modo, Lipman oferece listas de palavras para que os alunos definam quais se relacionam a sentimentos e quais não. Em seguida disponibiliza mais dezessete perguntas sobre o conceito de sentimento para que sejam discutidas em classe.

2.2.2 A SEQÜÊNCIA DA HISTÓRIA DE SUKI

Tendo em vista que esta novela faz parte de um currículo para toda a educação formal da infância se estendendo ao Ensino Médio, não devemos olhá-la como um fato isolado, atentando para o fato de que:

Quando nos envolvemos em um trabalho educativo na escola, temos intenções explícitas: queremos, com os “currículos” que apresentamos, produzir certos efeitos em nossos alunos, para que se tornem seres humanos de algum modo. Um currículo é um “curso de ação educativa”, é o próprio “movimento de vida da escola” – realiza-se por meio dos “componentes curriculares” que envolvem as disciplinas e todas as demais atividades programadas e desenvolvidas no interior do contexto escolar e em suas relações com o contexto social mais amplo. (LORIERI, 2004, p.38).

Pensando em Suki como um momento desse curso de ação educativa tentaremos demonstrar aqui, a maneira com a qual Lipman enfoca a questão estética dentro de um programa curricular de formação educativa.

Como dito anteriormente, os temas de determinada novela – e neste caso a estética – são recorrentes nas demais novelas do currículo, porém são mais aprofundados em uma ou em outra. Ou melhor, de acordo com Santos (2002, p. 75):

O currículo do Programa de Filosofia para Crianças envolve habilidades de raciocínio inseridas dentro de seis áreas da Filosofia: lógica, teoria do conhecimento, política, estética, ética e linguagem. Essas áreas, muito embora estejam presentes em todas as seis⁴⁰ histórias, surgem com maior ênfase numa delas.

⁴⁰ O autor refere-se apenas às histórias escritas por Lipman.

Nos dedicaremos então à identificação e elucidação de tais habilidades do raciocínio presentes em Suki e propostas no manual do professor; algumas declaradas e outras implícitas nos exercícios por ele disponibilizados.

Começemos então, pela definição de Suki feita por seu próprio criador:

[...] A história explora a maneira de lidar e superar os bloqueios de escrever. E, ao mesmo tempo, trata de temas subjacentes ao ato de escrever tais como a experiência e o significado, os critérios de avaliação do trabalho escrito, a relação entre o pensar e o escrever, a natureza da definição e a distinção entre arte e artesanato. (LIPMAN, 1994, p. 81)

Retomemos, então, a promessa feita no primeiro parágrafo do item 2.2 deste trabalho; a saber: descrever cada capítulo destacando os temas neles presentes. Contudo, não nos deteremos a eles como feito no primeiro capítulo, mas acreditamos que a revelação da história completa auxilia a compreensão de nossa discussão, principalmente pelo fato de ainda não ter sido traduzida em nosso idioma.

No segundo capítulo da novela, na primeira cena, Ari conversa com a professora de Ciências sobre sua dúvida a respeito de a força da gravidade ser um fato. A discussão se prolonga e a professora compara as forças naturais com a imaginação, dizendo que

[...] When you questioned the claim that there's a force gravitation, end said that perhaps things just behave gravitationally, I answered that, in the same way, there might not be something called 'the imagination' that's the cause of our imaginings. Imagining is something we do, but we're not sure how it's caused. (LIPMAN, 1987, p.12).⁴¹

⁴¹ [...] Cuando pusiste en duda la idea de que hay una fuerza de gravedad y dijiste que quizá sólo se trata de que las cosas se comportan gravitacionalmente, yo respondí que, del mismo modo, podría no haber una cosa llamada "imaginación" que sea causa de lo que imaginamos. Imaginar es algo que hacemos, pero no sabemos bien qué lo causa. (LIPMAN, 2000a, p. 22-23)

Na cena seguinte, o professor de Língua e literatura pede para que um aluno leia um poema de um escritor chamado Hopkins; este o faz, mas com dificuldade na leitura. Ao término, Ari se surpreende com o poema e trata de lê-lo novamente, porém quando o professor pede para que escrevam suas impressões acerca do poema, Ari sente pânico e percebe – novamente – que não consegue escrever nada, embora seus pensamentos se movimentem em sua mente.

Percebendo a dificuldade de Ari, o professor se aproxima dele e lhe sugere que use a imaginação. Então, Ari toma sua folha e escreve que não tem imaginação e a entrega no último instante da aula.

A terceira cena deste capítulo da novela se inicia com a informação – por parte do professor – de que fariam exercícios de treinamento que consistiam no preenchimento de lacunas em duas frases específicas previamente elaboradas pelo professor. Primeiramente de forma individual, depois estabelecendo relações com as respostas dos outros alunos – o que conduz para uma discussão sobre o entendimento das frases e suas possíveis relações. Nesta última parte do exercício, depois de Malena e Miguel criticarem as frases que estavam sendo construídas, começam a aparecer as rimas, o que indica, talvez, o início da constituição de versos e estrofes.

Na hora do recreio todos saem e entregam as folhas de atividade para o professor. Ari é o último da fila e entrega a folha em branco. O professor vê e não comenta nada, eles apenas se olham.

Na quarta cena Ari encontra Suki e tenta conversar sobre suas poesias, mas como ela já havia se magoado com este assunto, desconversa perguntando para Ari porque ele acha que não consegue escrever. Ari lhe diz que é devido ao fato de não ter imaginação.

Suki, então, pede para que Ari descreva tudo o que está acontecendo ao redor deles e vai ajudando-o nas observações. Inclusive adverte Ari dizendo:

Harry, I'm just trying to get you to pay closer *attention* and to be more accurate when you say what happens. What I'm getting at is, first you see a shining, right, and then you say it's the sun. Or first you see a flowing, and then you say it's the stream. So wouldn't it be more accurate to say, "There's a shining that is the sun," or "There's a flowing that is the stream"? (LIPMAN, 1987, p.18-19) ⁴²

Depois desta fala de Suki eles seguem descrevendo as coisas e invertendo as frases, o que leva Ari a perceber que nestas construções estavam rompendo algumas regras gramaticais – sobretudo no que se refere ao uso de substantivos e adjetivos. Ao fim da cena Ari conclui que esta conversa representou um passo à frente para ele.

Na quinta e última cena deste capítulo, duas situações são narradas: na primeira, novamente em sala de aula, Lipman nos mostra como Suki gosta das atividades relacionadas à poesia, diferentemente de Ari, que é mostrado como um garoto que aprendeu a circular em torno das palavras sem responder às questões, citando como exemplo a resposta dada por ele a um exercício no qual teria que preencher as lacunas da expressão: temo..., espero... : "I dread having to do poetry./I hope that, after this year,/ I never have to do it again. (LIPMAN, 1987, p.21) ⁴³

Na segunda situação, já após o término da aula, Suki vai com Lisa para a casa desta e, no quarto, ouvindo música e dançando, Lisa confia a Suki que gosta de Marcos e que pensa nele a todo tempo e que, com ela, ele é muito diferente do que é na classe. Lisa chega a comparar esse comportamento de Marcos com o dia e a noite. A partir desta conversa confidencial, Lisa – depois que Suki vai embora – escreve uma poesia que entregará como tarefa. É a primeira vez, nesta novela, que este tipo de relação amorosa aparece.

Para este capítulo, Lipman (2000b, p.93-124) propõe – através do manual – as seguintes idéias orientadoras para discussão:

⁴² Ari, lo único que trato de hacer es que prestes más *atención* y sea más exacto cuando digas qué pasa. A lo que voy es esto: primero ves un brillo, ¿no? y después decís que es el Sol. O primero ves un correr, y después decís que es el arroyo. ¿ No sería más exacto decir " Hay un brillo que es el Sol" o "Hay un correr que es el arroyo"? (LIPMAN, 200a, p.30)

⁴³ Temo tener que escribir poesía. Espero que después de este año nunca tenga que volver a hacerlo. (LIPMAN, 200a, p.32)

- As forças da natureza são fatos reais?;
- Explicação e descrição;
- O que nos faz pensar?;
- A imaginação nos faz imaginar?;
- O poema de Hopkins;
- A primeira tarefa do professor de Língua e Literatura;
- A crítica de Malena e de Miguel;
- Poemas que se estruturam e poemas que não se estruturam;
- Os poemas devem rimar?;
- Percepção e atenção;
- Elegir palavras que expressem uma experiência;
- Os rios podem não correr?;
- A tarefa de poesia do professor de língua e Literatura;
- O poema de Lisa.

Como dito anteriormente, neste capítulo aparece a primeira situação de amor entre os jovens personagens. Um sentimento que, como podemos perceber na conversa entre Lisa e Suki, é tão forte e tão presente na vida dos adolescentes, tão comum entre eles, que é de se espantar que Lipman não sugira sua abordagem em nenhuma das idéias orientadoras propostas para este capítulo.

Mesmo ao propor que discutam o poema de Lisa, o roteiro que nos dá no manual não é a respeito do sentimento nele expresso, mas sim sobre o ritmo do poema, acentos e pausas na leitura.

É claro que o professor que estará coordenando as aulas tem total autonomia para propor o tema ou até mesmo qualquer outro membro da comunidade de investigação. Mas é preciso pensar na formação deste professor que irá desenvolver tal aula, qual a intimidade que tem com este tipo de material e com a própria questão do pensar filosófico, pois este material tanto pode ser um ótimo ponto de partida para a discussão filosófica, como pode ser um instrumento de doutrinação do pensamento e – principalmente o manual, uma vez que o professor se restrinja a ele – direcionador e homogeneizador de opiniões.

Portanto, é importante ressaltar que a formação do professor é determinante para o desenvolvimento da aula. Como nos mostra Mesquita⁴⁴

A investigação filosófica é uma abertura para o novo e o professor precisa estar atento a essa característica própria do filosofar, e não colocar seu planejamento ou objetivo inicial em primeiro lugar, mas sim dar lugar ao texto enquanto veículo da criatividade de todos em sala de aula.

Iniciemos, então, as considerações sobre o terceiro capítulo de Suki.

Na primeira cena Ari está jantando com seus pais e a conversa caminha no mesmo sentido em que a conversa dele com Suki no capítulo anterior. Porém, neste temos duas informações importantes transmitidas através de duas falas de Ari: 1. “‘words’, Harry replied morosely. ‘I’m puzzled by words.’” (LIPMAN, 1978, p. 25)⁴⁵ e “‘But now I’m beginning to see that a lot of confusion is caused by the language we use.’”(LIPMAN, 1978, p. 26)⁴⁶

⁴⁴ Aspectos da Formação Docente em Filosofia para Crianças no Brasil, de Vânia Mesquita. http://www.filoeduc.org/childphilo/n6/Vania_Mesquita.htm, último acesso em 10 maio de 2008.

⁴⁵ Son las palabras – respondió Ari lentamente – me intrigan las palabras. (LIPMAN, 2000a, p.38).

⁴⁶ [...] Pero ahora empiezo a ver cuánta confusión puede causar el lenguaje que usamos. (LIPMAN, 2000a, p.39).

Na segunda cena deste capítulo Suki conversa com Kio (seu irmão menor) sobre o dia dele na escola. Ele conta que no dia posterior irão desenhar um animal e quer desenhar um elefante, mas não sabe como é este animal. Ela mostra uma foto bem pequena em um dicionário, leva-o à biblioteca para ver o *Livro Dos Animais*, mas Kio só se satisfaz após ouvir a história do Dumbo. Em seguida Kio pede para que Suki compare o elefante com alguma outra coisa. Ela, então, compara-o ao tamanho de um caminhão e à altura de uma casa.

No dia seguinte Kio desenhou seu elefante, mas precisou usar a superfície da mesa porque a folha não era suficiente. Um dos outros alunos disse a Kio que o elefante era grande, mas tinha olhos pequenos. Kio discorda pois, para ele, se o animal é grande tem olhos grandes, e consegue convencer o outro aluno comparando o olho deste ao do elefante. O fato de ele comparar duas coisas bem diferentes o ajudou neste convencimento, coisa que talvez não conseguisse se tivesse comparado o olho do elefante ao corpo deste e o olho de seu colega ao próprio corpo. Ou seja, se compararmos no elefante o tamanho de seu corpo e de seu olho, concluímos que tem os olhos pequenos, mas já esse olho em relação ao olho de uma criança é realmente grande.

Na terceira cena Ari conversa com sua mãe sobre sua dificuldade de escrever e o problema que está tendo com verbos:

[...] Darn verbs! Y k’now, Mom, when we were figuring things out, you remember how we had to change all the verbs to ‘is’ or ‘are’? Well, that’s what’s so dreary about blue is the sky, wet is the water, hot is the fire – it’s so deadly, because it’s always the same old verb ‘is’! (LIPMAN, 1987, p.30)⁴⁷

No dia seguinte Ari encontrou Suki e tratou de contar-lhe o que estava pensando sobre os verbos. Reclama ainda o modo pelo qual construíram as frases

⁴⁷ ¡Malditos verbos! – exclamó Ari –. Cuando hacíamos ejercicios de lógica, teníamos que cambiar todos los verbos por “ser”, ¿te acordás? Bueno, eso vuelve bastante aburridas las oraciones. Y eso es lo malo de “lo azul es el cielo”, “lo húmedo es el agua”, “lo caliente es el fuego”: es tan fatal porque siempre hay que usar el viejo verbo “ser”. (LIPMAN, 2000a, p.43)

anteriores tornavam-nas vazias, e que não diziam nada. Suki concorda com ele e argumenta que não dizem nada porque não fazem nada. Sugere a Ari que dê vida às coisas como, por exemplo: “[...] Hey sky, where’d you catch that blue?” (LIPMAN, 1987, p.30)⁴⁸

Ari ficou mais satisfeito e tentou formular frases como Suki havia feito. Quando conseguiu, ela ficou bem feliz e o elogiou tocando-lhe o braço e dizendo que estava muito bom para quem afirma não poder escrever.

A quarta cena se inicia com Ari contando a seu pai sobre a ajuda que Suki havia lhe dado. A conversa parece uma reprodução da conversa entre ele e Suki; contudo, agora Ari é quem explica e seu pai assume o papel que anteriormente ele próprio tinha desempenhado.

O pai de Ari lhe diz que este tipo de coisas as pessoas escrevem diariamente, mas Ari argumenta que em literatura não se escreve como se escreve de costume, mas sim que é uma espécie de fantasia. Seu pai retruca dizendo que escrever é mais do que truques para inverter as frases. Ari então responde: *But Dad, maybe it’s not just a trick; maybe it’s something useful. And anyhow, it could be that I’d get more ideas by using some fresh approach than by trying to write in that old-fashioned way.* (LIPMAN, 1987, p.32).⁴⁹

Continua com vários exemplos e argumentações na tentativa de convencer seu pai, que lhe parece meio indeciso em relação às suas afirmações. Ao término da cena pergunta a ele o que pensa sobre a possibilidade de dizer uma mesma coisa utilizando o sujeito e o predicado da forma usual ou invertendo-os, e ouve a seguinte resposta: *“I’m not sure, Harry. I think so. But the important thing is to arrange your*

⁴⁸ [...] Escucháme, cielo, ¿de dónde sacaste ese azul? (LIPMAN, 2000a, p.43)

⁴⁹ Pero pa, quizá no sea sólo un truco; quizá sea algo útil. Y de cualquier modo, podría ser que usando un método distinto se me ocurran más ideas que tratando de escribir al modo antiguo. (LIPMAN, 2000a, p.46)

words whichever way they'll best say what you mean. And if the old-fashioned way does that best, don't look down your nose at it." (LIPMAN, 1987, p.33).⁵⁰

Na quinta cena, que se passa na sala de aula de Língua e Literatura, os alunos são instigados a discutir sobre suas expectativas em relação às coisas escritas. Enquanto os alunos discutem o professor anota na lousa os seguintes itens elencados por eles: 1. A qualidade da existência; 2. O choque da existência; e, 3. A lógica da existência. Ao término da discussão entre os alunos, o professor explica que descobriram três regras que podem ser usadas para examinar um texto escrito – embora não sejam as únicas e, talvez, nem as melhores. Sugere, então, que sejam colocadas à prova aplicando-as, verso por verso, no poema de Hopkins. A aula e a cena terminam com a seguinte conclusão: “Suki said, ‘The words in the poem seem to be related to one another in the world. The words sort of tangle all over each other. It’s like they have the same kind of disorder as things have.’”. (LIPMAN, 1987, p.37).⁵¹

Na cena seguinte Ari não consegue se concentrar em sua tarefa de geometria porque está muito incomodado com o final do poema de Hopkins – este afirma que somos o que fazemos – e com as coisas que Suki e o professor haviam discutido a respeito disto. Ele, na verdade, está incomodado porque pensa que se as pessoas realmente são o que fazem e que tudo o que existe se expressa, então como ele não consegue se expressar, supõe que não é nada.

Sua mãe tenta convencê-lo do contrário, mas não consegue. Ari está irredutível e diz a ela que no dia seguinte irá procurar o professor e contar-lhe que é incapaz de escrever.

Assim começa a sétima cena. Ari vai à sala de seu professor e lhe diz que não pode fazer a tarefa. O professor lhe diz que está em sua cara que não pode escrever, mas que a tarefa está em pé e deverá fazê-la. Quando Ari estava de saída, o professor

⁵⁰ No estoy seguro, Ari. Creo que sí. Pero lo importante es disponer las palabras del modo en que digan mejor lo que querés decir. Y si el modo anticuado hace mejor, no lo desprecies.” (LIPMAN, 2000a, p.48).

⁵¹ Las palabras en el poema – dijo Suki –, parecen estar relacionadas una con la otra igual que las cosas se relacionan una con la otra en el mundo. Es como si tuvieran la misma clase de desorden que tienen las cosas. (LIPMAN, 2000a, 52).

ainda lhe sugeriu que em seu conto escrevesse algo de sua vida que considerasse interessante.

Ari sai da sala e vê Suki conversando com Miguel e Santi. Tem vontade de ir até lá, mas titubeia e toma a direção contrária.

A última cena deste capítulo de Suki se passa novamente na aula de Língua e Literatura. Nela, o professor é questionado por Toni sobre o uso dos verbos *ser* e *existir*. Começam a procurar resposta aplicando os dois verbos a substantivos como unicórnio e fantasma – que são, mas não existem. Rapidamente passam a construir estrofes utilizando tais verbos e a discutir sobre seus conteúdos.

Novamente Suki (LIPMAN, 1987, p.41) conclui a cena e o capítulo com duas observações importantes para a proposta da novela:

[...] In a poem, what you say doesn't have to be true, but it has to have the ring of truth. It has to be convincing. And each line has to follow from what went before, even though it doesn't follow in accordance with any rules of reasoning. [...] A poem should mean. And it should be. But those aren't two different things. Its meaning *is* its being".⁵²

Para este capítulo, Lipman (2000b, p.129-172) propõe – através do manual – as seguintes idéias orientadoras para discussão:

- Verbos transitivos e intransitivos;
- Ilustração e expressão;
- Expressar uma experiência;
- Julgar o tamanho;

⁵² [...] En un poema, lo que uno dice no tiene que ser verdadero, pero tiene que sonar la verdad. Tiene que ser convincente. Y cada verso tiene que seguirse de lo que hubo antes, aun cuando no se siga de acuerdo con las reglas del razonamiento. [...] un poema debe significar. Y debe ser. Pero no son dos cosas diferentes. ¡Su significado es su ser! (LIPMAN, 2000a, 56-57)

- Inverter frases com fins expressivos;
- Encontrar verbos eficazes;
- Substituir afirmações por perguntas ou exclamações;
- Predicados e relações de classe;
- Os predicados como traços gerais da experiência;
- Alternativas na construção de frases;
- Três critérios para avaliar um poema;
- Capacidades e possibilidades;
- O interesse;
- “É” e “existe”;
- A verdade poética;
- O sentido poético;
- O sentido do poema é seu ser ou sua existência?

Nas conversas de Ari com seus pais – neste terceiro capítulo – eles recordam de exercícios que Ari tivera que fazer há alguns anos⁵³ e nos quais Ari era tão bom e conseguia resolvê-los com prazer. Contudo, se tratava de exercícios de lógica e agora, por estar demasiado agregado à construção de regras e à seqüência lógica da escrita, encontra enorme dificuldade em escrever literatura por não ver neste tipo de produção escrita possibilidades para criar tais regras.

Entretanto, como ele próprio afirma, percebemos neste capítulo um avanço – um passo à frente – em sua compreensão acerca da escrita mesmo que isso aconteça

⁵³ Referem-se, neste caso, à novela *A Descoberta de Ari dos Telles* (LIPMAN, 1990a).

pela intervenção de Suki. Nota-se ainda que ele encontra diferenças entre literatura e escritas corriqueiras, mas continua sentindo-se incapaz de escrever.

Novamente, partindo das idéias orientadoras propostas para discussão, nota-se a preocupação de Lipman com a definição de critérios para se escrever e avaliar a escrita e, embora não explicita, esse plano de discussão está permeado pela idéia orientadora *Sentido/Significado* comentada em nossa análise do primeiro capítulo da novela.

Quanto ao quarto capítulo, este se inicia com Suki e Santi conversando na rua e nesta conversa Santi a convida para sair. Suki lhe explica os motivos pelos quais não pode acompanhá-lo, mas não descarta a possibilidade de no futuro aceitar a um convite igual. Continuam conversando e ele conta de uma ex-namorada, chamada Tina – a qual Suki o fazia lembrar – e de como este namoro terminou. Santi atribuiu o término do relacionamento ao fato de ambos estarem cansados de mudar para agradar ao outro. A conversa se encerra na porta da casa de Suki, com ela se desvencilhando do braço dele – que lhe dava a volta sobre os ombros –, e abanando um tchau a certa distância.

A segunda cena ocorre, novamente, na aula de Língua e Literatura. O professor discorre sobre o fato de a poesia ser libertadora e de como a liberdade somente tem sentido se contrastada à restrição – que ele define como compulsão ou uma força da qual não se pode escapar. Para concluir a aula o professor pede que façam um poema sobre libertação. Assim acaba a aula e a cena.

Na terceira cena Suki brinca um pouco com Kio e lhe explica que não poderá brincar mais porque Ari está para chegar e vão estudar juntos. Ele vai lhe ajudar com a tarefa de geometria e ela o ajudará com a tarefa de literatura. Enquanto ela lhe explica, Ari chega. Suki pede para que Kio vá para seu quarto e ele se recusa, então eles brigam. Passada a situação e reconciliados, Suki e Ari começam a tarefa de geometria.

Enquanto Ari lhe explica, Suki se pergunta se ela realmente tem tanta dificuldade em entender a matéria ou se está simulando essa necessidade maior de ajuda. Sente-se envergonhada e questiona Ari a respeito de sua tarefa de literatura. Durante a conversa Ari se recorda de um poema de Suki que fora publicado no jornal do

colégio e que ele nunca houvera entendido. Suki, por sua vez, trata de explicá-lo, embora ache graça no fato de ele ter permanecido tanto tempo sem entendê-lo.

A conversa se desvia quando Ari pergunta a ela qual a ocupação de seu pai. Suki lhe conta que é um fabricante de móveis e lhe mostra os móveis ao redor – que ele havia feito buscando sempre a perfeição – e Ari, que não havia prestado atenção aos móveis passa a observá-los e admirá-los. Ele questiona Suki sobre a possibilidade de os escritores também serem artesãos. Ela lhe diz que de certo modo sim, mas que não buscam a perfeição em seus escritos, talvez somente em suas técnicas e mais: “Well, I don’t really”⁵⁴. Ari, então pergunta se não é a isso que se refere o professor de Língua e Literatura quando fala sobre “choque da existência” A conversa segue até o final da cena alternando entre os temas: surpresa e busca da perfeição. E, justamente por isso Suki não consegue reconduzir a conversa de volta à tarefa que haviam se encontrado para fazer. Assim, passemos à cena seguinte.

Aula de Língua e Literatura. O professor pede aos alunos que identifiquem semelhanças entre a linguagem e a eletricidade. As primeiras conclusões se evidenciam na seguinte fala do professor: “‘Well, then,’ said Mr. Newberry, ‘couldn’t we say that the wires in the electric cord convey or communicate electricity?’” (LIPMAN, 1987, p.53)⁵⁵; e nesta fala de Lisa: “‘Aha! And language illuminates when it produces a flash of understanding!’” (LIPMAN, 1987, p.53).⁵⁶

Resumidamente, o teor da conversa indica que os cabos elétricos comunicam energia e a linguagem comunica o sentido. Marcos, porém foca-se na questão da linguagem entendida como meio de comunicação e diferencia as funções da prosa e da poesia; a primeira comunicaria e a segunda iluminaria. A discussão então,

⁵⁴ Bueno, em realidad no sé si pudo explicarme. Un artesano siempre tiene que hacerlo todo bien, todo tiene que estar en su lugar. Pero en la buena literatura, siempre se encuentran cosas que no terminan de estar bien, cosas que parecen fuera de lugar. Pero son esas cosas las que resultan mejores que todo lo técnicamente perfecto. (LIPMAN, 2000b, p. 70).

⁵⁵ Muy bien, entonces – dijo el profesor Núñez –, ¿no podríamos decir que los cables eléctricos transmiten o comunican la electricidad? (LIPMAN, 2000b, p.72)

⁵⁶ ¡Aja! Y El lenguaje se ilumina cuando produce un relámpago de comprensión! (LIPMAN, 2000b, p.72)

passa a girar em torno da comunicação de sentido ou não, funcionalizada pela linguagem escrita.

Nesta última cena do capítulo a postura de Ari em sala de aula começa a mudar sutilmente. Ele começa a participar da discussão expondo suas idéias e também questionando as argumentações dos demais alunos.

Para encerrar a aula e o capítulo, Florencia sugere ao professor que escrevam poemas sobre a luz elétrica. Contudo – devido a objeções de alguns alunos – o professor não lhes dá tarefa. Mas Florencia faz seu poema assim mesmo e, ao fim podemos perceber que a disposição das palavras no papel se assemelha ao formato de uma lâmpada.

Para este quarto capítulo, Lipman (2000b, p.175 – 211) propõe – através do manual – as seguintes idéias orientadoras para discussão:

- Aceitar e recusar convites;
- Aceitar as pessoas como são;
- A poesia libertadora;
- Liberdade e coerção;
- A experiência da força;
- Atribuir qualidades de seres vivos a objetos;
- Apostos (como agressões verbais);
- Simular incapacidade;
- Crítica estética;
- Percepção estética;
- Perfeição estética;
- Distinção entre artesanato e arte;

- A surpresa;
- Por que é interessante a imperfeição?;
- A comunicação;
- Iluminação;
- As finalidades da poesia e da prosa;
- A consistência;
- Poesia concreta.

Mais uma situação típica da adolescência e extra-escolar surge neste capítulo: um convite para um encontro. Contudo, se relacionarmos a cena à idéia orientadora proposta para discussão, perceberemos que trata-se apenas de um mecanismo para trabalhar a questão do discurso argumentativo. Logo após a situação que não é tratada de forma profunda, volta à questão da escrita de poesias e os problemas internos relacionados à elas.

Quinto capítulo. Suki recebe a notícia – por seu pai – de que iriam visitar os avôs. Para esta viagem ela convida sua amiga Ana. E, finalmente, pode conhecer seus avôs, que eram pessoas velhas, cansadas e que ficavam pouco a vontade com os jovens.

Mesmo assim, o avô os leva para conhecerem o sítio que tinha vacas, cavalo, galinheiro e onde, pela primeira vez, os jovens puderam ver uma bomba de água manual. A comida de lá tinha sabor inigualável e os jovens ficaram comparando-na à comida com a qual estão acostumados.

Após a refeição começaram a conversar sobre o estábulo que havia se incendiado. Esta conversa se encaminhou para a discussão sobre a mudança das coisas – causada pela natureza ou pela interferência humana.

A avó de Suki conclui o assunto e inicia outro por meio das seguintes afirmações: “[...] What will be, will be. But don’t confuse our job and nature’s. Nature’s

job is change – forever turning one thing into another, never knowing or asking why. But our job’s turning the world into poetry!” (LIPMAN, 1987, p.61)⁵⁷.

Suki se surpreende e ouve de sua avó que esta também escrevera poemas em sua juventude e que se reconhece mais neles do que em suas antigas fotografias. Finalizando a cena e a visita, Suki foi presenteada com os poemas que foram escritos por sua avó.

A segunda cena ocorre após uma semana e, ainda, Ari não conseguiu avançar na tarefa de Língua e literatura.

Conversa novamente sobre isso com Suki enquanto vão para a aula de Ciências. Nessa aula eles aprendem e discutem sobre o desenvolvimento humano. Depois desta aula Ari diz a Suki que “See, that’s why I can’t write. There’s never anything happening around here. Once everything was an adventure, and now nothing is. Then, everyone had adventures, and now everybody’s looking for them” (LIPMAN, 1978, p. 64).⁵⁸

Cena três. Aula de Língua e Literatura. O professor começa esta aula dizendo para os alunos que eles não podem escrever sem experiência – definida por ele como “[...] Both of these together, doing and undergoing, make up experience”. (LIPMAN, 1978, p. 64)⁵⁹.

Contudo, além da experiência, o professor diz que também é preciso arte e que a arte da experiência precede a arte da expressão. Daí desenvolve-se nova discussão: se a arte da expressão significa escolher com cuidado as palavras, então na arte da experiência o que se deve escolher?

⁵⁷ Lo que va a pasar, va a pasar. Pero no hay que confundir nuestro trabajo con el de la naturaleza. El trabajo de la naturaleza es cambiar, transformar siempre una cosa en otra, sin saber nunca por qué ni preguntar. ¡Pero nuestro trabajos transformar el mundo en poesía! (LIPMAN, 2000a, p. 81)

⁵⁸ Ves, es por eso que no puedo escribir. Aquí nunca pasa nada. En una época todo era una aventura, y ahora nada es aventura. Antes a todo el mundo le pasaban cosas; ahora hay que buscar muchísimo para encontrar una aventura. (LIPMAN, 2000a, p. 85).

⁵⁹ [...] las cosas que hacemos y las cosas que nos pasan, conforman la experiencia. (LIPMAN, 2000a, p. 86).

Outro rumo tomado por essa conversa foi o de comparar arte e experiência, e seus diferentes estilos – se arte tem estilo então, teoricamente, a experiência também pode ter. No decorrer da discussão, o que haviam chamado de estilo de experiência passa a ser denominado como estilos de atenção. Foram identificados três: científico, estético e moral.

Na quarta cena Ari reclama da estrutura escolar para Toni enquanto caminham de volta para casa depois da aula. Passam em frente ao Corpo de Bombeiros e conversam com um soldado. A partir desta situação, Ari chega à seguinte conclusão: “[...] Gee, IF I had experiences like that – real adventures, y’know what I mean? – boy, they’d write them selves!” (LIPMAN, 1978, p. 70).⁶⁰

A conversa foi interrompida pela sirene e o aviso de que o colégio estava se incendiando. Ari e Toni voltaram correndo ao colégio.

A quinta cena deste capítulo da novela mostra – com base nas investigações posteriores – a causa do incêndio. Este começou no laboratório de Química enquanto a professora e mais duas alunas – Camila e Malena – ainda se encontravam lá. Elas desmaiaram intoxicadas pela fumaça e o professor de Língua e literatura conseguiu salvá-las do fogo, tocar o alarme e, por fim, desmaiou.

Na sexta cena Ari e Toni podem presenciar a ação de salvamento dos bombeiros. Quando Ari chegou em casa, sua mãe já estava sabendo do ocorrido. Na manhã seguinte, o pai de Ari lhe mostrou o jornal que detalhava a maneira pela qual o professor de Língua e literatura havia se tornado um herói e qual era a situação dos envolvidos. Malena é quem estava pior. Ari, então, diz à sua mãe que irá passar no hospital depois da aula.

Para este capítulo, Lipman (2000b, p. 215 – 266) propõe – através do manual – as seguintes idéias orientadoras para discussão:

- Originais e cópias;

⁶⁰ [...] Si yo tuviera experiencias como ésas, aventuras de verdad, ¿cómo escribiría! (LIPMAN, 2000a, p. 93)

- Realidade e aparência;
- Os quatro elementos;
- Coisas que estiveram vivas;
- Permanência e mudança;
- A tarefa da natureza e a nossa tarefa;
- A aparência e a realidade da gente;
- A poesia e o si próprio;
- O aborrecimento;
- Civilizar-se;
- Como os meios se tornam fins;
- A aventura;
- A experiência de como fazer e padecer;
- A arte da experiência;
- Estilos de experiência;
- A atenção;
- Somos sempre a mesma pessoa?;
- É possível que pareça acontecerem coisas sem que aconteçam de verdade?;
- Rotina versus aventura;
- Heroísmo;
- Fogo;

O sexto capítulo se inicia com Miguel afirmando que ninguém comentará sobre o incêndio embora o professor tenha sido um herói. Dito e feito. Era como se nada houvesse acontecido. Nem mesmo o próprio professor comenta o ocorrido; ele propôs que os alunos escrevessem sobre um dos seguintes temas: “ 1. I saw..., but I imagined that...; 2. People Will tell you..., but I say that...; 3. What persists despite change?” (LIPMAN, 1978, p. 74).⁶¹

Porém Suki pede que escrevam todos sobre um só tema e os outros dois tenham também um dia específico para cada um deles. Os demais alunos reclamam da idéia, mas o professor concorda e solicita que escrevam sobre o terceiro. Alguns alunos terminam a atividade no período da aula, outros têm que levar de tarefa para casa.

Na segunda cena Ari passa pelo corredor e vê um jogador de basquete flertando com Lana, segue para o recreio e lá fica conversando com Damian sobre o desafeto que ambos nutrem pelo professor de língua e literatura e pela poesia – que pensam não levar a lugar algum. Damian conta que quando tiver idade para trabalhar ira deixar a escola. Ari conta que será necessário realizar as tarefas de tal professor. Damian lhe conta que seu problema não é escrever, que temas não lhe faltam e ainda elenca uma série deles a Ari. O problema é que Damian não consegue escolher um deles.

Ari então diz: “[...] I can’t write because I got nothing to write about, and you can’t because you got too much to write about. It’s zilch either way. What I wonder is, how come everyone else can make it end we can’t? (LIPMAN, 1978, p. 78).⁶²

Então Damian lhe conta que nesta ultima atividade entregou um papel com a palavra “nada”. Ari pensou sobre isso e disse que:

⁶¹ 1. Vi..., pero imagine que...; 2. Los demás te dirán..., pero yo te digo...; 3. ¿Qué persiste a pesar del cambio? (LIPMAN, 2000a, p. 99)

⁶² Yo no puedo escribir porque no tengo nada sobre qué escribir, y cos no podés porque tenés demasiado. Es cero en cualquier caso. Lo que me pregunto es, ¿cómo los demás pueden y nosotros no? (LIPMAN, 2000a, p. 104)

“If nothing persists through change, then you’re saying everything changes. Harry paused, trying to figure out what what (sic) Bill was getting at. And if everything’s always changing, then no two things are alike. And if everything’s one of a kind, then everything always new and different”. (LIPMAN, 1978, p. 78)⁶³

Damian ainda lhe disse que juntará a esta tarefa a palavra “dura”. Depois da conversa, Ari pensa que está realmente sozinho, já que até Damian pode escrever.

Na cena seguinte Ari vai ao hospital e encontra Suki saindo. Perguntou-lhe sobre Malena e Suki lhe disse que estava bem embora tenha sofrido várias queimaduras. Ari não entra no hospital fica com Suki que espera o ônibus para ir embora. Enquanto isso eles conversam sobre quatro rapazes que passaram correndo de bicicleta. Nesta conversa, Lipman descreve um toque de Suki na mão de Ari, que é interrompido com a chegada do ônibus.

Ari entra no hospital e vai ver Malena que está acompanhada de seu avô e Suzana. Ela lhe conta eufórica que na parte da manhã recebera a visita do professor de Língua e Literatura e fica, juntamente com Suzana, tecendo elogios ao professor. Ari discorda totalmente de tais elogios. Suzana, que tem outro professor de Língua e Literatura, lhes conta que também escreve poesia e lhes mostra uma delas.

Ari e o avô de Malena ficam discutindo sobre o significado da poesia, mas divergem entre si. Malena lembra que se duas descrições são contraditórias, uma delas está errada. Ari, por sua vez argumenta dizendo que: “Well, we’re not exactly talking about facts here. We’re talking about what the poem *means*” (LIPMAN, 1978, p. 82).⁶⁴

Baseado na afirmação de Ari, o avô de Malena diz a Suzana que seu poema pode ter múltiplos significados. Malena questiona seu avô sobre a definição do conceito de significado. Enquanto o avô tenta explicar, a enfermeira entra e anuncia que o horário de visitas estava encerrado.

⁶³ Si nada persiste a través de los cambios, estás diciendo que todo lo cambia. – Ari lo pensó un momento, y después siguió –. Y si todo está cambiando siempre, no hay dos cosas iguales. Y si todo es único, entonces todo es siempre nuevo y diferente. (LIPMAN, 2000a, p. 104).

⁶⁴ Bueno, aquí no estamos hablando exactamente sobre hechos. Estamos hablando sobre lo que significa el poema. (LIPMAN, 2000a, p. 109).

Já no elevador do hospital, o avô de Malena convida Ari para acompanhá-lo até a cafeteria do próprio hospital. Lá conversam sobre as tarefas de Ari e o avô de Malena lhe diz que muitos escritores chamam a atenção sobre si mesmos independente do assunto em pauta e que, se fosse um escritor trataria de descrever a ação dos personagens ou o acontecimento das coisas. Ari novamente discorda dele, mas o avô de Malena lhe mostra que agora tem duas opções de escrita e que basta escolher uma delas.

Na quarta e última cena deste capítulo o cenário volta a ser o colégio. No corredor encontra o professor de Língua e Literatura e começam a conversar sobre o sentimento de impossibilidade de escrever assumido por Ari. Este se justifica usando a fala anterior do professor sobre a impossibilidade de escrever sem uma experiência prévia. Agrega a esta fala um exemplo que vivenciou na aula de Artes Plásticas, na qual os alunos estudaram Van Gogh e que suas obras são intensas porque teve intensas experiências. Então, Ari conclui dizendo que se a experiência precede a arte, então a arte intensa só pode ser resultado de uma experiência intensa.

Pensando nessas palavras de Ari, o professor lhe diz que nem toda experiência resulta em arte, porém que lhe parece ser verdadeiro o fato de que, quanto melhor organizada a experiência, maiores são as chances de esta resultar num trabalho artístico. Ari se angustia ainda mais, pois pensa que sua experiência é toda fragmentada, nada se une a nada, sendo um verdadeiro desastre. O professor por fim, utilizando fotos da arte grega, tenta demonstrar a Ari que a arte às vezes não expressa uma experiência, mas sim um desejo. Como Ari ainda se mostra resistente à escrita o professor lhe dá uma tarefa única: pede para que escreva até o dia seguinte quatro versos sobre seus sapatos. E assim termina este capítulo, para o qual Lipman (2000b, p.267 – 296) propõe – através do manual – as seguintes idéias orientadoras para discussão:

- O que persiste apesar da mudança;
- Abandonar a escola;
- Ter muito sobre o que escrever;
- Tem razão Damian ao dizer que nada dura?;
- Desvendar sentidos;

- Presentear;
- Enamorados;
- Semelhanças entre pessoas e animais;
- Descrição e interpretação;
- O que são os significados?
- A definição de Ari de significado;
- O sentimento de Ari de estar afastado da experiência;
- Os tipos de escrita;
- Os escritores devem descrever sentimentos?;
- A experiência precede a criação;
- A arte como expressão do que deveria ser;
- O poema de Donne.

O sétimo capítulo começa com Ari reclamando a Suki da tarefa que o professor lhe deu e que não sabe o que escrever sobre seus sapatos. Ela lhe faz uma série de perguntas, sendo que cada resposta gera uma nova pergunta, até Ari atribuir sentimentos e traços de personalidade a seus sapatos. Nesse momento da trama Suki sugere a ele que comece a escrever.

Ele escreve dois versos, a partir dos quais começam a conversar sobre rima e os sentidos diversos das palavras. Essa conversa faz com que Ari reescreva seu verso por algumas vezes até se declarar farto dele.

Na segunda cena os alunos estão na aula de Língua e Literatura e o professor solicita a eles que alguém submeta um poema de autoria própria para ser analisado. Depois de um longo silêncio Suki se prontifica, mas Ari a interrompe perguntando se para ela escrever este poema teve alguma experiência prévia que lhe

servisse de inspiração. Suki responde que de certa forma sim e descreve a cena de sua sombra sendo projetada como se pulasse a janela; após esse comentário escreve seu poema na lousa.

Os alunos começam a fazer sugestões e críticas a respeito do poema. Algumas Suki acata, outras não. Como alguns alunos dizem não ter gostado da poesia de Suki e outros dizem o contrário, inicia-se um diálogo em busca de critérios que os ajudassem a estabelecer se uma poesia é boa ou ruim. Na tentativa de encontrar tais normas de julgamento, tomam como exemplo as fotografias que, para eles, são boas na medida em que melhor reproduzem o local fotografado.

O professor questiona os alunos e o exemplo dado fazendo-os pensar a respeito do fato de seguir o raciocínio do exemplo e poder concluir que, então, uma obra de arte é réplica de algum original. Suki, aproveitando a deixa, pergunta então do que a poesia é cópia. Ambas perguntas seguem sem resposta.

No dia – e na cena – seguinte, antes que a aula de Língua e literatura efetivamente comece, Ari pergunta ao professor se um poema é a cópia de alguma coisa. Em vez do professor são os alunos que respondem e iniciam novamente a discussão sobre quais critérios podem definir se um poema é bom ou não.

No fim do diálogo alguns alunos concluem que a poesia é produto do autor em relação a alguma experiência, e não simplesmente uma cópia ou reprodução de tal experiência. Toda essa conversa faz Ari pensar que nunca poria internamente em ordem os conceitos de experiência e significado.

O capítulo se encerra com Ari entregando ao professor seu poema de quatro versos sobre seus sapatos.

Para este capítulo, Lipman (2000b, p.299 – 341) propõe – através do manual – as seguintes idéias orientadoras para discussão:

- A tarefa de escrever um poema sobre nossos sapatos;
- Duplo sentido;

- Prestar atenção às sombras;
- As coisas sempre estão prontas para servir?;
- A função da imagem;
- A abstração;
- Rimas dissonantes e poemas sem rimas;
- Quando está terminado um poema?;
- Julgar por contrastes;
- Uma clínica de poesia;
- A relação da experiência de Suki com seu poema sobre a sombra;
- A crítica ao poema de Suki;
- A semelhança como critério para julgar uma obra de arte;
- Um poema é cópia de quê?;
- A sinceridade é um critério para julgar uma obra de arte?;
- O critério de Toni para julgar um poema;
- O que é a experiência?;
- A relação da experiência com o mundo;
- A opinião de Lisa sobre a relação da experiência com o mundo;
- A opinião de Marcos e Toni sobre a expressão;
- A experiência não deve necessariamente preceder o poema.

O oitavo capítulo retoma a questão exposta no capítulo anterior sobre os critérios para se julgar um poema. O professor lembra os alunos de que antes tinham optado por utilizar o critério da semelhança e pergunta se conseguem definir outros.

Os alunos começam então a discutir a questão do gosto e se é ele que determina se uma coisa é boa ou ao contrário: uma coisa boa determina o gosto. Quem dá o ensejo para esta conclusão é Suki, e Miguel discorda dela com veemência:

Suki, don't act innocent with me! You know everyone's out for himself. All a person has to do is know for sure what he likes, and say it loud and clear. You'll soon enough see what happens to him: he'll become the critic on a newspaper, and everyone will listen to him like he's a big authority on something. You're so dumb, you think everybody's reasonable. But the world's not like that: it belongs to people who have strong opinions and loud mouths, no matter how narrow-minded they may happen to be. And the more successful people like that are, the more we worship them, no matter how ridiculous their opinions may be. The way they get people to swallow what they say is to pretending to be. Suki, don't preach to us about how nice the world ought to be, because I can tell you how it really is. The world's like a big forest where the only path that'll take you through it is full of twists and turns. Go straight, and you'll never find your way out. Why should poetry be any different from anything else? I'm sure the people who run things do as they know anything about it or not. I may not know as much as you do about poetry, but I know a heck of a lot more than you about the world. (LIPMAN, 1978, p. 106).⁶⁵

Ninguém esperava essa reação de Miguel e, quando ele terminou de falar, a classe permaneceu em silêncio. Após um tempo Suki retruca argumentando que prefere mudar o mundo e que, se pensasse como ele, estaria imóvel. Ari sentiu admiração por Suki e desejou protegê-la de Miguel, embora pensasse que ela podia cuidar-se sozinha.

⁶⁵¡Suki, no te hagas la inocente conmigo! Vos sabés que todos buscan su provecho personal. Todo lo que tiene que hacer una persona es saber con seguridad qué le gusta, y decirlo con claridad. No vas a tardar en ver qué pasa con él: se vuelve crítico en un diario y todos lo escuchan como si fuera una gran autoridad. Vos sos tan crédula que creés que todos son razonables. Pero el mundo no es así: el mundo es de los que tienen opiniones fuertes y voces altas, no importa lo estrechos de mente que puedan ser. Y cuánto más éxito tiene gente así, más los adoramos, por ridículas que puedan ser sus opiniones. Para que la gente se trague lo que ellos dicen les basta con simular ser razonables. Eso es todo lo que cuenta: no ser razonable en realidad, sino simularlo. No nos des sermones sobre lo lindo que debería ser el mundo, porque yo puedo decirte cómo es en realidad. El mundo es una gran selva y el único camino que hay para atravesarla está lleno de vueltas y curvas. Si vas derecho, te perdés. ¿Por qué la pesía iba a ser diferente de todo lo demás? Los que mandan hacen lo que se les da la gana, y dicen que eso es actuar bien. A lo que les gusta lo llaman bueno, sepan algo sobre el tema o no. Puedo no saber tanto como vos sobre poesía, pero sé mucho más que vos sobre el mundo. (LIPMAN, 2000a, p. 139-140)

Depois da aula, Ari e Santiago viram uma garota da sala abraçando um jogador de basquete e Suki saindo apressada da escola. Comentaram entre si sobre o tipo de garotos que as garotas da escola preferem e seguiram pela rua até a oficina de reparos em máquinas do pai de Santiago.

Ao chegaram, Ari fez uma espécie de tour com seu amigo pela fábrica e ficou fascinado com tudo o que via, até chegar ao ponto de perguntar a Santiago se o pai deste o deixaria trabalhar lá. Santiago respondeu que seria impossível devido à sua pouca idade. Ari se oferece para trabalhar de graça. Santiago se prontifica a perguntar a seu pai mas já adianta que realmente não será possível.

A cena termina com Ari perguntando se é novo demais para tudo. Ficou sem resposta.

Na cena seguinte, Ari pergunta a seu pai se pode deixar a escola para procurar um trabalho. Eles iniciam uma conversa sobre a mudança de Ari, que antes adorava ir à escola e agora não gosta mais. Relacionam esse desinteresse à aula e ao professor de Língua e Literatura. Porém, Ari afirma que não é somente por essa razão. O pai, enfim, lhe nega o pedido e justifica a negativa baseado na idade de seu filho.

Ari pergunta a seu pai se eles –menores de idade – são prisioneiros. Seu pai diz que sim, atribui à escola a função de guarda desses menores e acrescenta que muitos dos bebês aos quais a escola se dedica não são mais bebês.

Ari não se conforma com essa função da escola. Então seu pai lhe diz que manter os jovens fora do mercado de trabalho é uma forma de preservar o trabalho dos adultos. Inicia-se, então, uma discussão sobre o desemprego. A conversa se encerra com o pai lhe dizendo que quando terminar e entregar a tarefa de Língua e Literatura voltariam a falar sobre o assunto.

A terceira cena ocorre na casa de Suki. Ela e seu pai devem decidir o que fazer para o jantar e escolhem fazer pão. Como não havia leite, usaram leite em pó. Esse leite fez com que Suki pensasse sobre como é estranho um líquido virar pó e depois líquido novamente. Rapidamente pegou seu caderno e escreveu uma poesia sobre o leite

em pó – sua origem e suas recordações. Quando terminou de escrever o pão estava assado.

Na quarta cena, e de volta à escola, os alunos retomam a discussão sobre o sentido. O professor indaga sobre a possibilidade das coisas terem ou não sentido. A discussão gira em torno de três vertentes: 1. As coisas significam o que fazem; 2. As coisas significam o que não se faz com elas e, 3. As coisas significam o que é possível fazer com elas. Em certa altura da conversa, o professor lhes apresenta um poema de Louis Macneice que trata das possibilidades que deveriam acontecer e das possibilidades que não deveriam acontecer.

Luis – um aluno – diz que o poema é formidável, pois além de ajudá-los a entender o sentido das coisas, pode ajudá-los a pensar sobre o sentido da própria existência. A conversa parece ir em direção à discussão sobre o ser mas se desvia para a discussão sobre a mente.

Novamente o professor lhes apresenta um poema. Desta vez o tema é a mente e a autoria é de Delmore Schwartz. Em meio à leitura do poema os alunos fizeram alguns comentários e Ari arriscou dizer:

Well, yes, but you know, exploring the mind and finding all of people's suspicions and hopes and superstitions – isn't that something like what you find when you uncover a lost city, like Pompeii, maybe, and discover how the people lived then, and what they ... chose to do and chose not to do...? Harry's voice trailed off, and no one answered his question. (LIPMAN, 1978, p. 117).⁶⁶

O professor esperou um instante e concluiu o poema. Ao fim, Suki comenta o poema em voz baixa respondendo aos versos com outros dois versos. Ari contempla-a

⁶⁶ Bueno, si, pero, saben, explorar la mente y encontrar todas las sospechas, esperanzas y supersticiones de la gente, ¿no es parecido a lo que sería descubrir una ciudad perdida, como Pompeya, y descubrir cómo vivía la gente, y lo que... les gustaba o no les gustaba...? – La voz de Ari murió, y nadie respondió. (LIPMAN, 2000a, p.152)

e se sente fortemente atraído por ela. Suki percebe que Ari lhe olha fixamente e diz que a mente pode dar voltas em torno de si mesma.

Na última cena Ari se encontra com Santiago, lhe diz que seu pai lhe permitiu trabalhar depois da aula e que não vê a hora de começar. Santiago lhe diz que não se encontra emprego assim; que havia conversado com seu pai e este lhe disse que as coisas estão ruins na empresa e que ao invés de contratar está pensando em demitir pessoas. Ari desabafa que desde o dia anterior não pensava em outra coisa, ficava se imaginando trabalhando lá e salientou que o faria de graça. Santiago lhe diz que não é possível agora, mas quem sabe no futuro...

Para este oitavo capítulo, Lipman (2000b, p. 345 – 392) propõe – através do manual – as seguintes idéias orientadoras para discussão:

- Um poema é Bom se agrada alguém?;
- Sabemos o que nos agrada?;
- As coisas são boas porque nos agradam ou nos agradam porque são boas?;
- A relação entre o bom na arte e o bom na vida;
- A natureza humana é fundamentalmente egoísta?;
- Importa como as pessoas se tornam autoridades?;
- Podemos fingir ser razoáveis?;
- As autoridades poderosas definem o Bom na arte?;
- O mundo deve ser como é?;
- Relações entre jovens na adolescência;
- O artesanato;
- A poesia de fazer;
- É desejável trabalhar?;

- As crianças têm direito a trabalhar?;
- Por que existe educação obrigatória?;
- O mal é necessário?;
- Palavras, pensamentos e memórias;
- O poema de Suki sobre o leite em pó;
- As coisas significam o que fazem?;
- O sentido de nossa experiência é um contraste entre o real e o possível?;
- O poema de MacNeice;
- Saber o que não se é;
- O que é a mente?;
- O poema de Schwartz;
- Eliminação e conservação na expressão humana;
- Perder uma oportunidade.

Neste capítulo da novela uma nova situação aparece: o desejo do trabalho e sua função na sociedade capitalista. Na conversa de Ari com seu pai percebe-se que, para eles, escola e mercado de trabalho são coisas totalmente alheias uma a outra. Não encontramos o discurso de que a escola é uma preparação para o trabalho – como o discurso oficial no Brasil que detalhamos no primeiro capítulo deste trabalho –, nem mesmo a função de formação aparece. O que encontramos na conversa é uma definição de escola como instituição responsável pelo cuidar e para manter os jovens fora do mercado de trabalho para que não falte emprego aos adultos.

No quarto capítulo Ari já demonstra certo interesse por trabalhar quando conversa com Suki sobre a ocupação do pai dela, mas é neste capítulo que aparece a decisão de abandonar a escola para trabalhar. Cabe-nos observar que em nenhum

momento foi feita a definição de estudo como trabalho, deixando nas entrelinhas a idéia de que trabalho intelectual não é trabalho. É claro que todos os temas e afirmações podem ser levadas à discussão e conclusões diferentes podem ser definidas. Porém, é necessário levar em conta a formação do professor, conforme defendemos no início deste item 2.2.2.

Em relação ao trabalho intelectual e a exemplo do assunto tratado nesta novela tomemos a seguinte poesia como exemplo:

Longe do estéril turbilhão da rua,
Beneditino, escreve! No aconchego
Do claustro, na paciência e no sossego
Trabalha, e teima, e lima, e sofre, e sua!

Mas que na forma se disfarce o emprego
Do esforço; e a trama viva se construa
De tal modo que a imagem fique nua
Rica, mas sóbria, como um templo grego

Não se mostre na fábrica o suplício
Do mestre. E, natural, o efeito agrade
Sem lembrar os andaimes do edifício:

Porque a beleza, gêmea da verdade,
Arte pura, inimiga do artifício,
É a força e a graça na simplicidade.⁶⁷

⁶⁷ BILAC, Olavo. A um poeta. In Antologia de poesia brasileira - Realismo e Parnasianismo. São Paulo: Ática, 1998, p. 48.

Nela, Olavo Bilac demonstra a seriedade do trabalho do escritor – para citar apenas um tipo de trabalho intelectual – e a beleza do resultado de seu trabalho. Neste caso: arte. Atentemos para o fato de que trabalho não é somente a atividade remunerada, tanto que Ari se oferece para trabalhar de graça. Sabe-se que trabalhar é uma necessidade humana e Ari parece não satisfazê-la mais por meio dos seus estudos.

Embora o texto tenha um enfoque central na questão do trabalho versus educação, o manual – através das idéias orientadoras – destaca questões relacionadas à expressão humana e ao pensamento; para isso, além de situações da novela, traz outros trechos de poesias que falam sobre o assunto na mesma perspectiva que Lipman demonstra em Suki.

Continuemos nossa descrição. O nono capítulo se inicia com alguns garotos da sala de Ari sentados em uma praça devorando um livro. Ari se assusta com tal cena e vai até eles para saber que tal livro era aquele. Era um livro de poesias de amor escrito pelo professor de Língua e Literatura, que eles classificaram como poesias eróticas. Ari pede o livro emprestado e leva-o até o professor. Na sala deste, começam a conversar sobre a poesia de Ari sobre os sapatos, que o professor lhe sugere que trabalhe um pouco mais e lhe entregue como parte da tarefa que tanto incomoda Ari. Este toma coragem, mostra o livro ao professor e lhe pergunta como chegou a escrever tal livro. O professor, então, lhe conta que escreveu para sua esposa pouco antes de casarem e que agora ela está no continente asiático, incomunicável por ser médica e estar cuidando de uma epidemia em um país com grave crise. Depois, percebe que não vinha ao caso tratar de sua vida pessoal e se despede de Ari, entregando-lhe a folha com o poema sobre os sapatos.

Na cena seguinte Ari encontra Suki e Kio indo ao campo de futebol para assistirem a um jogo do colégio. Ari os acompanha. Kio carrega um caleidoscópio e Ari pede para ver. Conversam um pouco sobre as imagens que se formam e como elas se formam. Kio decide que quando chegar em casa desenhará as imagens que se formam.

Ao chegarem ao campo de futebol assistiram a uma apresentação da banda que executava coreografias enquanto tocava. Kio achou tudo aquilo muito bonito e,

quando começou a partida, quis saber de Suki o que estava acontecendo. Como ela também não estava entendendo, Ari tratou de ajudar e explicou algumas regras de futebol. Quando terminou a partida – que a equipe local ganhou – houve grande comemoração e na saída, que estava lenta, as pessoas começaram a se empurrar. Suki comentou que durante a partida os jogadores pareciam loucos correndo, mas Ari lhe explicou que havia regras, então pensava se havia a possibilidade de alguém ver aquela confusão como um movimento compreensível, também com algumas regras e estratégias. Comentário sem resposta. Quando chegaram à rua Suki respirou aliviada.

Depois de caminharem um pouco em silêncio Suki perguntou a Ari sobre sua tarefa. Ele responde que não consegue ter idéia sobre o conto e que se preocupa, pois falta apenas uma semana. Suki lhe sugeriu a leitura de alguns contos, mas Ari disse que não entende como se montam as histórias e as compara com a partida de futebol – uma confusão de palavras. Começam a conversar sobre a forma e o significado, de maneira que a disposição das palavras deva significar algo, assim como cada palavra isolada tem seu significado. Suki tentou animar Ari dizendo que se ela pode entender futebol ele pode entender literatura.

Suki perguntou a Ari sobre seu poema dos sapatos e se tinha mostrado-o ao professor. Ele lhe contou sobre as orientações do professor e Suki se propôs a ajudar. Começaram a conversar sobre a ausência de fórmula para escrever, mas Suki disse que Ari podia estendê-lo e utilizar a linguagem cotidiana, além de tomar o ponto de vista dos sapatos. Ari se comprometeu a fazê-lo durante a noite e mostrar a ela no dia seguinte. Nesse instante perceberam que, enquanto conversavam, Kio desapareceu. Encontraram-no escondido atrás de uma árvore e foram embora.

Na cena seguinte, ao chegarem à casa de Suki, o pai dela convidou Ari para comer com eles. Ari telefonou a seus pais e ficou. Enquanto Suki preparava a comida seu pai e seu irmão mostraram a oficina deles a Ari. Tratava-se de uma pequena fábrica de móveis. A cada detalhe Ari se maravilhava; a cada cheiro, forma e textura das madeiras e resinas. Na saída da oficina Ari reparou na disposição dos móveis – tudo em plena harmonia – e elogiou o pai de Suki. Ela lhe disse:

I don't see much difference between arranging the furniture in a room and arranging the words in a poem. It's true that each word has a meaning of its own, but what counts just as much is the way it's related to all the rest of the words in the poem. And in the same way, each piece of furniture may have a beauty of its own, but what counts just as much is the way it's arranged with everything else. (LIPMAN, 1978, p. 129)⁶⁸

Depois de todo interesse demonstrado por Ari em relação à fabricação de móveis, o pai de Suki lhe ofereceu um emprego de meio período que consistia na limpeza da oficina. Depois do jantar, enquanto ia embora, Ari lembrou-se de que faltavam dois dias para entregar a tarefa de Língua e Literatura – que não havia terminado – e que seu pai não o deixaria trabalhar se não fosse aprovado na matéria. Então apertou o passo para chegar logo em casa. Já em casa (e na quarta cena), ele pegou seu caderno, pensou em como era engraçado todo mundo dizer que era capaz e ele seguir dizendo que não. Encorajou-se e começou a escrever. Depois de um bom tempo seu poema estava pronto. Como não tinha sono resolveu fazer uma outra versão, desta vez não partiu do ponto de vista de seus sapatos, mas de um narrador que os observava. Quando já estava deitado pensou em seus poemas e em Suki, que certamente encontraria erros e afirmaria ter mais trabalho a fazer.

Para este capítulo, Lipman (2000b, p. 397 – 434) propõe – através do manual – as seguintes idéias orientadoras para discussão:

- A poesia do amor;
- Ser específico;
- Que o leitor deduza o sentido;
- Sempre sabemos o motivo de fazermos o que fazemos?;
- Configurações/disposições;

⁶⁸ No veo mucha diferencia entre disponer los muebles en un cuarto y disponer las palabras en un poema. Es cierto que cada palabra tiene un significado propio, pero lo que cuenta es el modo en que se relacionan con las demás palabras del poema. Y del mismo modo, cada mueble tiene una belleza propia, pero lo que cuenta es el modo en que están combinados con los demás. (LIPMAN, 2000a, p. 166)

- Ordem e compreensão;
- Podemos compreender a desordem?;
- Como podem ter sentido as disposições das palavras?;
- Existe uma fórmula para se escrever um poema?;
- Usar a linguagem cotidiana para escrever poesia;
- Tomar o ponto de vista das coisas;
- Recuperar o perdido;
- Percepções;
- Dispor coisas e dispor palavras;
- O correto nas relações parte-todo;
- Aprendizes;
- Refletir sobre a experiência;
- Sou livre para fazer qualquer coisa?;
- O poema de Ari;
- O segundo poema de Ari;

A primeira cena deste capítulo se inicia com Ari interrogando o professor de Língua e Literatura sobre a proposta de sua aula, feita no primeiro dia: investigar o sentido. Perguntou como saberiam se encontraram se nem ao menos sabiam o que estavam buscando. Iniciou-se então uma conversa sobre como reconhecer um sentido. Como não chegavam a nenhuma conclusão, Ari se lembrou da conversa que teve com o avô de Malena no hospital e expôs para a classe a seguinte fórmula que havia escrito a partir de tal conversa:

All meanings are *possibilities*.
 Only meanings are _____ *possibilities*.
 (or, Only meanings are possibilities that _____)
 Therefore, meanings are _____. (LIPMAN, 1978,
 p.135)⁶⁹

O professor sugeriu que os alunos ditassem a Ari palavras que completassem sua fórmula. Várias foram as sugestões e no fim da dinâmica chegaram à conclusão que ao invés da palavra “possibilidades” deveria estar a expressão “relações possíveis” na proposição de Ari. A conversa foi interrompida pelo professor que direcionou a aula para o estudo de um poeta estadunidense.

A segunda cena aconteceu na hora do almoço. Nela Ari tenta juntar coragem para chamar Suki para almoçar com ele, mas, quando pergunta a Suki se vai almoçar, ela o convida para ir junto. Ari se incomoda com o fato de ser tão fácil assim para ela o que para ele era tão difícil, mas sentiu um pouco de confiança em si.

Durante o almoço conversaram sobre as aulas da manhã e Ari indagou a Suki: “[...] If you can get at the meaning of experience through poetry, is there any way you could get at the meaning of *meaning* through poetry?” (LIPMAN, 1978, p. 137)⁷⁰. Discutiram sobre a possibilidade de alguém ter escrito um poema sobre o sentido; Suki se propôs a fazê-lo e o fez, embora tenha achado que não havia ficado bom assim.

Pensou que poderia mostrar o poema a Ari e que talvez ele gostasse. Depois pensou em fazer um poema para Ari ou sobre Ari. Foi dormir tentando decidir. Enquanto isso, Ari refletia sobre as orientações que Suki lhe deu para escrever poesia e concluiu que o método dela era semelhante ao seu. Mais uma vez nos é claro a necessidade de Ari de sempre requerer métodos para tudo.

⁶⁹ Todos los sentidos son *posibilidades*. / Sólo los sentidos son *posibilidades* _____. / (O: sólo los sentidos son *posibilidades* que _____.) / En consecuencia, los sentidos son _____. (LIPMAN, 2000a, p. 173).

⁷⁰ [...] Si podés encontrar el sentido de la experiencia mediante la poesía, ¿se podrá encontrar el sentido del sentido mediante la poesía? (LIPMAN, 2000a, p. 175)

A terceira cena aconteceu na casa de Damian, que estudava na mesa da cozinha enquanto sua irmãzinha fazia a tarefa. Quando a mãe deles chegou, pediu para desocuparem a mesa para o jantar, mas antes viu a tarefa dos dois filhos. Damian contou que não estava indo bem na escola e a mãe comentou sobre sua inteligência. Esse comentário fez a irmãzinha de Damian contar sobre os preconceitos que sofria por estudar em uma escola especial.

Quando voltaram a conversar sobre o desempenho escolar de Damian, ele demonstra a vontade de trabalhar e a falta de sentido que ele via nos estudos, mas justificou sua vontade devido à falta de dinheiro da família. Começaram, então, a conversar sobre os problemas domésticos, causados pela falta de dinheiro. Nessa conversa, Damian manifestou sua vontade de ser jornalista e relatou como essa vontade surgiu. A mãe se sensibilizou e argumentou que preferiria economizar em certas coisas e disse preferir que ele continuasse a estudar, para um dia ser o que desejava, a que vê-lo em um trabalho que não lhe agradava só para poder comprar coisas a mais. A cena se encerrou com o fim desta conversa.

Na penúltima cena do capítulo – e do livro – Suki, depois da aula, contou a Ari que seu pai o chamara para trabalhar. Ele ficou feliz, mas informou que tinha planejado escrever o conto solicitado na tarefa de Língua e Literatura. Combinaram de trabalhar enquanto conversam sobre o que Ari poderia escrever. Seguiram para a oficina do pai de Suki e se puseram a trabalhar.

At one point, Suki and Harry found themselves both starting to pack the bottom of the same large carton. There was room for the two of them to bend over and work. They happened to lift their heads at the same moment and saw each other, flushed and delighted. Their faces were close together, and Harry saw Suki's lips slightly parted. His own lips grazed her nose, moved fumbling to her chin, and finally touched hers every so lightly. They stood up, moved the carton aside, embraced and kissed again. Each was aware now of the other's face, so different when close up, the pressure of each other's body, so surprising when holding one another tight, and the unexpected softness of each other's lips. If Harry felt he might have cause for embarrassment, Suki was quickly able to reassure him by the warmth

with which she hugged him and by putting her hands lightly and trustingly behind his neck. (LIPMAN, 1978, p.144)⁷¹

Ouviram um barulho e se separaram. Era Kio chegando e em um momento estava desmontando seu caleidoscópio. Queria ver com seus próprios olhos o que havia lá dentro. Começaram a conversar sobre os espelhos e Kio pediu a Ari que fizesse um conto para ele e que fosse sobre os espelhos.

Encerrando a história, Ari foi para casa pensando no que Kio havia dito. No final de semana, depois de construí-lo mentalmente, escreveu o conto para Kio.

Quando terminou o conto ele sabia que ainda faltava o ensaio sobre realidade e ficção. Como estava cansado, deixou para a noite seguinte. Todavia, a parte que ele pensava ser a mais fácil, foi a mais difícil. Não conseguiu fazer e foi à aula com a tarefa incompleta.

Procurou o professor e contou a ele o ocorrido. O professor – que estava muito feliz por ter recebido notícias de sua esposa – concedeu a Ari mais uma semana para a escrita do ensaio.

Quando terminou a aula Ari viu Suki e Santi juntos descendo a escada. Sentiu ciúme, mas depois viu que não estava acontecendo nada demais. Nesse momento Ari decidiu que nunca mais iria dizer que a ele não acontecia nada. Pegou um caderno de seu bolso, pois havia algo que queria escrever – para ou sobre Suki – e não conseguia pensar em mais nada.

⁷¹ En un momento, Suki y Ari empezaron a rellenar el fondo de una gran caja de cartón. Había lugar para que se inclinaran los dos y trabajaran. Por casualidad levantaron las cabezas al mismo tiempo, y se vieron, arrebatados y felices. Sus caras estaban muy cerca, y Ari vio los labios entreabiertos de Suki. Sus propios labios rozaron la nariz de ella, bajaron a tientas y tocaron los labios de Suki muy ligeramente. Se pusieron de pie, se abrazaron y volvieron a besarse. Los dos veían la cara del otro, tan diferente desde tan poca distancia, y sentían la presión del cuerpo del otro, tan sorprendente, y la inesperada suavidad de los labios. Si Ari pudo sentir que tendría motivos para avergonzarse, Suki lo tranquilizó por la calidez con que lo abrazó y le puso las manos, confiada y dulce, en la nuca. (LIPMAN, 2000a, p. 183).

Para este último capítulo, Lipman (2000b, p. 435 – 467) propõe – através do manual – as seguintes idéias orientadoras para discussão:

- A poesia pode nos ajudar a compreender o sentido de nossa experiência?;
- Como se reconhecem os sentidos?;
- O sentido como possibilidade;
- O sentido como relação;
- Os sentidos como relações possíveis;
- A relação da definição como o sentido;
- Descobrir o sentido através da poesia;
- Pode haver poesia sobre o sentido?;
- As definições e a metáfora como chaves do sentido poético;
- O poema de Suki sobre a definição de Ari do sentido;
- O poema de Damião;
- A incapacidade de Mônica;
- O trabalho do jornalismo;
- A relação entre Suki e Ari;
- Como funcionam os espelhos?;
- O sentido da palavra reflexão;
- O conto de Ari;
- Motivos para escrever.

E assim acaba a história dos adolescentes que, para Lipman devem se aproximar da realidade dos alunos que trabalharam com esse tipo de material. Sabemos

que nem de longe essa realidade se aproxima da maioria de nossos jovens brasileiros. Alunos tão preocupados com a questão literária, as formalidades da escrita e os sentidos das palavras nos são raros em nossas escolas, tal como demonstra os índices publicados anualmente pelo Ministério da Educação como resultados de avaliações nos mais diversos níveis de ensino.

Também o modelo de professor apresentado é bastante conflituoso com o perfil de nossos docentes. Muitos de nossos jovens chegam ao Ensino Médio com sérias deficiências na escrita e também na leitura. É totalmente compreensível que o professor de Língua Portuguesa, nesse caso, se preocupe e depreenda esforços na tentativa de suprir tais deficiências, com o intuito de prover esses alunos da mais básica função da palavra escrita: se comunicar.

Além disso, a questão estética apontada por Lipman nesta novela deixa muito a desejar. Ele trata apenas da literatura e de técnicas para sua produção, referindo-se *en passant* sobre a beleza de tal manifestação e suas características propriamente estéticas. E, se não fez essas distinções com a Literatura nem ao menos citou possibilidades de apreensão de sentidos de outras manifestações artísticas.

No próximo capítulo nos deteremos mais em observações acerca dessas possibilidades e características que Lipman nos deixou desejando.

3. CONTRIBUIÇÕES DA ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DO ALUNO

*É preciso então educar o homem para a liberdade – e essa é a tarefa da arte*⁷².

Defendemos e destacamos a importância de uma infância plena. Nesse sentido, não acreditamos ser vantajoso uma fragmentação ou adultização desta infância, pois a adultização anularia a infância e sua fragmentação impediria que ela fosse plena. Como exemplificamos no primeiro capítulo deste trabalho, as crianças têm tido um comportamento semelhante ao dos adultos e isso é valorizado e reforçado por estes, de modo que a infância tem perdido sua especificidade (seu espaço). Por outro lado, como a criança é um consumidor potencial, sua realidade é invadida e seccionada para que seus diferentes anseios sejam identificados, modificados e até mesmo produzidos. Cria-se internamente uma grande contradição com a própria identidade da criança: se em determinado momento ela deve se vestir como adulto, em outro deve comer o Mac Lanche Feliz que é feito especialmente para criança, deve comprar o DVD Xuxa Só Para Baixinhos que, como o próprio nome indica, é só para crianças, mas sem perder de vista que deve se comportar como *gente grande*, pois o mundo cobra isso dela. Em outras palavras, a infância está dividida em fragmentos que não necessitam ter relações entre si – assim a criança vive cada momento isoladamente, num processo alienante.

Não nos parece que, nesse contexto, exista a possibilidade de uma infância plena e é contra tal situação que nos propomos agir. Em nosso caso, trata-se de resistir por meio da educação e da experiência que é o conhecimento. Se é assim, então, como fragmentar o conhecimento, separando a experiência do pensar da experiência estética, a razão da emoção? Por outro lado, em que medida é possível unir estas duas experiências num programa educacional sem correr o risco de redução dos elementos estéticos e da própria estética?

⁷² Abrão (1999, p. 335) ao se referir a Schiller e à impossibilidade de uma revolução na Alemanha dadas suas frustrações em relação à Revolução Francesa, da qual foi entusiasta.

Antes de prosseguirmos tornou-se necessário explicitar um pouco o conceito de experiência e a possibilidade de experienciar, já que tanto falamos em experiência do pensar e experiência estética. Para tanto, fazemos nossas as palavras de Larossa (2002, p. 24):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Quando nos deparamos com a relação entre essas duas experiências – a do pensar e a estética –, considerando que experiência do pensar nem sempre é uma experiência estética, mas que toda experiência estética é uma experiência do pensar - vários conflitos tornam-se presentes, pois a estética é um campo da filosofia e ainda algo que tem vida própria. Como deve então ser trabalhada esta relação? Filosofia para crianças pode se restringir a utilizar os elementos artísticos somente como recurso didático?

Julgamos que essas questões são complexas, mas precisam ser enfrentadas. Uma experiência do pensar que não esteja acompanhada de uma experiência estética corre o risco de transformar-se em um filosofar vazio, uma vez que, de acordo com a teoria freudiana – da qual os frankfurtianos se apropriaram criticamente-, o ser humano é um misto de razão e emoção.

Enfim, sobre estas questões nos debruçaremos neste último capítulo. A fim de melhor compreendê-las e, quiçá, apontarmos alguns caminhos a partir desta reflexão.

3.1 DESENVOLVIMENTO DA ESTÉTICA COMO CAMPO DE CONHECIMENTO E REFLEXÃO

De acordo com ABRÃO (1999, p.3000) foi o alemão Baumgarten (1714 – 1762) que se propôs a analisar a dimensão empírica das sensações e criou a palavra estética, definida por ele mesmo como sendo a ciência do conhecimento sensível, que estuda a beleza. Apesar da filosofia sempre ter se preocupado com a arte, é a partir de Baumgarten que esta se torna um tema específico da reflexão filosófica.

Esta autora considera de natureza inferior o conhecimento sensível, mas não descuida dele, pois é uma via de acesso à verdade; porém aborda a arte apenas no que se refere às formas de conhecimento que se expressam por meio dela.

Abrão nos mostra que a estética como reflexão sobre a arte se inicia ainda no século XVIII com Johann Joachin Winckelmann, que tinha um especial fascínio pela arte da Antiguidade Clássica e se interessou pelo que a arte tinha de universal, ou seja, ela reflete a totalidade da vida de um povo.

No fim deste mesmo século, a intelectualidade alemã viveu o *Sturm und Drang*, um movimento de revolução literária que deu origem ao Romantismo (com uma nova forma de sensibilidade e valores artísticos), valorizando o instinto e o sentimento em detrimento da razão. Pode-se dizer, então que a *Sturm und Drang* reagiu contra a sequidade de *Aufklärung* (Esclarecimento).

Mas se o *Sturm und Drang* enaltece o sentimento contra a razão, também a *Aufklärung* não deixou de reabilitar a sensibilidade, destinando-lhe um campo próprio de investigação: a estética. E a crítica de Kant, reorientando a razão para seu uso prático, não legitima um campo inacessível ao conhecimento? Nesse campo, que é o da moral e dos fins últimos do homem, o bem é simbolizado, segundo Kant, pelo belo, esse objeto do prazer puro. (ABRÃO, 1999, p. 324).

Esse movimento teve como figuras centrais Herder, que propôs a investigação da linguagem, considerando-a como um ato de pensamento que, portanto,

não se organiza apenas de acordo com princípios racionais; Goethe “cujo pensamento não se expressa em conceitos abstratos, mas em forma imediata, intuitiva, sensorial, reivindicando do leitor uma disposição similar”. (ABRÃO, 1999, p.331); e Schiller, que entendia como sendo tarefa da arte a educação do homem para a liberdade, uma vez que, depois de se decepcionar com o terror remanescente da Revolução Francesa e com a situação da Alemanha, concluiu que os homens não estavam ainda preparados para a liberdade.

A harmonia entre o homem e o mundo se rompeu; os próprios homens se recolheram em suas individualidades. A unidade já não se da imediatamente, mas de modo mediato, isto é, mediante o trabalho reflexivo da consciência e a expressão estética. Para Schiller, assim é sua época, dilacerada. A arte deve criticar essa situação. O modelo é um mundo grego, cuja ingenuidade, porém, não é mais possível recuperar. Uma nova harmonia deve ser conquistada – e expressá-la é a tarefa educativa da arte. A arte, que não pode mais ser ingênuo, deve ser o que Schiller denomina sentimental. (ABRÃO, 1999, p. 336).

Como Schiller e muitos outros entusiastas da Revolução Francesa, Hegel também se decepcionou com o desenrolar dos acontecimentos na França, mas apesar disso, não negou a grandeza histórica da Revolução, que influenciou suas reflexões sobre o curso da história.

Hegel, no seu empenho em compreender o presente a partir da explicação do sentido do desenvolvimento histórico e com a pretensão de “atingir o absoluto, isto é, a inserção consciente do espírito na totalidade”. (ABRÃO, 1999, p.350), escreve a Fenomenologia do Espírito. Nesta obra, ao descrever a terceira etapa da trajetória pela qual o espírito percorreu, Hegel considera a Arte como uma forma incompleta de revelação do absoluto, uma maneira de tornar o Espírito presente no pensamento e na vida dos homens; e a Ciência da Lógica seria, então, uma forma de autoconhecimento através da qual o Espírito se reconhece como uma totalidade. Portanto,

‘A idéia absoluta’ diz Hegel no final dessa obra⁷³, ‘é o único objeto e conteúdo da filosofia’.

Para que o espírito retorne a si na autoconsciência do absoluto, deve se explicitar este ‘único conteúdo’ nos vários momentos do autodesvelamento, que constituem as produções culturais: a ciência natural, a arte, a religião e a filosofia. É preciso examiná-las, pois são esses conteúdos culturais concretos que preenchem o arcabouço abstrato do percurso do espírito. (ABRÃO, 1999, p. 359)

Assim como Hegel, Marx – que marca profundamente o pensamento contemporâneo – avalia que transformar o mundo é o modo de conciliar o real e o ideal. É Marx quem teoriza a respeito da ideologia e da dominação capitalista que transforma o produto do trabalho humano em mercadoria. A teoria marxista serve de base para os estudiosos da Escola de Frankfurt, que realizam a crítica à racionalidade histórica e defendem que:

É preciso que se reunifiquem Eros e Logos, tornados antagônicos pela sociedade repressiva. Daí a importância da dimensão estética, na medida em que aponta para a etimologia do conceito: originariamente significa ‘o que diz respeito às sensações’. A história do deslizamento do sensorial e do sensual para uma categoria tal como história da arte é a da transformação da sensualidade em sensibilidade abstrata, repressão do sensorial e do sensual, que na tradição racionalista são considerados fonte de erro e ilusão. A teoria crítica vê na fantasia não a ilusão, mas a faculdade cognoscente que aponta para um princípio de realidade diverso do existente no mundo da reificação, mundo comandado pela lógica do lucro, que transforma todos os homens em ‘meros agentes da lei do valor’. (ABRÃO, 1999, p. 464)

Como demonstrado no primeiro capítulo deste trabalho, nossa opção teórica é pela desenvolvida na Escola de Frankfurt – em especial pelos estudos de Adorno –, pois:

No contexto da Teoria Crítica, Adorno foi particularmente sensível às questões relativas à educação, como momentos essenciais dos processos sócio-culturais dos quais dependeriam em meio à transformação das instituições e da ordem social, as esperanças

⁷³ A autora refere-se à obra *Ciência da Lógica* escrita por Hegel.

depositadas no exercício crítico da razão [...] grande parte de sua produção sobre a música e a arte em geral, que ocupa diversos volumes de suas obras publicadas, está diretamente relacionada à questão da formação. (CEPPAS, 2003 p. 73).

De forma mais implícita do que explícita, nossas observações e afirmações seguintes, a respeito da proposta de Lipman, estarão permeadas por idéias e conceitos definidos pelos estudiosos da Teoria Crítica e que – como entendemos – já foram elucidados anteriormente.

3.2 A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E A EXPERIÊNCIA DO PENSAR

A breve descrição do currículo de Lipman para a proposta de Filosofia para Crianças permite verificar que o autor tem, em cada novela, a pretensão de abordar um campo específico da filosofia. Esse é o caso de Suki, que conforme já dito por diversas vezes, aborda a estética. Também já dissemos que os temas se repetem ao longo de todas as novelas. Isso significa que questões relacionadas à estética estão espalhadas por todo o currículo de Lipman. Curioso é, entretanto, observar que Suki dirige-se aos adolescentes de Ensino Médio e não para crianças, por assim dizer.

Para nós, é inegável que o caminho para uma formação sólida começa na Educação Infantil e não raro vemos a defesa da arte como a base epistemológica desse nível de ensino⁷⁴. Consideramos, porém, que ao lado da arte deve estar a filosofia – daí a nossa defesa pelo ensino de Filosofia para Crianças -, pois tão importante quanto a experiência estética é também a do pensar na promoção de uma infância plena. Mais adiante discutiremos o modo como essas duas experiências se relacionam, mas já adiantamos que

⁷⁴ Ana Angélica Albano tem um artigo sobre o tema. Cf. referências.

Para Adorno, porém, filosofia e arte não são a mesma coisa, apesar de se aproximarem em seu “conteúdo de verdade”; complementam-se, em sua práxis sociocultural, ao se contraporem e se negarem mutuamente. Enquanto atividades separadas, ambas verdadeiras em suas próprias particularidades, se convergem. A especificidade de uma e de outra é a garantia de possíveis ajudas férteis e recíprocas. “Uma filosofia que imitasse a arte, que aspirasse a definir-se como obra de arte, se eliminaria a si mesma”. A arte e a filosofia não coincidem na forma ou no processo construtivo; suas lógicas internas, bem como suas linguagens são diferentes; ambas rasgam veredas próprias e se mantêm fiéis a seu conteúdo específico através de sua oposição a ele e entre si. (ZUIN, A. A, PUCCI, B. RAMOS-DE-OLIVEIRA, N., 2000, p. 96)

Já em Lipman a estética como conteúdo é tema menor nas novelas direcionadas à infância. Também do ponto de vista da forma, suas novelas não promovem essa experiência estética, uma vez que são textos escritos com uma finalidade específica – a das aulas de filosofia – e se afastam da qualidade literária, a qual poderia proporcionar tal experiência, já que “a literatura nos permite, de um modo mais direto, uma experiência estética” (OLIVEIRA, 2006a, p.53).

Sendo assim, se tomarmos o personagem Ari, veremos algo interessante que podemos relacionar aos próprios alunos de Filosofia para Crianças que cumprem esse currículo. Quem é Ari? Esse personagem surge na novela “A descoberta de Ari dos Telles”, um programa voltado à lógica, como já dito. Lá ele era um garoto que freqüentava as séries finais do Ensino Fundamental. Seu perfil é definido da seguinte maneira por Silva (2007, p.72):

O personagem Ari é um garoto que está descobrindo a lógica do raciocínio e quer constantemente questionar o que não compreende para poder chegar à verdade. A partir da construção de algumas frases, ele vai elaborando seu pensamento, tirando conclusões, fazendo inferências e, portanto, encontrando maneiras substanciais de pensar.

Durante a leitura da novela Suki podemos confirmar o perfil de Ari. Contudo, também podemos perceber que suas atitudes e considerações em relação à elaboração de frases e entendimento do mundo parecem estar estacionadas, ou seja, não

evoluíram nem sofreram alterações significativas desde a novela que leva seu nome no título: A descoberta de Ari dos Telles.

Tomemos então a trajetória que Ari percorre nessas duas novelas. Em “A descoberta de Ari dos Telles” ele, além de ser o protagonista, é percebido pelo leitor - e isso acontece intencionalmente pelo autor que conduz o olhar daquele – como uma criança brilhante. Ele possui um raciocínio lógico surpreendente, conseguindo inferir sobre os mais variados temas propostos por seu professor.

Isso se dá certamente por ter sido a primeira novela escrita por Lipman e por que o autor estava envolvido com a questão da lógica e sua deficiência nos alunos universitários. Sendo então o programa de lógica que configura o início da proposta de Lipman e que marca todo seu currículo. Pensando nesse início e nos motivos que levaram Lipman a desenvolver tal proposta podemos afirmar que a preocupação com a lógica é essencial em Lipman e em seus alunos idealizados. Ari é, então, um modelo de aluno que aos doze anos aproximadamente estaria desenvolvendo seu raciocínio lógico com bastante perspicácia, rapidez e solitude devido ao fato de ser estimulado na escola a tal desenvolvimento.

É fato que Lipman cria seus personagens baseado em tipos de pessoas, como se pode ver em Oliveira (2006a, p.51) quando se refere a modelos de criança escritos por Lipman: “Se as crianças são modelos, são modelos de alguma coisa que pretende ser ideal. As crianças de Lipman são, assim, aquelas que ele pretende formar através da filosofia. São crianças idealizadas, portanto”.

Encontramos em Ari o tipo de pessoa questionadora – que na realidade é uma característica da maioria de seus personagens –, que fica absorto em questões até a solução ou elaboração de teorias que possivelmente as solucionem. Ele está sempre elaborando regras e fórmulas para aplicação lógica a fim de esclarecer ou destruir conceitos.

É importante, ainda, que abordemos outro tipo de pessoa presente em alguns personagens – o professor. Este não é somente um tipo, mas vai além, é um modelo a ser seguido. Trata-se de um profissional que, independentemente da disciplina em que seja docente, trabalha exatamente como proposto pela metodologia

desenvolvida por Lipman. É sempre questionador. Incita as discussões acerca dos conceitos e nunca traz respostas prontas. Está sempre disposto a autocorriger-se pelo diálogo com seus alunos e incita-os a fazerem o mesmo.

Retomando Ari e sua trajetória, encontramos uma criança sempre preocupada com a lógica das coisas, com explicações racionais dos fatos. Ele vivia tentando descobrir fórmulas e regras e aplicava-as a afirmações ou deduções para provar a razoabilidade ou não. Esse comportamento sempre fora reforçado por seus pais e professores e se estendeu – de maneira cada vez mais profunda – até o Ensino Médio.

Aí, começa o surgimento de problemas escolares para este aluno. Arraigado no comportamento anteriormente descrito e, como se seu pensar estivesse consolidado na explicação lógica das coisas – numa impossibilidade de mudança –, ele se sente fracassado quando tem contato com a escrita literária e a explicação poética do mundo. São as experiências estéticas – embora totalmente vinculadas à experiência escolar – tratadas na novela e que Ari se diz incapaz de realizar.

Pensemos então, a exemplo de Ari, em uma criança que passe por todo o currículo de Lipman. Desde a educação infantil aprende a conversar com seus amigos e professor de forma organizada, com a sala disposta em círculo, expondo seus pensamentos e argumentos, pondo-os à prova da racionalidade com os demais alunos.

Além da própria estrutura pensada para a dinâmica das aulas de Filosofia, também está em foco a questão do currículo elaborado por Lipman. Teoricamente Ari foi um ótimo aluno em toda sua vida escolar e cumpriu bem todas as propostas de razoabilidade dispostas nas atividades decorrentes das aulas. Será que então, tanto os alunos que atuam brilhantemente nas aulas de filosofia, como os que não o fazem assim, correm o risco quase certo de terem o mesmo destino de Ari?

Se ele é um modelo, o usemos como tal. De acordo com o modelo em questão, ao chegar no programa de estética, priorizado nos últimos anos da Educação Básica, fatalmente os alunos terão dificuldades para escrever e ler literatura e muito mais grave: não terão uma percepção sensível do mundo e das coisas. Estarão limitados ao conhecimento empírico. Lipman demonstra em Ari a idéia de que faz-se filosofia

quando se segue regras definidas pelos parâmetros lógicos e metacognitivos de um diálogo ou uma investigação.

Por um lado o seguimento de regras proporciona um diálogo mais criterioso, impedindo, desta forma, que o que se propõe como comunidade de investigação acabe por se tornar uma simples roda de bate papo. Porém, o excesso de regras e a primazia pelos modelos cerceiam o pensar livre.

Este fato nos permite imaginar que Lipman cai na armadilha da qual tentou livrar seus alunos. O conhecimento profundo está ameaçado neste programa, uma vez que a sensibilidade tão presente e tão própria da infância vai sendo aos poucos domada, assim como um tigre circense que é tirado de seu habitat natural, tem seu comportamento moldado pelo domador e aprende a responder *adequadamente* a diferentes estímulo podendo, enfim, ser premiado por isso.

Mas o que está em questão aqui é a primazia pela lógica que podemos comprovar citando Lipman em uma entrevista dada à Folha de São Paulo⁷⁵ quando, ao ser perguntado sobre a forma pela qual seu método leva ao pensar melhor, ele responde:

A filosofia contém a lógica, que ajuda a melhorar o raciocínio das pessoas, o juízo. A filosofia também ajuda a melhorar a formação de conceitos. Outros programas não têm essa ênfase. Quando você se concentra nas questões de raciocínio, juízo e formação de conceitos, está lidando com três instrumentos muito poderosos que fazem parte do nosso pensamento.

É certo que a filosofia pode nos trazer tais contribuições como é certo que a arte também traz valiosas contribuições para a formação de conceitos, pois ela

diz o que as outras linguagens estão proibidas, pois estão 'colonizadas'. [...] por isso, ao configurar-se como um novo campo a

⁷⁵ http://almanaque.folha.uol.com.br/entrevista_filosofia_matthew_lipman.htm Publicado na **Folha de S.Paulo**, domingo, 1 de maio de 1994. Último acesso 27/07/2008.

arte abre as portas para a dimensão estética em que a realidade pode ser observada por meio de outras imagens” (RONDON, 2004, p. 210).

Entendemos a importância da lógica. Não queremos submetê-la à arte assim como não desejamos que a arte seja submetida à lógica. Apenas queremos mostrar com essas citações que a experiência estética deveria ser presente em todas as etapas do trabalho de filosofia com crianças e não apenas ser considerada como um conteúdo a ser trabalhado, assim tal como foi feito com a lógica que, embora tivesse um programa especial para ser tratada, foi recorrente e destacada em todas as demais novelas.

Embora o modelo de aluno externalizado no personagem Ari seja o padrão comumente desejado e valorizado pelo discurso escolar, não se está levando em conta aqui a boa formação do aluno; pois como já vimos, com o passar do tempo e com a continuidade da valorização de habilidades relacionadas somente ao raciocínio lógico, o resultado que vimos no fim da carreira escolar – um aluno que se sente incapaz de realizar as atividades propostas pelo professor – não parece ser tão desejado assim.

Até o momento estamos mantendo nossos comentários limitados à atmosfera da escola. Agora, imaginemos um adolescente como Ari, fora da escola. Não somente em período contrário ao de aula, mas que realmente tenha encerrado o Ensino Médio e ainda não tenha ingressado em nenhum outro curso. Suponhamos ainda, que na vida deste adolescente não tenha aparecido nenhuma garota tão maravilhosa quanto Suki – capaz de ajudá-lo a enxergar o mundo a partir de outras perspectivas em tão pouco tempo.

O que podemos esperar deste adolescente? Certamente muitas coisas, mas destacamos somente o sentimento de frustração e impotência diante de questões que não podem ser explicadas nem refutadas pelos silogismos com os quais está habituado a lidar. O próprio sentimento de frustração é algo inexplicável e talvez incompreensível para tal adolescente, assim como todas as transformações que estão ocorrendo em seu corpo e que – como explicado pela Psicologia – serão geradoras de várias crises internas.

É importante ressaltar que não pretendemos, de maneira alguma, menosprezar o pensamento calcado em bases lógicas, mas sim demonstrar como esse pensamento pode ser superficial se menosprezar os demais. Não pretendemos seguir o exemplo de Lipman que se viu angustiado com seus alunos universitários tão deficientes no raciocínio lógico e que por razão dessa tal angústia desenvolveu seu programa de filosofia para crianças embasado em Ari (cujo nome não é mera coincidência com Aristóteles), para só depois considerar as outras formas de pensamento. Realçamos nossa afirmação: não pretendemos exacerbar o conhecimento estético em detrimento do lógico – até porque o pensamento desencadeado pelas relações estéticas pode estar – e comumente está – relacionado ao pensamento lógico.

O pensar é algo que fazemos sempre entre o possível e o impossível, entre o saber e o não saber, entre o lógico e o ilógico. Se estivéssemos situados na certeza firme do absolutamente lógico muito provavelmente não teríamos estímulo para pensar igual que se estivéssemos situados na absoluta certeza do que não responde a qualquer lógica. Quando pensamos estamos entre o lógico e o ilógico, não estamos situados completamente na lógica porque então não teríamos nada a pensar e não estamos completamente porque então não saberíamos por onde começar a pensar. É na tensão da contradição entre os dois extremos que algo nos força a pensar, nos faz perceber o sentido e o valor do pensar. (KOHAN, 2003b, p.1)

Fora o modelo de aluno revelado em Ari, apresentamos a problemática do texto em si. Podemos perceber que a Literatura proposta em Suki tem uma faceta utilitarista. Chamamos de Literatura aos textos propostos dentro da história e as considerações de escrita literária que nela ocorre e não à própria novela. Assim como o texto de Lipman, ou seja, a novela em si, tanto quanto os textos e poemas apresentados nela se dirigem para um determinado fim – suscitar questionamentos que conduzam à discussão filosófica. E isso se dá utilizando o próprio texto também como modelo, assim nos explica Lipman (1995, p.313)

O texto que dá início ao processo de pensar deve ser ele próprio um modelo deste processo. De alguma maneira, os educadores concebem o ato de modelar, como importante e restrito ao modelo do professor para os alunos ou ao modelo de instrutor para o professor. A idéia do

texto como modelo ou retrato para muitos educadores é imprópria e bizarra. Mas, como poderia haver algo mais pertinente? Se queremos que as crianças – ou alunos de qualquer idade – formem uma comunidade de investigação, certamente estaríamos ajudando-as se mostrássemos uma comunidade de investigação permitindo que observem como funciona.

Essa investida em utilizar literatura para fins filosóficos, se é que podemos assim dizer, não é uma iniciativa de Lipman - outros autores já fizeram o mesmo, por exemplo Platão, como demonstrado por WAKSMAN e KOHAN (2005, p. 81): “Los diálogos de Platón son, al fin, un ejemplo, entre otros, de discursos que habitan un espacio compartido entre filosofía y literatura, aquel terreno movedizo entre dos, habitado por nombres como Borges, Nietzsche, Proust.”.

A respeito da opção metodológica de Lipman é necessário levar em conta a seguinte afirmação de Talbot (2001, p. 2-3):

O estilo do pensamento de Lipman é primeiramente, estético. Seus primeiros escritos são estudos em estética, os quais ele, mais tarde, espalhou em todos os programas de filosofia para crianças e, mais especificamente, em Suki, o programa sobre a investigação estética. Ainda, em sua obra-prima teórica, *O Pensar na Educação*, ele argumenta que "o julgamento de excelência cognitiva é mais provável ser o produto de investigação criativa do que crítica". Sem dúvida, Lipman quer fugir do sentido moderno que se dá à estética hoje, isto é, a apreciação crítica da arte. Ele prefere voltar ao sentido original usado pelos Gregos, que define tanto a promoção da criação artística quanto a sua apreciação.

No caso de Suki não identificamos nem a promoção da criação artística nem sua apreciação. Identificamos sim, *à moda de Ari*, regras e métodos para escrita de textos – que não são necessariamente literários – e modos e mecanismos para a compreensão de textos; um pouco diferentes, mas, ao mesmo tempo, muito próximos ao que nossos livros didáticos traziam – e alguns ainda trazem. Trata-se do seguinte: dava-se um texto; depois a interpretação deste mesmo texto, utilizando-se, para isso, de uma lista de perguntas sequenciadas e relacionadas ao texto dado (não, não estamos falando

do manual do professor das novelas de Lipman); na seqüência, exercícios de gramática e ortografia e, por fim, produção de texto.

Não queremos dizer que estes mecanismos estão errados. Mas mostramos que isso está tão presente nas escolas, tão constante, que até Lipman, ao propor uma metodologia diferenciada, não a diferenciou tanto assim; inseriu nesse ínterim a discussão sobre temas que vêm sendo indagados por toda a humanidade, as chamadas questões filosóficas.

O programa de Lipman, como demonstrado, está fortemente alicerçado na narrativa que se torna, neste caso, apenas um meio de instigar questões para discussões filosóficas. Contudo, não se pode afirmar que estas narrativas ou novelas sejam literatura – elas estão mais próximas ao conceito de texto didático, instrumental e não de uma expressão artística. Além disso, embora intentem suscitar o diálogo reflexivo, trazem modelos de comportamento ideal, modelos de pessoas, de questionamentos e condutas.

No início deste trabalho declaramos nossa opção teórica a respeito do ensino de filosofia e, mais tarde, a respeito do potencial artístico. Do mesmo modo, agora, antes de dar seqüência a nossos comentários, procuraremos entender a concepção de arte defendida por Lipman e sua relação com o ensino de filosofia.

Para isso, tomamos trechos de uma entrevista concedida por ele ao *Jornal Folha de São Paulo*⁷⁶, em 1994:

Shapiro foi meu professor em Columbia. A natureza da arte mudou muito desde que eu era um estudante. Naquela época, a arte era em geral abstrata. Estava interessado na maneira como a arte abstrata parecia concentrada na metodologia da arte e não no valor da representação, no conteúdo. Aquilo me parecia muito semelhante ao que ocorria em filosofia, com a filosofia da linguagem, que abandonava os conteúdos para dar ênfase aos procedimentos e

⁷⁶ http://almanaque.folha.uol.com.br/entrevista_filosofia_matthew_lipman.htm Publicado na **Folha de S.Paulo**, domingo, 1 de maio de 1994. Último acesso 27/07/2008.

métodos. Sempre estive interessado em analogias entre arte e filosofia.[...] Sempre estive interessado na relação entre estética, poesia e filosofia em geral. A poesia é freqüentemente um avanço mesmo em relação à filosofia, quando se trata de desenvolver novos conceitos. Primeiro rascunhamos os nomes em forma poética e só em seguida a filosofia dá um novo polimento e os passa à ciência, que os coloca sob verificação.[...] Meu interesse inicial era pela filosofia americana, por John Dewey. Quando fui para a França, me interessei por fenomenologia e existencialismo, porque me pareceu um tipo de filosofia mais intensa e vivencial. A tradição americana me parecia na época insuficiente para o que eu procurava. Quando comecei a me envolver com filosofia para crianças, me dei conta de que era impossível realizar meu objetivo sem a tradição da filosofia analítica. As crianças são muito preocupadas com a linguagem, as palavras e os sentidos. A experiência inglesa em análise lingüística é indispensável.

Percebemos, então, que Lipman, em seu interesse inicial pela arte, o possuía algumas ressalvas em relação aos procedimentos e métodos, assim como seu parecer acerca da filosofia já que, como declara, sempre buscou uma relação entre a arte e ela. Ele nos indica como tentou superar tais procedimentos, mas que, após vários estudos e posicionamentos seus diferenciados, percebeu como eles eram importantes, como a tradição da qual tentava se afastar era necessária. Nesses trechos citados ainda evidencia-se o potencial que a poesia tem para Lipman e o motivo pelo qual o programa de estética dele (*Suki*) tem uma centralidade na literatura, deixando de lado as demais formas de manifestação artística.

Já comentamos anteriormente sobre a importância dada por Lipman à Lógica e exemplificamos isso com o personagem Ari; também apontamos indícios – por meio da descrição minuciosa de *Suki* e, mais concisa, do programa completo de Filosofia para Crianças – da essencialidade de procedimentos e recursos metodológicos para o bom desenvolvimento da comunidade de investigação.

É certo que toda investigação precisa de um método, mas também é certo que a investigação que prima o método sobre o objeto compromete seu próprio resultado. No entanto, é inegável o mérito de Lipman por ter desenvolvido uma metodologia direcionada para crianças com a finalidade de inseri-la em discussões filosóficas e chegar ao pensamento criterioso, rigoroso e fundamentado. Não nos

dedicaremos aqui à crítica, nem à defesa da metodologia proposta por Lipman. O que nos interessa é a possibilidade de crianças experimentarem⁷⁷ o filosofar.

Não se aprende a filosofar de fora para dentro assim como não se aprende a história da filosofia no sentido oposto. A única forma de se chegar ao pensar é na prática, ou melhor, a partir da própria experiência do pensar. Contudo, percebemos que há certa recusa quando se fala em filosofia ou, mais especificamente, em filosofar. Essa afirmação pode ser confirmada com a descrição de uma experiência vivida em oficina por nós⁷⁸ ministrada em uma escola de Ensino Médio na cidade de Araraquara. Então, tratemos de descrevê-la.

Em 2006 e a convite da Professora Sueli Itman - que desenvolvia um projeto na Escola Estadual Bento de Abreu (EEBA) – desenvolvemos uma oficina intitulada *Filosofia e Música* durante o evento *Dia da Universidade na Escola*, por ela organizada. A nossa oficina foi somente uma dentre muitas outras que foram oferecidas. Fomos até a escola com baixa expectativa em relação ao número de inscritos. Essa foi nossa primeira surpresa: a sala estava cheia de jovens matriculados no segundo e terceiro colegiais. Mas esse fato não significa que estavam ansiosos pela experiência que propúnhamos. Iniciamos a conversa perguntando o motivo pelo qual tinham se inscrito em nossa oficina. A sinceridade com que responderam foi atordoante. Esperavam que naquela oficina não tivessem que fazer nada, só ficar ouvindo.

Talvez, e muito provavelmente, tivessem vergonha de encarar uma atividade mais interativa corporeamente como uma oficina de dança, ou de teatro, ou ainda, outro tipo de dinâmica. Respiramos fundo e demos continuidade à nossa tentativa de diálogo. Solicitamos então que nos dissessem o que entendiam por Filosofia. A resposta foi ainda mais desalentadora que a primeira. Disseram que o parâmetro deles era as aulas que tiveram e que por isso filosofia era semelhante à construção de uma Bíblia – esse foi exatamente o termo que utilizaram – na qual eles copiavam tudo o que o professor escrevia sem contestar nada, e depois repetiam nas provas. Pânico, terror e aflição!

⁷⁷ No sentido de *realizar a experiência*.

⁷⁸ Vânia Mesquita e eu, sob orientação da Professora Paula Ramos de Oliveira.

Ainda assim, seguimos em frente com nossa proposta, pois entendíamos – e ainda entendemos que,

A parceria entre a filosofia e a arte torna possível tratar com alegria e leveza alguns temas importantes e complexos da cultura e da existência, tais como o sentido da realidade, o lugar da ciência na sociedade, as interpretações do corpo e da natureza, a relação entre arte e verdade, a transitoriedade do amor e a inevitabilidade da morte. (FEITOSA, 2004, p. 7)

No início os alunos não conseguiam entender que relação aquela oficina tinha com Filosofia (da forma como conheciam), mas a discussão foi tão rica, tão criteriosa que nos emocionamos cada vez que revemos as imagens que foram filmadas.

A respeito do ensino de Filosofia para jovens Tagliavini (2004, p. 156), nos auxilia no entendimento do fato acima narrado argumentando que:

O quadro é a tese do artista. É mais fácil seduzir o adolescente para a contemplação da Guernica de Picasso ou do Retirante de Portinari do que conquistá-lo, de prima, para a leitura de clássicos, para a reflexão e para a construção do próprio texto.

Ousamos fazer com a música o que Tagliavini propôs com o quadro e, certamente, outras expressões artísticas podem surtir o mesmo efeito. Não obstante, a força da imagem presente numa tela e toda sua aura, por vez parecem prender mais a atenção dos estudantes do que os outros recursos artísticos.

Ocorre que essa mesma imagem que pode nos proteger do estado de barbárie, quando produzida pela indústria cultural pode nos aprisionar na antes citada Sociedade do Espetáculo. Quanto a isso nos alerta Debord (2003, p.14):

As imagens fluem desligadas de cada aspecto da vida e fundem-se num curso comum, de forma que a unidade da vida não mais pode ser restabelecida. A realidade considerada *parcialmente* [grifo do autor] reflete em sua própria unidade geral um pseudo mundo à parte, objeto de pura contemplação. A especialização das imagens do mundo acaba

numa imagem autonomizada, onde o mentiroso mente a si próprio. O espetáculo em geral, como inversão concreta da vida, é o movimento autônomo do não vivo.

No entanto essa ameaça da Indústria Cultural não deve e não pode nos imobilizar. Se ela tenta se apoderar – e muitas vezes consegue – de todas as manifestações artísticas, também podemos usá-la a nosso favor. Na tentativa de superação da Indústria Cultural podemos usar alguns de seus mecanismos, como por exemplo, a possibilidade de reprodução de obra de arte.

Benjamin (1987) nos mostra como a reprodução da obra de arte pode ser vista tanto sob aspectos negativos como positivos, e também nos mostra que a obra de arte sempre foi passível de reprodução – ainda mais: tudo o que os homens fazem sempre pode ser imitado por outros homens. Se por um lado a arte perde sua autenticidade, sua aura, ao ser reproduzida, por outro, essa reprodução passa a ter o valor de exposição, permitindo o acesso pelas massas. Neste ponto Adorno diverge de Benjamin⁷⁹, pois entende a cultura baseada na erudição e na tradição – afinal Adorno nunca escondeu seu comportamento elitista.

Em relação à possibilidade de reprodução da obra de arte tendemos a concordar com Benjamin. A maioria das pessoas só pode ter acesso às obras de arte porque estas puderam ser reproduzidas. Quantas crianças brasileiras vão, um dia, ao Louvre? Quantos de nossos alunos têm a possibilidade de conhecer obras de arte se não for por meio da reprodução técnica e dentro da escola?

Há quem defenda que além da perda da autenticidade e da própria aura da obra de arte, a reprodução inibe a criação. Nessa perspectiva, criação e reprodução seriam antagônicas, uma só existiria na ausência da outra. Talvez essa seja uma perspectiva ortodoxa demais. Nesse sentido, encontramos contribuições para pensarmos a questão nas seguintes palavras de Rondon (2004, p. 208-209):

⁷⁹ Cf. KOTHE, 1978.

A arte possui o poder de romper com o imediatamente dado, estabelecendo esferas de negação, transgressão e liberdade. Por sua peculiaridade, cria – no mundo da simples reprodução – outras possibilidades para o real. Enquanto a razão instrumental atrofia as possibilidades da própria razão, destruindo a possibilidade de uma teoria ou do próprio pensamento crítico, a arte abre essas potencialidades sob outra “forma”. A arte é irreal frente ao mundo existente alienado em que as aparências moldam a realidade.

Podemos então pensar a reprodução e a criação como coexistentes em tensão. Assim como o pensamento é formado por experiências e percepções externas ao indivíduo, a expressão artística só é manifesta a partir da influência de outros; nada se cria a partir do nada, tanto que os estudiosos da área de Arte conseguem classificar os artistas e seus trabalhos de acordo com tendências e estilos.

Mas o que está em pauta aqui é muito mais sério do que a influência ou a semelhança entre obras de arte. Falamos de reprodução. Mais ainda, falamos de uma tensão e da coexistência da reprodução e da criação. E falamos disso por cogitar a hipótese de que, na escola, ao trabalharmos com reproduções de obras de artes, poderíamos estar tolhendo a capacidade criativa de nossos alunos e, desta forma, agindo contra nossa proposição de estimular o pensar criterioso, rigoroso e fundamentado; podendo, inclusive, estimularmos a reprodução de algo que foi dito ou a simples conformação com o que está dado. Pois esse é o panorama da sociedade na qual vivemos.

Cada vez mais somos estimulados à padronização, ao seguimento de modelos pré-estabelecidos e quase sempre sem tempo nem espaço para a criação. Isso indubitavelmente ocorre dentro da escola também – muitos professores, na tentativa de ensinar seus alunos a escreverem de acordo com as regras gramaticais pedem para que realizem cópias e mais cópias, mas quando pedem para que o aluno faça uma redação se surpreendem com a falta de criatividade daqueles que entregam paráfrases de texto que o próprio professor havia dado para ser copiado.

Entretanto, em meio a todo esse mecanismo, a escola ainda possui um diferencial, ainda se constitui um espaço de formação,

Então pelo menos na escola precisamos ter um lugar de destaque para a resistência. Enfatizar essa dimensão significa abrir aos alunos espaços formativos de qualidade, estimulando neles a autonomia e a capacidade de fazer experiências intelectuais que caminhem em uma direção contrária à da reprodução e do não-pensamento. Tarefa difícil essa em uma sociedade que estimula o pensamento estereotipado e que se rege pela lógica instrumental, limitando quase que totalmente o espaço para a crítica e a criação.⁸⁰

Ao nos atentarmos um pouco mais sobre a questão, podemos perceber que não é o uso da reprodução que tolhe a criatividade, mas sim como se usa, qual o uso que é feito dessa reprodução.

Feitosa (2004) publicou o livro *Explicando Filosofia com Arte* e nos mostra como, nos dias atuais, a educação não pode se privar de utilizar a reprodução das obras artísticas para a melhoria das condições de ensino. Seu livro mesmo está permeado de cópias de telas e fotografias.

É importante dizer que quando apontamos benefícios na possibilidade de reprodução de obras, não estamos nos referindo à pirataria; pois esta serve tão somente à propagação da Indústria Cultural, além de ser um ato criminoso. E ainda,

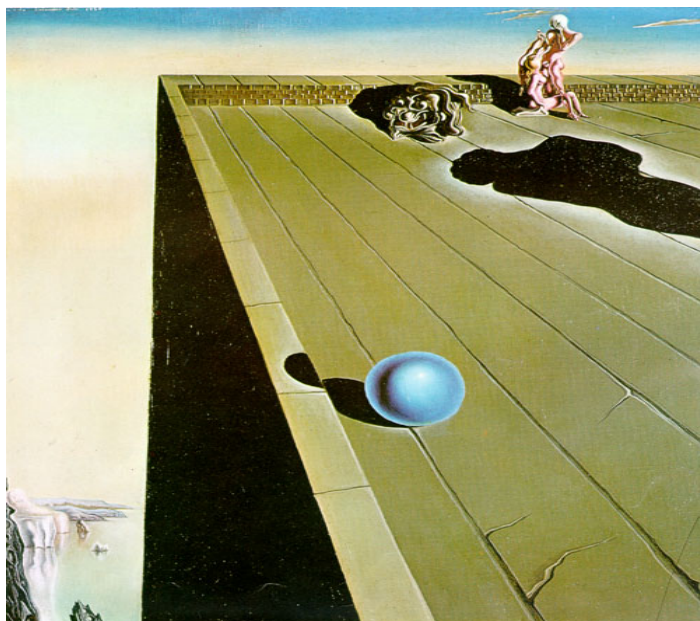
Analisar a imagem da obra de arte como forma de retenção e transmissão do conhecimento torna-se assim, um excelente recurso pedagógico pois mesmo que seja muda em sua essência, a imagem trazida pela obra de arte se torna polissêmica, possibilitando um constante retorno a ela não apenas para sua contemplação, pelo seu encanto, mas também para a busca de possibilidades a partir dela. (FURTADO, meio eletrônico)⁸¹

A discussão sobre arte como recurso pedagógico será retomada em outro momento, por hora ficaremos com as possibilidades de conhecimento de obras de arte que são dadas por meio de reproduções.

⁸⁰ Filosofia e expressão: artigo de Paula Ramos de Oliveira, reformulado após apresentação na ANPOF (2006).

⁸¹ Disponível em: http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/numero002/textos/comunicacao_ritamarciamaagalhaesfurtado.htm. Último acesso em: 15/08/2008

Olhemos com atenção a figura seguinte, uma pintura de Salvador Dali:



Vertigo – Torre do Prazer (1930), de Salvador Dali (1904-1989)

Essa pintura só é conhecida por muitas pessoas por causa de sua reprodução técnica. É por meio desta imagem que Feitosa (2004, p. 17) nos mostra como a Arte pode estar relacionada à Filosofia. A partir da observação desta obra o autor nos propõe a reflexão sobre a prática do filosofar.

No quadro há dois amantes numa situação nada convencional. No livro de Feitosa lemos o seguinte comentário logo abaixo à imagem:

Entregar-se ao amor pelo saber ou por alguém exige uma certa disposição para a vertigem, para a perda provisória do autocontrole. Na vertigem corre-se o perigo da queda, mas abre-se também a possibilidade de ter prazer com o movimento. Só é capaz de amar quem tem coragem de perder o prumo. (FEITOSA, 2004, p. 17).

A vertigem experimentada pelos amantes pintados por Dali no topo da torre é semelhante à vertigem que se experimenta ao entregarmo-nos à Filosofia. Esse amor pelo saber causa vertigem na medida em que, por ele e através dele, nossas crenças e certezas são postas à prova. O contrário disto seria a letargia, a qual muitos estão submetidos e se sentem até mesmo satisfeitos com suas certezas imutáveis e o

conformismo de achar que muitas coisas são inexplicáveis, por isso tentar entendê-las é perda de tempo.

Pois bem, essa última situação é comum entre adultos e rara entre crianças. Já a primeira é constante na infância. As crianças estão sempre questionando, mexendo em tudo, observando as coisas numa ânsia de compreender o que se passa ao redor. Têm a facilidade de se admirarem ou se espantarem com coisas que para nós, adultos, às vezes passam despercebidas. Referindo-nos à frase de Feitosa há pouco citada e que fala sobre correr o perigo da queda, mas sentir o prazer no movimento, imaginamos uma criança que – desobedecendo aos pais – se arrisca na subida de uma árvore alta pelo simples prazer de ver lá de cima, de estar no alto, de ultrapassar um limite. Ela sabe que pode cair, se machucar e, certamente, despertar a fúria em seus pais. Mesmo assim ela se arrisca. É óbvio que tudo isso não se passa organizadamente por seu pensamento, pois ela não avalia os prós e contras – mesmo que os conheça –, simplesmente embarca na aventura. A emoção presente nesse movimento não anula sua racionalidade, mas a suspende, para experimentar uma sensação nova que, certamente, será o foco de seu pensamento posterior.

A criança é por natureza disposta à vertigem. E por estarmos comparando essa disposição para a vertigem ao amor pelo saber, podemos afirmar que é na infância que se deve iniciar o filosofar. E a escola deve estar atenta a isso.

A respeito dessa vertigem Kohan (1998, p.27) nos traz as seguintes frases de Lipman:

Se a filosofia começa com o assombro, também se pode dizer que surge como um diálogo reflexivo que enriquece e traz uma maior compreensão das vivências. Mas as transições precisam ser mediadas e talvez chegue o dia em que a literatura ajude as crianças a encurtar a distância existente entre o assombro e a reflexão, entre a reflexão e o diálogo e entre o diálogo e a experiência. O impacto desse tipo de literatura nas crianças de hoje pode não ser observado imediatamente. Mas o impacto nos adultos de amanhã poderia ser tão sério que nos leve a perguntar por que privamos, até hoje, as crianças da filosofia.

Essa citação nos chama atenção para três questões específicas que gostaríamos de discutir: 1 Filosofia como assombro; 2. Mediação; 3 Impacto da literatura. O assombro e a vertigem já foram previamente abordados. Então, nos cabe agora falarmos um pouco sobre a mediação que deve ser feita entre o assombro e a reflexão.

Se aquela criança da qual falamos – que subiu na árvore – pode ter sua experiência como pivô de pensamentos posteriores, devemos refletir um pouco sobre que tipo de pensamento será esse. É certo que a idade de uma criança, suas experiências progressas e aprendizagens anteriores influenciam seu pensamento; que pode tanto ser uma reflexão como pode ser imaginação. O fato é que ninguém pensa a partir do nada, daí a importância da experiência para a aprendizagem.

Se não houver mediação entre a experiência vivida e o pensamento sobre ela, a criança pode criar ilusões a partir disso. Pode imaginar, por exemplo, que irá voar ou que é o Tarzan, ou qualquer outro faz de conta. E a possibilidade de fantasiar não nos parece prejudicial, mas se há a intenção de ajudar as crianças a desenvolverem um pensamento criterioso deve haver a mediação para que até mesmo essas fantasias que surgiram a partir de sua experiência se tornem foco de reflexão.

Algumas vezes algumas experiências na infância não são nada agradáveis e se não forem levadas em consideração a tempo se consolidarão internamente e gerarão traumas naquela pessoa. Estes traumas podem se manifestar ainda na infância como em qualquer outra etapa da vida. Por isso existe a intervenção psicológica que, por meio de terapias – das mais diversas correntes teóricas, faz a mediação para que a pessoa se liberte de tal trauma.

A mediação ou a intervenção são necessárias também na educação. Então, como fazer essa mediação? Essa pergunta nos remete à terceira questão que nos propusemos a discutir a partir da citação das frases de Lipman: o impacto da literatura.

Como demonstramos anteriormente Lipman dá grande importância ao texto como mediador da aprendizagem e da discussão filosófica. No trecho citado, ele nos fala da importância da literatura e do impacto que ela pode causar nos adultos de amanhã. Lembremo-nos de que as novelas de Lipman não se constituem textos

literários, mas essa defesa que ele faz da união da literatura com a filosofia, também é uma defesa nossa, embora não seja a única.

A literatura, por ser mais próxima à linguagem oral que, por sua vez, é a mais comum entre alunos e professores, pode, a princípio, ser o primeiro elo entre arte e filosofia com crianças. Entendemos que a formação do professor é essencial para o desenvolvimento de qualquer atividade em sala de aula e, embora as demais manifestações artísticas sejam valiosíssimas para a reflexão filosófica, os professores, em sua grande maioria, não trazem em sua formação o mesmo conhecimento dessas outras manifestações artísticas que trazem a respeito da literatura.

[...] Mas pergunto-me: o fato de termos problemas quanto à formação dos professores deve nos inibir na busca por um trabalho mais autônomo e, portanto, mais pleno? Penso que não. Absolutamente não. Podemos sim é encontrar formas de melhorar essa formação, aproximando o professor de uma pergunta sobre a sua própria formação, estimulando-o para que tome em suas próprias mãos essa tarefa que, em última instância, só pode mesmo ser sua. (OLIVEIRA, 2008, p.200)

Por isso vemos na educação estética a possibilidade da educação para o pensar. Mesmo que em nosso currículo escolar não esteja formalizada uma educação estética, há brechas para que ela ocorra.

Essa possibilidade de acontecer a educação estética de forma livre por não existir de forma regulamentada nos leva a ponderar que o mesmo pode ocorrer com a Filosofia. Isso quer dizer que podemos pensar em, no mínimo, duas formas de se levar a Filosofia à escola: de forma meticulosamente planejada ou em uma proposta mais livre.

A primeira forma vai ao encontro com a proposta de Lipman. Sua inserção deve ser curricular, organizada nos anos de escolarização com uma seqüência de temas pré-definidos. Além disso, o material deve ser preparado tendo em vista essa organicidade lógica. Quanto ao professor, este tem o suporte de material e o planejamento a ser seguido. Como se tudo pudesse ser previsível e funcionasse como perfeitas engrenagens.

Na segunda forma a inserção pode ser feita a partir de outras disciplinas, organizada de acordo com as características de cada grupo de alunos podendo, em um mesmo ano, abarcar diversos temas. O material, nesse caso, pode ser organizado com menor antecedência e pode haver uma diversidade maior, já que está vinculado a um grupo específico – a uma comunidade de investigação – e não a um currículo extenso e fixo. Nesse caso, o professor deve ter uma flexibilidade muito grande no desenvolvimento das aulas e dos materiais, não terá receitas a serem seguidas nem procedimentos aplicáveis a quaisquer situações, deve estar preparado para as surpresas que certamente acontecerão.

As duas possibilidades acima mencionadas possuem aspectos negativos e positivos, mas não podemos deixar de observar que continuam sendo possibilidades de inserção de Filosofia com crianças em nossas escolas; digamos que a primeira é fechada e a segunda aberta.

Na fechada o professor corre menos risco de transformar as aulas em transmissão de conhecimentos ou em sessões de bate-papo do que na aberta pelo fato de ter um material de apoio voltado ao professor como auxiliar no desenvolvimento das atividades em sala. Se o professor que estiver com as crianças não possuir uma boa formação – não estamos discutindo formação em áreas, mas sim formação enquanto categoria frankfurtiana – dificilmente conseguirá instaurar com seus alunos uma comunidade de investigação na forma aberta.

Pensando na formação de nossos alunos e em tudo o que dissemos ao longo deste trabalho, tendemos a optar pela forma aberta como forma ideal em nossas escolas. Dessa maneira é possível se trabalhar com o imprevisto sem se sentir impotente, pois ele passa a ser recorrente em nossas aulas; assim o professor pode se libertar das amarras dessa profissão que leva a fama de tudo saber e pode, mais facilmente, assumir a posição de quem não sabe, de quem pode buscar. Isso inclui o material sobre o qual a reflexão será embasada: o professor pode buscar diferentes materiais – assim como seus alunos também o podem. Não precisa ser um texto que dure o ano todo e que se vá lendo em doses homeopáticas. Pode ser uma história hoje, uma tela no próximo encontro, uma música no próximo, uma fotografia no outro, uma escultura no outro, uma dinâmica corporal no outro e uma sucessiva descoberta de materiais, de

pensamentos, de pessoas, de relações. E isso ajuda o aluno a ter contado com diferentes formas de expressão.

Por outro lado, mesmo declarando a tendência à forma aberta, somos realistas ao pensar na escola que temos, nos professores que temos e nos alunos que temos. Sabemos que a educação brasileira apresenta grandes deficiências em todos os setores e que, talvez, a forma fechada seja um jeito de se inserir a Filosofia em toda a Educação Básica tentando protegê-la de se tornar qualquer outra coisa, mas não Filosofia.

Como dissemos anteriormente, são possibilidades. E dentro dessas possibilidades preferimos pensar na escola que podemos ter, nos professores que podemos ter e nos alunos que podemos ser. Um risco que parece valer a pena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomemos como ponto de partida para nossas reflexões finais as seguintes palavras de Duarte (2002, p.31):

A crítica se aprofunda em virtude do ardil empregado por Ulisses para sobreviver ao canto das sereias: seus comandados, que devem impulsionar a embarcação, têm seus ouvidos preenchidos com cera para não ouvirem a música e remarem vigorosamente. O próprio Ulisses gostaria de ter uma noção, ainda que vaga, da beleza do canto, e então se deixa atar ao mastro do navio a fim de não se atirar para a morte ao ser hipnotizado pelo som. De acordo com Adorno e Horkheimer, essa situação é uma alegoria da situação da arte e da cultura no que eles chamam de “mundo administrado”, pois elas tornam-se um artigo de luxo para o consumo de uma pequena minoria, que, no entanto, se encontra *de mãos e pés amarrados*⁸², e totalmente inacessíveis à imensa maioria, a quem cabe *tocar o barco com os ouvidos tampados*, sem qualquer perspectiva de ter pelo menos uma noção da beleza em seu grau superlativo. A situação poderia ser resumida nas duas frases que se seguem: “O patrimônio cultural encontra-se em exata correlação com o trabalho” e “A regressão das massas hoje é a incapacidade de ouvir o inaudito com seus próprios ouvidos, de poder tocar com suas próprias mãos o intocado”

O trabalho educativo e o filosofar com crianças – da forma como pensamos – devem, todavia, caminhar no sentido de tornar as pessoas capazes de ouvirem o inaudito e capazes de tocarem com suas próprias mãos o intocado sem que, para isso, precisem ser amarrados como Ulisses ou privados de qualquer ação, como vem acontecendo, inclusive com nossos alunos.

Esperamos que este estudo contribua para a reversão de tal situação na medida em que colocou em discussão a formação de nossos alunos. No início de nosso trabalho pudemos clarear um pouco a concepção de formação veiculada pelos documentos oficiais. Como vimos, a formação dos professores também está

⁸² Todos os grifos nesta citação são do autor

comprometida e por isso – não só por isso, mas por isso também –, a concepção que a maioria dos profissionais da educação têm é a mesma que a dos documentos oficiais.

Fora a limitação escolar ainda temos o agravante posto pela Indústria Cultural que, com seu frenético desenvolvimento, tem anulado nossa capacidade de percepção autônoma das coisas que nos cercam. Essa indústria treina e direciona nossa percepção para o que é de seu interesse, fazendo parecer em nós que esse interesse é nossa necessidade.

Quer dizer, além do conceito de formação e a própria formação estarem deficientes, vem a Indústria Cultural e causa a sensação de formação plena quando na verdade nos oferece a semiformação.

Diante de quadro tão trágico, nos parece restar duas escolhas: acomodarmos com a situação e ficarmos imóveis em relação a ela– pois não há mais nada a fazer – ou elaborarmos uma maneira de superar esse estado de coisas. Optamos pela segunda e, dentre as várias possibilidades de ações para tal superação, percebemos na comunhão da experiência estética e da experiência do pensar a promessa de uma formação cultural profunda, plena e certa. Ainda mais: “Se tentarmos promover uma experiência do pensar e nos descuidarmos da experiência estética, não haverá possibilidade de um pensar livre”. (OLIVEIRA, 2006c, p.66).

Nesse caminho pudemos ver como o programa já feito por Lipman sobre estética para o ensino de Filosofia para Crianças, além de estar restrito a uma determinada faixa etária, ainda apresenta certas limitações indicadas por nós ao longo desse estudo; daí a necessidade de repensarmos tal material e propormos outras alternativas – isso fizemos brevemente no terceiro capítulo. Notamos também que uma proposta de ensino muito fechada, previamente definida, como a de Lipman, pode comprometer a vivência de experiências justamente por estar demasiado presa às técnicas, aos recursos ou a um plano de discussão pré-estabelecido. Vejamos o que nos diz Kohan:

Entendemos a prática da filosofia como uma experiência intersubjetiva do pensamento. A experiência, não a técnica, está na base de um tal pensar. Quando se procura reproduzir ou generalizar

uma experiência, ela se torna experimento, espelho do mesmo. Ao contrário, a filosofia como experiência, não pode normalizar-se, uniformizar-se, standardizar-se. Ninguém pode fazer experiências por outro, ninguém pode pensar por outro, ninguém pode filosofar por outro. Desta forma, conceber a filosofia como conjunto de habilidades cognitivas, como grupo de ferramentas de pensamento, é obter sua dimensão de experiência, de acontecimento, em detrimento do que nela há de mecânico e técnico. (KOHAN, 2003a, p. 108)

Com esse entendimento de filosofar como uma proposta mais aberta de educação que permite a experiência, pudemos delimitar – a partir de nosso estudo – as seguintes necessidades dentro de uma proposta de formação que privilegie o pensamento, a arte e a experiência: formação de professores, práticas educativas centradas na discussão filosófica e na fruição, aproximação de todos à produção cultural manifesta em obras de arte nas mais diferentes modalidades e, fundamentalmente, a vontade de mudar e a coragem de se aventurar ao desconhecido.

Em relação a essa disposição para a mudança, temos em nosso país diversos grupos de educadores e estudiosos tentando avançar no sentido de superar a semiformação por meio do filosofar com crianças e saindo do padrão estabelecido por Lipman. É claro que essas iniciativas esbarram no problema da formação deficiente dos professores, mas, ao mesmo tempo, podem colaborar na superação deste estado de coisas, pois,

Um bom curso de artes para professores de Filosofia pode ser um caminho para a recuperação do gosto pelo seu ensino e aprendizagem, pela sua alta capacidade de sedução. Transformar nossas escolas tristes em ateliês, cheios de cores e vida, seria a revolução da educação. De “escolas de eternit” para “academias de artes”! E isso exige muito. Exige superar a alienação tão comum no mundo de tantas imagens. Em Filosofia só é possível se ver quando se está presente dentro de si mesmo. (TAGLIAVINI, 2004, p. 158)

O GEPFC, já citado brevemente na introdução deste trabalho, é um exemplo dessas iniciativas. Na tentativa de direcionar nossas ações em consonância com nossa opção teórica, desenvolvemos algumas atividades vinculadas à universidade (UNESP) e, sobretudo, a este grupo.

Este grupo foi fundado em 1998 pela professora Paula Ramos de Oliveira e alguns alunos do primeiro ano do curso de Pedagogia da UNESP-Araraquara, se mantendo até a presente data como um espaço de estudo e pesquisa sobre temas relacionados ao Filosofar com Crianças e também de produção de material que, em sua maioria, consiste em textos – narrativas e poesias – com temáticas que favorecem a discussão filosófica. Na formulação destes textos nos preocupamos em compreender a criança que está dentro e a que está fora de nossos textos; como se dá o encontro da criança com os textos que escrevemos; em que medida podemos nomeá-los de literatura; em que medida eles permitem uma experiência filosófica e se é possível acontecer uma experiência estética a partir deles.

Em consonância com a proposta de trabalho do GEPFC desenvolvemos três⁸³ projetos de extensão na cidade de Araraquara tentando oferecer experiências diversas para crianças que as ajudassem a refletir. Esses projetos foram monitorados por alguns dos membros do GEPFC e coordenados pela professora Paula – que de certa maneira é o vínculo entre os projetos e o GEPFC. Um deles aconteceu em um orfanato e lá foram estabelecidas comunidades de investigação com crianças e adolescentes das mais diversas idades. Outro projeto era em uma escola municipal de ensino fundamental onde trabalhávamos com Filosofia e xadrez. Neste caso, os grupos não eram muito diversificados no que diz respeito à idade, pois reuníamos com uma classe de alunos por vez. Por fim, o terceiro projeto. Este aconteceu na escola municipal de dança, que tinha mais atividades além da dança – dentre elas, os encontros de filosofia – e onde a experiência estética era freqüente.

Cada local tinha sua própria dinâmica e por isso nossas propostas para eles também eram diversificadas assim como os materiais. Usávamos músicas, teatros, poesias, textos didáticos, filmes, jogos. A intenção inicial era propiciar às crianças experiências que as permitissem pensar melhor e, sem dúvida, nós – monitores – tivemos experiências tão significativas, tão formadoras, que nos marcarão para sempre.

⁸³ O primeiro foi desenvolvido durante o período de 2001 a 2005; o segundo de 2001 a 2007 e o terceiro de 2005 a 2007. Estes dois últimos serão retomados em 2009, pois no ano de 2008 a continuidade dos projetos não foi possível devido à compromissos de pesquisa assumidos pela coordenadora no ano em questão.

Começamos os exemplos pela nossa experiência justamente para reforçar o valor de experimentar o que se teoriza e o valor da experiência em si. Passemos, então, para outro exemplo de disposição para a mudança por meio da Arte e da Filosofia.

Assim como o livro de Feitosa citado no último capítulo deste trabalho, outros trabalhos vem sendo escritos. Um deles é o livro *Escolhas que Brilham*⁸⁴, com o qual tivemos a oportunidade de trabalhar nos projetos já citados. Este livro é bastante interessante primeiro por ser literatura, em segundo lugar por ser para o público infantil e em terceiro lugar pela própria trama. Trata-se de uma criança que pretende descobrir qual é a cor perfeita para se pintar a vida e nessa busca passa por um interessante processo de reflexão que é estimulado por grandes artistas como Monet, Van Gogh, Rodin, Lautrec e Degas. Não se trata de um livro para o ensino de Filosofia como não se trata de um livro para ensino de Arte: é pura literatura que com arte nos desafia a pensar.

Trouxemos essas duas experiências apenas para demonstrar que iniciativas estão sendo tomadas no sentido de superar a semiformação através de uma educação que priorize as experiências estética e do pensar, sem sobrepor uma a outra.

Assim sendo, nossa questão inicial veio sendo retomada e escrita de diferentes maneiras ao longo de nosso trabalho. A última forma, no terceiro capítulo, foi a seguinte: Como deve então ser trabalhada esta relação? Filosofia para crianças pode se restringir a utilizar os elementos artísticos somente como recurso didático?

Percebemos em Lipman a tentativa de utilizar a experiência artística como um meio de se levar ao pensar. A diferença é que ele dirige essa experiência, instrumentalizando-a através da técnica. Isso está bastante evidente em Suki assim como está evidente a intenção de se utilizar Literatura para compreensão do mundo a partir da Arte. O problema é que até para a literatura e contemplação da arte, Lipman nos elenca regras e procedimentos a serem seguidos. Recorramos novamente a Kohan (2003a, p. 108)

⁸⁴ Autoria de Silvia Camossa e publicado pela Editora Callis.

Esta concepção técnica de Lipman estabelece hierarquias no pensar. Há um pensar de ordem superior que a prática da filosofia na escola permitirá atingir. Há um pensar coloquial, ordinário, de baixa ordem, do qual há que se livrar. Esta concepção leva consigo implicações políticas de duvidoso atrativo para o filosofar. Instaura-se a desigualdade na base do pensar. A pressupõe sem pensá-la.

Então, para não perdermos o foco, retomemos algumas conclusões a que chegamos: 1. Uma experiência do pensar que não esteja acompanhada de uma experiência estética corre o risco de transformar-se em um filosofar vazio, daí a importância e necessidade de uma educação estética para o pensar; 2. A arte pode servir como recurso pedagógico, mas não pode se limitar a isso, pois a fruição é uma significação que não está inerte no conceito, mas emerge do sujeito; então há que se cuidar para que as obras de arte não percam sua especificidade e se limitem a recursos, instrumentos; 3. Dada a potencialidade da união das experiências do pensar e estética e a análise feita do programa de Lipman, evidenciou-se falhas em seu currículo e a necessidade de se tratar a estética logo na infância, por meio de uma proposta mais aberta de educação.

Após a análise feita de Lipman e todas as argumentações dispostas ao longo de nosso texto, temos em Suki a resposta à pergunta: *Qual é o papel da estética no ensino de Filosofia para crianças?*. O fato de Lipman ter criado Suki, não somente como novela, mas como um tipo de personagem – mais um modelo – e tê-lo relacionado ao personagem Ari nos chamou a atenção. Podemos inferir a partir disso uma possível preocupação de Lipman em contrastar e relacionar a razão e a sensibilidade, a lógica e a estética; pois é isso que faz com os dois personagens em questão. Eles se relacionam a novela toda, um influenciando o pensamento do outro o tempo inteiro e despertando no outro vários tipos de sensações e emoções, até que no fim se unem – por meio do namoro, numa relação amorosa –, mas preservando suas individualidades. Suki continua sendo Suki e Ari continua Sendo Ari, embora estejam juntos. Assim pode acontecer com a Arte e a Filosofia. Podem se relacionar e se influenciar sem que necessitem ser uma coisa nova ou estar a serviço uma da outra.

A pergunta central deste trabalho teve como desdobramento a seguinte questão: *quais as possibilidades para a formação da criança que podem ser vislumbradas a partir da união da experiência estética e da experiência do pensar?* Talvez, em dias futuros, um outro mundo. Um mundo mais humano.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Bernadette Siquiera. *História da Filosofia*. Coleção Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ADORNO, Theodor W. *O fetichismo na Música e a Regressão da Audição*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ADORNO. *Indústria Cultural e sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER. *Dialética do Esclarecimento*. Trad. de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALBANO, A.A. A arte como base epistemológica para uma Pedagogia da Infância. In: *Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil: construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo*, janeiro de 2004. (p. 46-53); disponível em: http://inforum.insite.com.br/arquivos/1027/caderno_tematico_II.doc (último acesso: 10/07/2008)

ARANTES, Priscila. Arte e crítica social em Adorno. In *Revista Princípios*, nº 40, disponível em <http://www.vermelho.org.br/museu/principios> acessado em 03/01/2007

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6023: informação e documentação – referências – elaboração*. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 10520: informação e documentação – citações em documentos – apresentação*. Rio de Janeiro, 2000.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 14724: informação e documentação – trabalhos acadêmicos – apresentação*. Rio de Janeiro, 2002.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas*. Vol. 1. 3. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação. Nº19. ANPED/Autores Associados, 2002. p. 20-28.

BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 1991.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil – Vol. II* /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Publicado em 2000 por meio eletrônico e disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=265&Itemid=255>

CADERNOS CEDES. *Indústria Cultural e Educação*. Ano XXI nº 54, agosto/2001.

CASTRO, Eder Alonso. Pensando sobre Educação, Ética e Transversalidade. In Castro, E. A et Oliveira, P. R. (orgs.) *Educando para o Pensar*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

COSTA, Cristina. *Arte: resistências e rupturas*. São Paulo: Moderna, 1998.

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

DEWEY, J. *Experiência e educação*. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

DUARTE, Rodrigo. *Mundo Globalizado e Estetização da Vida*. In: RAMOS, Newton et alii (orgs). *Teoria Crítica, Estética e Educação*. Piracicaba/Campinas – SP: Editora UNIMEP/ Autores Associados, 2001. Disponível em <http://www.fafich.ufmg.br/~roduarte/textos.htm>

DUARTE, Rodrigo. *Adorno/Horkheimer & A Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

DUFRENNE, Mikel. *Estética e Filosofia*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998. 3ª ed. Coleção Debates, vol 69

FEITOSA, Charles. *Explicando A Filosofia Com Arte*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Jogos Cotidianos E Lições Metafísicas: Matthew Lipman fala sobre seu método de ensino*. Publicado em 1 de maio de 1994 e disponível em: http://almanaque.folha.uol.com.br/entrevista_filosofia_matthew_lipman.htm. Último acesso em 27/07/2008.

FURTADO, Rita M. M. *Arte e Educação: a imagem como vida recriada*. RESAFE (REVISTA SUL-AMERICANA DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO). Disponível em: http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/numero002/textos/comunicacao_ritamarciamagalhaesfurtado.htm. Último acesso em: 15/08/2008

KOHAN, Walter Omar. *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

KOHAN, Walter Omar e WASKMAN, Vera (orgs). *Filosofia para Crianças na prática escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

KOHAN, Walter Omar e KENNEDY, David (orgs). *Filosofia e infância: possibilidades de um encontro*. Petrópolis: Vozes, 1999. (Série Filosofia para Crianças, v.3)

KOHAN, Walter Omar. *Filosofia para Crianças*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. (Coleção “O que você precisa saber sobre”).

KOHAN, Walter. O. *Infância: Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

KOHAN, Walter. O. *Imagens da infância para (re) pensar o currículo*. RESAFE (REVISTA SUL-AMERICANA DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO), 2003b. Disponível em: <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/numero001/resafe.html>

KOTHE, Flávio René. *Benjamim & Adorno: confrontos*. São Paulo: Ática, 1978.

LIPMAN, Matthew. *Suki*. Montclair/USA: the Institute for The Advancement of Philosophy for Children, 1978.

LIPMAN, M. *Pimpa*. Tradução de Sylvia Judith Hamburger Mandel. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1985a. 2.v.

LIPMAN, M. *Pimpa*: Manual do professor “em busca do significado”. Tradução e adaptação de Sylvia Judith Hamburger Mandel e Ana Luíza Falcone. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1985b. 2v.

LIPMAN, M. *Issao e Guga*. Tradução de Sylvia Judith Hamburger Mandel. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1987a . 2v.

LIPMAN, M. *Issao e Guga*: manual do professor “maravilhando-se com o mundo”. Tradução de Ana Luíza Fernandes Falcone e Marcelo Sabbagh Marer. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1987b. 2v.

LIPMAN, M. *A descoberta de Ari dos Telles*: manual do professor “investigação filosófica”. Tradução de Ana Cecília da Silva Telles Americano e Ana Luíza Fernandes Falcone. 2.ed. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1988. 2v.

LIPMAN, M. *A descoberta de Ari dos Telles*. Tradução de Ana Luiza Fernandes Falcone e Maria Elise B. Prestes. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1994. v.1

LIPMAN, M. *A descoberta de Ari dos Telles*. Tradução de Ana Luíza Fernandes Falcone e Maria Elice de B. Prestes. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1990a. 2v.

LIPMAN, Matthew. *A Filosofia vai à Escola*. São Paulo: Summus Editorial, 1990b, Coleção Novas Buscas em Educação, vol. 39.

LIPMAN, Matthew. *O Pensar na Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIPMAN, Matthew. *Natasha. Diálogos Vygotskianos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIPMAN, Matthew, *Suki*. Tradução de César Aira. Buenos Aires/ Argentina: Manantial, 2000a.

LIPMAN, Matthew, *Escribir: Cómo y por qué. Libro de apoyo para el docente para acompañar a Suki*. Tradução de César Aira. Buenos Aires/ Argentina: Manantial, 2000b.

LIPMAN, Matthew, *Susy: Novela de pensamiento poético*. Tradução e adaptação cultural por Diego Antonio Pineda Rivera. Bogotá – Colombia, 2000c.

LIPMAN, Matthew, SHARP, A. M. e OSCANYAN, F.. *A Filosofia na Sala de Aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1997.

LORIERI, M. A.; RIOS, T. A. *Filosofia na escola: o prazer da reflexão*. São Paulo: Moderna, 2004.

MAAR, Wolfgang L. *Adorno, Semiformação e Educação*. Campinas, Periódico Educação e Sociedade, vol. 24, n. 83, p. 459-476, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MARQUES, Isabel A. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Trad. Regis Barbosa e Flavio R Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Vol. I e II.

MESQUITA, V. *Filosofia, música e criação*. 2004. Disponível em: <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/numero002/textos/oficina_vaniamesquita.htm>. Acesso em: jan. 2007.

OLIVEIRA, Paula Ramos de. *Filosofia para a Formação da Criança*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

OLIVEIRA, Paula Ramos de. *Um Mundo de Histórias*. Petrópolis: Vozes, 2004a. p. 97-108.

OLIVEIRA, Paula Ramos de. Histórias para pensar. In: KOHAN, Walter Omar. *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004b

OLIVEIRA, Paula Ramos de. A filosofia, a infância e o lobo feroz. In.: PRATES, Admilson Eustáquio (org). *O fazer filosófico*. Montes Claros/MG: Unimontes, 2006a. p. 47-56.

OLIVEIRA, Paula Ramos de . Formação docente: entre o possível e o impossível. In: I Encuentro Iberoamericano de Educación. Guadalajara-Espanha. Actas I Encuentro Iberoamericano de Educación, 2006b. (CD-Room)

OLIVEIRA, Paula Ramos de . Filosofía en la infancia: pensamiento, sensibilidad y libertad. In: Walter Omar Kohan. (Org.). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes: experimentar el pensar, pensar la experiencia*. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas, 2006c, v., p. 59-66 (Versão em Língua Portuguesa fornecida pela própria autora).

OLIVEIRA, P. R. de. A filosofia, as crianças e o lobo feroz. In: PRATES, A. (Org.). *O fazer filosófico*. Montes Claros: Ed. Unimontes, 2007a. p. 45-54.

OLIVEIRA, Paula Ramos de. *Crianças, literatura e filosofia*. Educação e Cultura Contemporânea, v. 5, p. 193-202, 2008.

PIANA, Giovani. *A filosofia da música*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

PUTERMAN, Paulo. *Indústria Cultural: a agonia de um conceito*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Para não imobilizar o conceito de indústria cultural. In. VAIDERGORN, José e BERTONI, Luci Mara (orgs). *Indústria Cultural e Educação*. Araraquara/SP: JM, 2003. p. 115-121.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. *A formação e sua sombra*. Disponível em: http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/numero002/textos/mesaredonda_newtonramosdeoliveira.htm. Acessado em 14/05/2004.

REED, R. *Rebeca*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1996.

RONDON, Roberto. O belo como enfrentamento. In. GALLO, Silvio et als. *Ensino de Filosofia: teoria e prática*. Ijuí/RS: Ed. UNIJUI, 2004, p. 205-216.

SANTOS, Nilson. *Filosofia para Crianças: investigação e democracia na escola*. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

SEKEFF, Maria de L. *Da música: seus usos e recursos*. São Paulo: Unesp, 2002.

SEVERINO, Antonio J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 20ª edição rev. e ampl., São Paulo: Cortez, 1996.

SHARP, Ann M. *A Comunidade De Investigação Filosófica E O Desenvolvimento Moral*. Conferência em 7 de julho de 1994 - Buenos Aires – Argentina. Disponível em: http://www.cbfc.com.br/mod_biblioteca.asp?passos=Artigo&ArtigoID=39

SILVA, Vânia T. *Formação docente em filosofia para crianças*. Universidade Estadual Paulista/ Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara: 2007 (Dissertação)

SILVEIRA, Rene J. T. *A filosofia vai à escola? Estudo do Programa de filosofia para crianças de Matthew Lipman*. Campinas/SP: Unicamp, 1998. Tese de doutorado.

SILVEIRA, R. V. *Empresa de filosofia: militância e luta pela harmonização das sociedades*. 2001. Tese (Doutorado) - UNICAMP, São Paulo, 2001.

TELES, Maria L. Silveira. *Filosofia para crianças e adolescentes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TALBOT, Gilbert. *O esteticismo socrático de Matthew Lipman*. Revista Primeira Versão, Ano I, nº41 – Setembro. Porto Velho/RO: Editora Universidade Federal de Rondônia, 2001.

TAGLIAVINI, João V. Imagens que provocam o filosofar: arte e ensino de filosofia. In. GALLO, Silvio et als. *Ensino de Filosofia: teoria e prática*. Ijuí/RS: Ed. UNIJUI, 2004, p. 147-160.

ZAMBONI, Silvio. *A pesquisa em arte: um paralelo entre a arte e a ciência*. São Paulo: Editores Associados, 2001.

ZUIN, A. A, PUCCI, B. RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. *Adorno: O poder educativo do pensamento crítico*. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.