

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA RELAÇÃO
ENTRE A LITERATURA E A FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

Beatriz Fabiana Olarieta
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Resumo:

Desde seu surgimento o programa Filosofia para Crianças, criado por Matthew Lipman, é intimamente vinculado à literatura. Este artigo começa por revisar esse vínculo e as idéias que impulsionam Lipman a centrar sua proposta em uma seqüência de novelas que favoreceriam o desenvolvimento de um pensamento de "ordem superior" nas crianças. Aqui a literatura tem o sentido de estar a serviço da filosofia. Logo após, considerando a reformulação da proposta que acontece no contexto latino-americano, convida a repensar a natureza do vínculo entre literatura e filosofia no interior desta prática. O pensamento é uma difusa zona que ambas reconhecem como sua pátria originária. Há algo na particular configuração da linguagem literária que mantém um estreito vínculo com a experiência do pensar.

Palavras-chave: literatura; pensamento; filosofia para crianças.

Considerations on the relationship between literature and philosophy for children

Abstract:

Since its inception, the Philosophy for Children program created by Matthew Lipman has been intimately connected to literature. This article begins by revising this relationship and the ideas that inspired Lipman to center his work on a sequence of novels favoring the development of "higher order" thinking in children. Next, it examines how literature has been modified in a Latin American context. Finally, the nature of the relationship between philosophy and literature within the practice of the "thinking experience" is re-considered. The thought process is a diffuse zone where literature and philosophy re-encounter each other in their original locations. There is something in the particular configurations of language that maintain a relationship with thinking.

Key words: literature; thinking; philosophy for children.

Consideraciones acerca de la relación entre la literatura y la filosofía para niños

Resumen:

Desde su surgimiento el programa Filosofía para Niños, creado por Matthew Lipman, se vincula íntimamente con la literatura. Este artículo comienza por revisar ese vínculo y las ideas que impulsan a Lipman a centrar su propuesta en una secuencia de novelas que favorecerían el desarrollo de un pensamiento de "orden superior" en los niños. Aquí la literatura tiene el sentido de estar al servicio de la filosofía. Luego, considerando la reformulación de la propuesta que se produce en el contexto latinoamericano, invita a repensar la naturaleza del vínculo entre literatura y filosofía al interior de esta práctica. El pensamiento es una difusa zona que ambas reconocen como su patria originaria. Hay algo en la particular configuración del lenguaje literario que mantiene un estrecho vínculo con la experiencia del pensar.

Palabras-clave: literatura; pensamiento; filosofía con niños.



ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA RELAÇÃO
ENTRE A LITERATURA E A FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

Beatriz Fabiana Olarieta

Na prática da Filosofia com Crianças os textos literários costumam ter uma forte presença. Mas, qual é o sentido de levar um texto que pertence ao campo da literatura para uma experiência de pensamento? Existe um vínculo entre o espaço literário e o espaço filosófico? Onde buscar essa conexão? Qual o papel que corresponde à literatura ao entrar em uma experiência de Filosofia com Crianças? Qual o uso, ou melhor, o convite que a filosofia poderia fazer à literatura? Neste artigo pretendemos explorar estas questões. Para isso, precisaremos nos remeter às origens da relação da literatura com o Programa Filosofia para Crianças, criado por Matthew Lipman. Será que o lugar da literatura é o de ser arte com uma missão a cumprir, como considera o autor? A partir da reformulação da proposta no contexto latino-americano nos permitimos ir além, e considerar que tanto a literatura quanto a filosofia nos conectam com a ambigüidade, com a complexidade do real. A literatura e a filosofia são cúmplices que falam uma mesma língua secreta. O lugar da literatura na prática da filosofia, então, excederá amplamente a função de colocar um pouco de tempero na tarefa de pensar. Ela guarda com o pensamento uma íntima familiaridade que nos tira da ordem habitual com a qual as palavras ordenam o mundo e nos faz deparar com sua multiplicidade originária.

A Filosofia para Crianças: nasce um programa atrelado a uma literatura

No surgimento do programa Filosofia para Crianças, criado por Matthew Lipman no final dos anos sessenta nos Estados Unidos, já se delineia um forte vínculo deste com a literatura pensada de um modo particular. Lipman concebe a proposta a partir de uma série de novelas que ele escreve conforme as idades das crianças que participarão desta prática. O trabalho com esses textos contribuiria para o desenvolvimento do raciocínio e a capacidade de julgar das crianças. Na medida em que se conquistassem habilidades cognitivas se afiançaria um pensamento de “ordem superior”, caracterizado por ser crítico, criativo e cuidadoso.

Assim, paulatinamente, vão aparecendo as “novelas filosóficas”, que pretendem oferecer às crianças de uma determinada faixa etária, em estilo narrativo, temas filosóficos de uma forma que lhes seja próxima. As novelas vão reconstruindo a história da filosofia, as principais posições dos filósofos. Cada uma delas é

acompanhada de um manual para o professor que guia a leitura e facilita o achado das problemáticas filosóficas envolvidas no relato. Novela e manual conformam uma unidade dentro do programa. É este último o que fornecerá ferramentas para garantir um tratamento filosófico.

A descoberta de Ari dos Telles (1974) é a primeira novela escrita por Lipman. Ela está destinada a crianças de 11 a 12 anos. Depois, aparecem: *Luísa* (1976), que foi escrita para crianças de 13 a 14 anos; *Satie* (1978), para crianças de 13 a 17 anos; *Marcos* (1980), para a faixa de 13 a 17 anos; *Pimpa* (1981), para 9 e 10 anos; *Issao e Guga* (1982), para 7 e 8 anos; *Elfie* (1988), para 5 e 6 anos; e *Nous* (1996), para 9 e 10 anos. Alguns dos colaboradores de Lipman escreveram também romances destinados a idades que ainda não tinham sido abarcadas pelo programa, e que passam a formar parte da proposta. Tal é o caso de *Hospital de bonecas*, de Ann Sharp, e *Rebecca*, de Ronald Reed, para trabalhar com crianças a partir dos três anos.

Cada novela, que será apresentada sequencialmente, concentra-se na abordagem de uma área da filosofia. Assim, por exemplo, *A descoberta de Ari dos Telles* trabalha com lógica, a teoria do conhecimento e a filosofia da educação; *Luísa* aborda problemáticas ligadas à ética; *Satie* centra-se na estética; e *Marcos*, na filosofia social e política. Como dissemos, cada uma delas vai acompanhada de um manual para o professor que dá direção ao trabalho que poderia ser realizado com as crianças, a partir de exercícios (que contribuem ao desenvolvimento de habilidades cognitivas) e planos de discussão (que contribuem ao trabalho de esclarecimento e formação de conceitos) que vão abrindo os temas contidos em cada um dos episódios.

As novelas se apresentam como um instrumento para favorecer a discussão, colocando determinados temas para serem pensados e favorecendo um certo modo de tratar esses temas pelas crianças. Elas serão estimuladas, pelo próprio texto, a levantar essa discussão, seguindo o modelo proposto pelas crianças-personagens da história, que servem de exemplo do uso das ferramentas para o bom pensar, para o questionamento e a investigação filosóficos. Como os títulos evidenciam, tais romances têm como protagonistas crianças da mesma idade que seus pretendidos leitores e que se apresentam como modelos de investigadores filosóficos.

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. Chamarei este modelo de comunidade de investigação fictícia [...] (LIPMAN, 1995, p. 313).

Espera-se que as novelas, na sua apresentação desta comunidade de questionamento e investigação fictícia, reúnam as seguintes condições:

- 1) *Aceitabilidade literária*: que a qualidade literária do texto seja aceitável, ainda que não seja uma obra de arte.
- 2) *Aceitabilidade psicológica*: que o texto seja adequado à idade das crianças, mas que não por isso descuide de seu nível intelectual descartando as idéias complexas.



3) *Aceitabilidade intelectual*: que apresente os aspectos da filosofia de forma problemática e instigante para as crianças. Aqui o papel da narração é fundamental e permite o que um texto descritivo não permite. Ambigüidades, ironias e insinuações podem estar presentes e provocar as crianças a deter-se e tirar significados delas. Convidá-las a pensar será o papel da faceta literária desses textos especialmente construídos.

Nesta comunidade de questionamento e investigação, os personagens discutem e problematizam as questões que vão sendo colocadas ao longo dos capítulos. Cada uma das crianças protagonistas dos romances encarna uma linha de pensamento que se fará evidente na medida em que se desenvolvem os diálogos e vão aparecendo os problemas que as inquietam. Um personagem é empirista, enquanto outro se conduz de um modo intuitivo, outro se apresenta como cético, etc. As ações lógicas ou conceituais de cada um irão se explicitando no decorrer de cada capítulo e distintos aspectos da tradição filosófica se farão presentes. Os personagens foram cuidadosamente pensados a fim de possuírem características determinadas que facilitassem a identificação, mas que, ao mesmo tempo, conservassem um certo nível de generalidade que permitisse que crianças de âmbitos diferentes pudessem sentir-se próximas deles.

A proposta de trabalho inicia-se com a leitura dos episódios que compõem cada um dos capítulos, dando lugar, a seguir, a uma discussão filosófica. Os alunos levantarão perguntas que os textos suscitam. Sem a pretensão de chegar a uma resposta certa, mas de propiciar um diálogo que contribua à elaboração de conceitos e ao desenvolvimento de habilidades de pensamento, o professor terá o papel de coordenar a discussão do grupo que, ao aprofundar este modo de indagação coletiva, aos poucos irá constituindo uma comunidade de investigação. O professor também propiciará o aprofundamento da discussão e a explicitação dos temas em questão valendo-se dos planos de discussão e dos exercícios.

Entre a descrição e a narração: Lipman e o dilema de um texto que faça pensar

Lipman (1995) se pergunta sobre o papel dos textos na educação e as características que estes deveriam ter para favorecer o pensar. Ao considerar este assunto, estabelece uma distinção entre o papel da descrição e o da narração.

O autor considera que o tom descritivo, próprio dos textos didáticos, organiza-se em torno de conceitos e apresenta os conteúdos de forma simplificada e seqüenciada a fim de fazê-los acessíveis aos alunos. Esses textos se apresentam como produto final da pesquisa do autor, sobrando para o leitor a atividade de compreender e apropriar-se daqueles conceitos. Por outro lado, entre os elaboradores de textos escolares tradicionais há uma resistência a incorporar as histórias, que se organizam basicamente em torno de esquemas. Para eles, tais histórias são consideradas

maravilhosas para provocar o exercício dos sentidos e da imaginação, mas não trazem informação consistente.

Produz-se, assim, uma separação inconciliável entre estas duas formas de organizar e apresentar um texto para as crianças na escola. A narração, fruto da imaginação de alguém, sugere outros mundos, outras formas de pensar o mundo de forma sedutora, mas é incapaz de apresentá-lo tal como ele é, ficando então relegada ao lugar do entretenimento. A descrição aparece ligada aos objetivos didáticos, à aprendizagem e à aquisição de conhecimentos.

Depois desse diagnóstico da situação, Lipman percebe a necessidade de que a natureza do texto seja mudada. Enquanto a descrição apresenta os conceitos organizados em classes e famílias de uma forma rígida - que mata o interesse do leitor, colocando a autoridade e o privilégio cognitivo no autor -, a narração tem o poder de trazer a vida ao tema e dar voz ao leitor. Ele apresenta as novelas do programa Filosofia para Crianças como a alternativa, como um novo gênero híbrido, a "história-como-texto", que combina as duas formas e tira vantagem de ambas. As histórias filosóficas são histórias que podem servir como textos ao propiciar o diálogo constante entre a racionalidade e a criatividade, que se entrelaçam para dar estrutura ao pensar.

Vamos nos deter um pouco nesta diferença cuja fronteira o autor pretende apagar ao apresentar um texto que tenta combinar o conceito e o esquema como mecanismos de organização das informações que nele se encontram.

O conceito, como dissemos, trabalha com classes de coisas que se agrupam segundo um aspecto comum. Este modo de processar a informação nos permite organizá-la e torná-la controlável. Ao mesmo tempo, a fixa e a torna estática. É este o âmbito da descrição e da explicação no qual se ancoram os textos que tradicionalmente são utilizados na escola.

Lipman chama de esquema aquele tipo de relação com os conhecimentos que revela sua faceta dinâmica e sua mobilidade, a vida que habita neles. O esquema "[...] movimenta-se, faz evoluções, desdobra-se, levanta vôo, observa sua presa e, então, descansa" (LIPMAN, 1995, p. 318). Na hora de dar exemplos, recorre a uma onda no mar, um pássaro em vôo, um filme, a vida de uma pessoa. A narrativa mora aqui: ela é, basicamente, movimento. Ela vai para frente, "seguindo adiante como um barco a vela, bordejando ao vento" (LIPMAN, 1995, p. 319). A força do esquema é transmitida ao leitor ao gozar desse caráter de permanente movimento.

À diferença do conceito, no esquema cada novo detalhe que se incorpora modifica todos os elementos, reconfigurando-os. No primeiro, os novos elementos que se somam completam e aperfeiçoam a estrutura já construída na qual eles vêm a se encaixar. Por este motivo, Lipman considera fundamental recorrer a textos que respondam à organização do esquema que libera as forças no aluno e o faz sentir revigorado ao entrar em contato com eles.

Como leitor de Dewey, Lipman sabe que a educação tem uma íntima relação com a vida. Não que as crianças em um momento se preparem para a vida e, em outro, efetivamente vivam. A educação e a vida não podem estar separadas. Ao



mesmo tempo em que vivemos, experimentamos e aprendemos. O papel da educação será, precisamente, reconstruir e reorganizar nossas experiências, possibilitando uma melhor percepção do seu sentido. Afinal de contas, é disso que a vida se trata (DEWEY, 1965).

Então, a força e o movimento da vida têm de ser trazidos para o texto, se se pretende que este guarde seu potencial educativo. Lipman adverte, porém, que temos de estar cientes dos perigos que isso pode apresentar. Os esquemas não respondem ao controle. São da ordem dos sonhos, que podem ser sumamente significativos e revelar sentidos vitais para nossa vida, mas estão regidos por forças desconhecidas. Neles nossa razão não tem pertinência. Por isso, podem ser utilizados com as mais diversas finalidades. Um exemplo claro disso é a utilização que a publicidade faz dos esquemas. Eles precisam de ordem. Não podemos abandonar-nos à sua energia porque perdemos a possibilidade de exercer nossa autonomia.

Lipman sabe que um texto descritivo e explicador é letra morta, sabe que se a leitura vai ser uma experiência tem de estar conectada à vida. Mas adverte dos riscos que isso acarreta, então a deixará entrar na justa medida. As novelas manterão um caráter edificante e construtivo que engrossará e segurará a corda da pipa que levanta vôo a fim de poder dirigir seu percurso sem que perca a sensação de estar voando. A interpenetração entre o criativo e o racional está sujeita ao controle que o pólo racional segura. É isso que garante o potencial formativo das novelas. "Para o pensar de ordem superior precisamos de textos que incorporam e, portanto, modelam tanto a racionalidade quanto a criatividade" (LIPMAN, 1995, p. 313), afirma o autor. A criatividade deve ser conduzida, endereçada, direcionada. Os esquemas não são controláveis. Lipman quer conservar os benefícios e conjurar os perigos que significa a literatura para um bom pensar. Quer manter a vida presente em uma intensidade que lhe permita pensá-la, abstraí-la, universalizá-la.

O programa Filosofia para Crianças liga o bom pensar principalmente à lógica. Do aprimoramento de habilidades cognitivas dependem outros aspectos, como as questões de cunho ético, por exemplo. Mas o dinamismo da vida, o movimento, o lugar da criação de outros mundos possíveis, encontram-se alojados na narração, no que as novelas têm de literárias.

O autor adverte que suas novelas não são de uma alta qualidade literária, mas, ao mesmo tempo, estabelece um lugar comum entre elas e as obras de arte, o que para ele passa pela capacidade de promover a experiência pelo prazer. Ademais, esse novo tipo de texto tem outras demandas que a obra exclusivamente literária não tem.

É uma obra de arte que tem uma tarefa específica a cumprir, de ser completa para poder propiciar a experiência sobre a qual a reflexão ocorrerá, e de ser instrumental a fim de fornecer as trilhas que conduzam à racionalidade e à imparcialidade que são características da pessoa educada. (LIPMAN, 1995, p. 321)

Ann Sharp, a principal colaboradora de Lipman, e Laurance Splitter (1995), ainda reconhecendo que a “literatura *standard*” pode portar uma dimensão filosófica, desalentam seu uso no trabalho filosófico com as crianças. Uma das razões é que, em geral, os professores não estão treinados no trabalho deste tipo de indagação, que é muito mais difícil de ser gerada com a complexidade que apresenta uma obra de literatura. Outra questão é que a Filosofia para Crianças pretende ser um currículo de filosofia para ser trabalhado na sala de aula, e não, simplesmente, uma série de oportunidades desestruturadas para que os alunos “façam filosofia”, sustentam os autores. Estão convencidos de que

temos que enfrentar a realidade e assumir que se queremos dar um sentido, estrutura, continuidade, compreensão e até profundidade filosófica na classe, é improvável que baste encontrar uma coleção de temas e conceitos filosóficos nas páginas de um livro ilustrado ou uma novela. (1995, p. 152).

A literatura diferente da que compõe o programa Filosofia para Crianças não garante, para os autores, a mesma eficácia que as histórias que pertencem a este currículo, pois não estão processadas dentro de uma estrutura conceitual que as atravesse e conduza os leitores, pelos argumentos e personagens, às idéias filosóficas subjacentes.

Até aqui apresentamos brevemente qual é o papel que Lipman atribui a esta particular literatura que ele cria - e que é central no programa de Filosofia para Crianças. Porém, sua proposta se espalha. Outras pessoas, que não as que idealizaram o programa, começam a ter contato, a fundi-la, a apropriar-se dela.

América Latina re-pensa o programa e re-pensa a literatura. Alguns traços desses movimentos

Quando o programa se expande pela América Latina, os esforços por adaptar e repensar o programa de Lipman levaram também a visualizar algumas das suas limitações. Um diz respeito às dificuldades de adaptar a proposta para um contexto muito diferente, e outras colocam em questão os pressupostos do programa. Não pretendemos nos centrar, agora, em tais críticas, que têm sido muitas e muito bem exploradas¹. Vamos apenas mencionar algumas das propostas que foram sendo geradas no trabalho de elaboração literária em relação à proposta de fazer filosofia com as crianças.

¹ A respeito das críticas, pode-se consultar: KOHAN, Walter (2003); CASTRO, Eder Alonso (2007); CASTRO, Eder Alonso e OLIVEIRA, Paula Ramos de (2002); OLIVEIRA, Paula Ramos de (2004); SILVEIRA, Renê José Trentin (2003); WASKMAN, Vera e KOHAN, Walter (2000).



No trabalho de difusão o primeiro movimento foi o de traduzir e adaptar as novelas a novos contextos². Aos poucos começam a surgir também novelas ou contos que, respeitando o estilo de Lipman, mesmo com algumas críticas, propõem-se como alternativas ou como desdobramentos do programa. Alguns, inclusive, seguem não só o estilo de relato das novelas como também são acompanhadas de manuais para orientar o trabalho dos professores na sala de aula³.

Além da tarefa de criar novas obras que nutram a prática da filosofia com as crianças, um outro esforço vai à procura de obras provenientes da literatura infantil e juvenil com potencial filosófico para dividi-la e, através de guias, oferecer orientações que propiciem seu tratamento⁴.

Um exemplo significativo para pensar as modificações que sofre o vínculo entre a literatura e a filosofia no trabalho filosófico com crianças é o projeto *Filosofia na Escola* (que envolveu a UnB e a Fundação Educacional do Distrito Federal), iniciado em 1998

² Só para ter algumas referências deste movimento podemos mencionar o Chile como um país pioneiro, onde o programa é introduzido em 1978 pelos missionários de Maryknoll. Posteriormente, esta prática tomará corpo institucional com o *Centro de Filosofia Escolar*, que publica algumas das novelas e manuais de Lipman. No Brasil, na primeira metade dos anos 80, Catherine Young Silva introduz a proposta e impulsiona a criação do *Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças* (CBFC), que será o responsável exclusivo pela tradução, adaptação e distribuição dos materiais do programa. Na Argentina, o programa inicia em 1989 com Gloria Arbonés. No início dos anos 90 cria-se o *Centro Argentino de Filosofia para Niños*, que, entre suas tarefas, contempla a tradução e a adaptação dos materiais. Na Colômbia será Diego Pineda, em parceria com o próprio Lipman, o responsável por traduzir e adaptar as novelas ao contexto do seu país.

³ A seguir, algumas referências a produções locais: Na Argentina, *La ciudad dorada*, de Stella Accorinti, acompanhada do livro de apoio *Caminando hacia mis supuestos*. Também *Filomeno y Sofía, En la tierra de los dinosaurios* e *El libro de las tortugas*, escritos por Gustavo Santiago. No Chile, *Cosas y Palabras*, de Olga Grau Duhart. Série de contos e relatos acompanhados de sugestões de exercícios e atividades. Na Colômbia, Diego Pineda, publica *Checho y Cami*, obra acompanhada pelo manual *Explorando nuestras mentes*. No Brasil, o *Centro de Filosofia Educação para o Pensar* desenvolve um programa paralelo ao de Lipman, nomeado “Educar para o pensar: filosofia com crianças, adolescentes e jovens”, que inclui novelas que têm outra trama, mas com manuais que seguem o estilo do autor estadunidense e que são agrupadas em coleções (*Filosofia Fundamental, Filosofia O Início da Mudança, Novo Espaço Filosófico Criativo*). Paula Ramos de Oliveira publica *Um mundo de histórias*. Por sua parte, Sérgio A. Sardi explora as possibilidades das histórias em quadrinhos com *Ula. Brincando de Pensar*. Acompanha-a de *Ula (orientações ao professor)*. *Um diálogo entre adultos e crianças* (2005). *Dadedidodúvida!: Surpresas da Filosofia* é produzida por autores ligados ao *Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar*. Mais recentemente, José Auri Cunha organiza a coleção *Histórias que rendem boas conversas* (2008), lançada pela Editora Átomo&Alínea, integrada por contos compostos especialmente para provocar conversações sobre questões filosóficas com as crianças, acompanhados de sugestões de atividades para a sala de aula e indicações de algumas obras da literatura infantil para serem abordadas como complemento do trabalho.

⁴ Este é o caso da produção coletiva nomeada *Papelucho Filósofo*, realizada em 2003 no Chile, que incluiu a criação de um manual para trabalhar a partir da obra *Papelucho* da reconhecida escritora chilena Marcela Paz. A seleção e a adaptação foram realizadas pelo grupo *Corrientes de Aire* (composto por estudantes de Filosofia da Universidade de Chile), dirigido pela professora Olga Grau.

em Brasília, coordenado pelo professor Walter Kohan⁵. Nele, uma nova possibilidade foi aprofundada tanto no que diz respeito aos fundamentos teóricos quanto aos metodológicos, relacionados mais estritamente com a prática. Já o “Programa Filosofia *para* Crianças” passa a ser pensado como uma “prática de Filosofia *com* Crianças”. Pode-se intuir, a partir da troca de palavras, um deslocamento dos sentidos que envolvem este trabalho: *prática*, e não *programa*; *com*, e não *para* crianças. A idéia de programa supõe uma seqüência, uma continuação gradual, ou seja, uma dosagem que nasce de uma subordinação da experiência a uma lógica evolutiva e cronológica. Esta nova perspectiva coloca a experiência em relação com uma dimensão do tempo que não se submete à idéia de evolução, e tenta fazer contato com a sua dimensão intensiva. Este deslocamento teórico se refletirá no sentido que cada um dos elementos metodológicos adquirirá dentro da proposta. Um desses elementos é o texto a ser convocado. As novelas de Lipman são abandonadas enquanto pacote junto à própria idéia de programa. Esporadicamente, podem ser utilizados alguns episódios ou capítulos como um dos tantos materiais possíveis. Então, aqui já não temos materiais de trabalho fixos ou pré-concebidos por um autor. Não temos guias para a leitura que garantirão a contribuição para a construção de um bom pensar. Os textos são procurados, achados, pensados, elaborados por quem vai à procura de uma experiência de pensamento com as crianças, podendo, inclusive, ser construídos junto com elas. O texto utilizado pode ser um texto propriamente dito, um fragmento escrito ou lido, ou qualquer coisa ou situação que se apresente com a função de receber alguma significação, de estar ali para que sobre ela sejam depositados diversos sentidos que no seu desenvolvimento dêem lugar ao pensamento. Neste contexto, os textos pertencentes à literatura, em um sentido amplo, ocuparão um lugar especial.

Ao andar por trilhas menos claras, não fixadas previamente, ao não ter um pacote pré-determinado que indique o que está e o que não está permitido, o modelo do que seria ou não filosófico, os problemas que devem ser abordados com as crianças de uma determinada idade e a ordem em que os mesmos devem ir fazendo seu aparecimento, coloca-se em questão várias coisas. A relação entre a literatura e a filosofia é uma delas. O que seria, então, um texto apropriado para fazer parte de uma experiência filosófica? Por que trazer um texto literário para o que pretende ser uma experiência de pensamento? Há textos filosóficos? O que tornaria filosófico um texto? Que vínculos é possível estabelecer entre a literatura e a prática da filosofia neste contexto? Seria o texto selecionado portador, de alguma maneira, de uma mensagem para ser pensada, de uma força em particular, de um exemplo de uma problemática mais geral? Com que critérios selecionar um texto? Ao se utilizar textos literários não se os estará forçando, quase os pedagogizando?

⁵ Para o aprofundamento dos diferentes aspectos deste projeto pode-se consultar: KOHAN, Walter; LEAL, Bernardina; RIBEIRO, Álvaro (2000); LESTANI, Juliana Merçon (2001); SALLES, Conceição Gislane Nóbrega de Lima (2008).



Novos elementos vão aparecendo, assim como novas formas de se relacionar com eles. Esta experimentação transborda a proposta inicial de Lipman. O giro produzido obriga a re-pensar todos os elementos que compõem esta prática, entre eles o lugar dos textos e, em particular, o papel do texto literário e a complexidade da relação entre a literatura e a filosofia que está por trás.

O papel da literatura na experiência filosófica

Há algo na própria ambigüidade da linguagem literária que provoca o pensamento, ou melhor, que parece guardar com ele certo parentesco. Talvez possamos pensar que ela também diz respeito a como as coisas são. “A ambigüidade toca no mais essencial”, diz Blanchot (1987, p. 39).

A idéia aristotélica de que a literatura diz o que poderia ser, mas não o que é, que a realidade poética não pode aspirar à verdade, delineia um tipo particular de relação entre o espaço literário e o da filosofia que claramente separa seus campos. Mas, “apesar desta sentença adversa os poetas se obstinam em afirmar que a imagem [poética] revela o que é e não o que poderia ser. E ainda mais: dizem que a imagem recria o ser” (PAZ, 2006, p. 39).

Se isto for assim, essa intensidade que porta a literatura não pode ser pensada como um simples instrumento para a razão que ordenará o mundo. Precisa ser pensada como parte do mesmo pensamento. Se aceitarmos nos render perante essa sublevação das palavras que a literatura alimenta, se decidirmos entrar no jogo ao qual ela nos convida, se a tirarmos da função de alimentar a caldeira da nave que nossa racionalidade dirige e lhe permitirmos pegar o timão, se nos deixarmos ouvir o que ela tem para dizer, então o porquê de trazer um texto literário para uma experiência de filosofia precisa ser pensado novamente.

A literatura diz algo sobre o que nós e o mundo somos. Ela fala do ser. Em que sentido? No sentido que o apresenta a nós. Referindo-se à imagem poética, Octavio Paz (2006) afirma que ela diz o que, por natureza, a linguagem ordenada, submetida às leis do discurso habitual, não pode dizer. A imagem literária libera a linguagem do incômodo trabalho de ter de representar e se entrega à apresentação. Rompe os diques da sintaxe e do dicionário. A linguagem colocada a significar tem de se ajustar à lógica do isto ou aquilo. Uma coisa não pode ser e não ser ao mesmo tempo. Deste modo, as palavras são alinhadas pelo sentido que lhes dá unidade e as dirige em uma única direção. Mas a imagem poética conserva uma pluralidade de sentidos que não são exclusivos de seu universo (o universo poético). Ela diz algo sobre o mundo e sobre nós e nesse dizer revela a verdade do que somos: esse momento no qual (as coisas e nós) emergimos, no qual nos recortamos da multiplicidade, no qual traçamos nossos contornos e nossos sentidos, que são tais porque remetem para aquela pluralidade. As definições, os silogismos, as fórmulas científicas, etc., não podem ir além de uma representação ou de uma descrição do real.

Vejam como procede a descrição. Para poder descrever a nossa percepção de um objeto precisaremos ir abrangendo, paulatina e ordenadamente, diferentes atributos do mesmo: sua forma, seu material, sua cor, sua textura, etc. Pouco a pouco, isso nos permitirá chegar ao seu significado. Para fazer uma boa descrição a totalidade do objeto deve ser relegada. Precisamos nos concentrar ordenadamente em cada uma de suas partes. Na linguagem descritiva ou explicativa as palavras se encadeiam de modo tal que sempre devem ser explicadas por outras. Uma palavra, aqui, não pode dizer ao mesmo tempo o que diz e o sentido do que diz. Mas a imagem poética não pode ser dita com outras palavras. Ela nos coloca diante da coisa, nos apresenta a esta na sua totalidade. A coisa como um todo (com suas contradições e múltiplas possibilidades), condensada nessas palavras, é colocada diante nós.

Em seu poema “A guitarra”, Federico García Lorca nos coloca perante as guitarras do sul da Espanha.

Começa o pranto
da guitarra.
Quebram-se os copos
da madrugada.
Começa o pranto
da guitarra.
É inútil calá-la.
É impossível
calá-la.
Chora monótona
como chora a água,
como chora o vento
sobre a nevada.
É impossível
calá-la.
Chora por coisas
distantes.
Areia do Sul quente
que pede camélias brancas.
Chora flecha sem alvo,
a tarde sem manhã,
e o primeiro pássaro morto
sobre o ramo.

Oh! Guitarra!
Coração malferido
por cinco espadas.⁶

Depois de ler esses versos percebemos como qualquer descrição de uma guitarra, qualquer definição, jamais poderia dizer melhor o que essas guitarras

⁶ Tradução de William Agel de Mello.



andaluzas são. Esse pranto não pode ser dito com outras palavras. Guitarra: “coração malferido por cinco espadas”. Na imagem poética a guitarra não se parece com um coração malferido. Ela é um coração malferido. A guitarra não emite um som que poderia ser comparado com um pranto. Ela chora.

O verso, a frase-ritmo, evoca, ressuscita, desperta, recria. Ou, como dizia Machado: não representa, apresenta. Recria, revive nossa experiência do real. Não vale a pena assinalar que essas ressurreições não são somente as de nossa experiência cotidiana, mas as de nossa vida mais obscura e mais remota (PAZ, 2006, p. 46).

A ambigüidade da imagem poética, segundo Paz, não é diferente da ambigüidade da realidade: concentra em si todas as suas contradições e sua multiplicidade.

Mesmo que para dizer algo a literatura se valha das palavras ordinárias que usamos para descrever e explicar o mundo, ainda que obedeça ao código da língua, ao mesmo tempo a palavra literária ameaça o tempo todo esse código. Essa característica da literatura não provém de uma possibilidade de representar alguma coisa, nem da pretensão de transmitir algumas idéias, nem do código a que pertence. “Cada obra, cada momento da obra, volta a pôr tudo em questão, e aquele que deve apenas ater-se-lhe, não se atém, portanto, a nada. Seja o que for que ele faça, a obra retira-o do que ele faz e do que ele pode” (BLANCHOT, 1987, p. 83).

Essa experiência que a literatura possibilita, então, diz da possibilidade de fazer contato com uma experiência do mundo e de nós mesmos primitiva, e que nos traz a vida, o movimento que habita nos perímetros que ainda se encontram em contato com a multiplicidade do mundo. É sobre esse limite que se constrói a obra da razão e da história. É nesse sentido que a literatura diz sobre o que o mundo é e sobre o que nós somos. E é nesse espaço que ela nos coloca diante do barulho que acompanha, como um rio subterrâneo, o perímetro que define cada coisa neste mundo (inclusive nós mesmos) que a literatura se encontra com a filosofia considerada como experiência.

Assim como a literatura, a filosofia trabalha sobre as fronteiras. Ambas se comunicam com um território difuso que nos depara com o limite do que é possível dizer ou do que é possível pensar. Na figura, é o perímetro o que dá uma cara para sua forma estabilizada e outra para o fundo do qual ela emergiu. Tanto a literatura quanto a filosofia andam por esse limite e se defrontam com o pensamento no que ele tem de mais vital, com sua intensidade.

O pensamento põe o saber, os conhecimentos, frente ao abismo do qual emergiram, coloca-os em tensão com o fundo do qual se recortaram, um fundo que nada entende de leis nem de classificações, e mostra que seus contornos são frágeis, porosos, e que, se existem, é porque ele, esse fundo, os ameaça. O sentido se

desprende, torna-se fixo, vira hábito, coisa habitual sobre a qual passeamos nosso olhar rapidamente porque a consideramos coisa conhecida. Quando o pensamento se detém sobre ela, repentinamente lembra da multiplicidade da qual se descolou.

Desse vínculo que ambas, literatura e filosofia, mantêm com essa dimensão da realidade surge a pertinência da presença da literatura em uma experiência de Filosofia *com* Crianças, uma experiência que pretende ser um exercício de pensamento.

Consideramos o espaço literário como um lugar no qual as idéias claras e distintas se dissolvem e os contornos das palavras com as quais designamos o mundo se tornam difusos. A partir desta perspectiva, a literatura não seria levada a uma experiência de Filosofia *com* Crianças no sentido de conduzir aos leitores a algumas idéias “filosóficas” que, escondidas por trás de personagens e argumentos, estão aguardando serem descobertas. Ela não estaria ali para ilustrar uma idéia, para dizer com outras palavras, de um jeito mais bonito, o que poderia ser dito por outros meios. Nem para tornar mais acessível aos nossos sentidos construídos ao longo dos anos. Também não estaria para imprimir energia às idéias, para conquistar por meios mais vitais a atenção do leitor.

Ela estaria ali precisamente pela força que a composição dessas palavras tem para quebrar nosso código e nosso arquivo maciço, para rachar as cores da nossa paisagem habitual. E também porque diz algo sobre como o mundo e nós somos. Porque com sua força e suas velocidades torna móvel aquilo que o discurso fixou. Estaria ali porque encarna em suas palavras o pensamento. Estaria ali para tornar mais rarefeito o ar que aprazivelmente vínhamos respirando e para confrontar nosso pensamento com esse estranhamento.

A obra literária se compõe com o pensamento ao descompor as idéias que o mantém fixo. Experiência literária e experiência de pensamento remetem a esse lugar do qual emerge o mundo, a essa multiplicidade, a esse silêncio ou murmúrio que o acompanha em cada passo que ele dá. Ambas, com suas palavras balbuciantes, espremem esse barulho no qual os contornos das coisas não acabam de se definir e o colocam na nossa frente, não deixam que nos esqueçamos dele, nos obrigam a ter de pensar, a ter de aprender a falar, a cada vez, de novo.

Referências bibliográficas

ACCORINTI, Stella. *La ciudad dorada. Relato de Filosofía para Niños*. Buenos Aires: Manantial, 2001.

_____. *Caminando hacia mis supuestos. Libro de apoyo para acompañar La ciudad dorada*. Buenos Aires: Manantial, 2001.

ADRIÃO D'ANGELO, Renata. *Uma história de Joaquinha*. Campinas, SP: Átomo, 2008.

_____. *Um peixe fora d'água*. Campinas, SP: Átomo, 2008.

_____. *O menino e o dragão*. Campinas, SP: Átomo, 2008.

_____. *Tem mesmo uma bruxa dentro de mim?* Campinas, SP: Átomo, 2008.



- _____. *Como formigas caminhando numa trilha*. Campinas, SP: Átomo, 2008.
- BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- CASTRO, Eder Alonso. *Polêmicas sobre a Filosofia para Crianças*. Brasília: Ícone, 2007.
- CASTRO, Eder e OLIVEIRA, Paula Ramos de (Orgs.). *Educando para o pensar*. São Paulo: Thompson/Pioneira, 2002.
- CENTRO DE FILOSOFIA PARA NIÑOS ARGENTINA. *Filosofía para niños. Cursos y conferencias. Segunda época*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires, 1995.
- CUNHA, Auri José (Org.). *Sugestões para a sala de aula*. Coleção Histórias que rendem boas conversas. Campinas, SP: Átomo, 2008.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações 1972-1990*. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles e Guattari, Felix. *O que é a Filosofia?* 2º ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.
- DEWEY, John. *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1965.
- FOUCAULT, Michel. "Linguagem e literatura". In: MACHADO, Roberto. *Foucault, a filosofia e a literatura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. "Distância, Aspecto, Origem". In: Foucault, M. *Ditos & Escritos III. Estética: literatura, pintura, música e cinema*. 2º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- GRAU DUHART, Olga. *Cosas y palabras*. Santiago de Chile: Librería San Pablo, 1995.
- _____. *Filosofía para la infancia. Relatos y desarrollo de actividades*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.
- GRUPO CORRIENTES DE AIRE. *Papelucho filósofo*. Santiago de Chile: Universidad do Chile, 2003. Mimeografado
- _____. "Experiência Papelucho Filósofo". In: ALVARADO, Mariana; ARPINI, Adriana; VIGNALE, Silvana (Comp.). *Pensamiento y experiencia: Primeras Jornadas Regionales de Filosofía con Niños y Jóvenes*. Guaymallén: Qellqasqa, 2006.
- KOHAN, Walter. *Filosofia para crianças*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- KOHAN, Walter, BERRÍOS, Mario. *Una otra mirada: niñas y niños pensando em América Latina*. México: Universidad Iberoamericana Golfo Centro, 1995.
- KOHAN, Walter; WASKMAN, Vera. *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.
- KOHAN, Walter; WUENSCH, Ana Miriam (Orgs.). *Filosofia para crianças. A tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- KOHAN, Walter; LEAL, Bernardina; RIBEIRO, Álvaro. *Filosofia na escola pública*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- LESTANI, Juliana Merçon. *A prática da filosofia na escola e a constituição da subjetividade*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2001.
- LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- _____. *Thinking children and education*. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company, 1993.

de Pernambuco, 2008.

OLIVEIRA, Paula Ramos de. "Histórias para pensar". In: KOHAN, Walter (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. *Filosofia para a formação da criança*. São Paulo: Thompson, 2004.

_____. *Um mundo de histórias*. 2º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PAZ, Octavio. *Signos em rotação*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. *El miedo es para los valientes y otros cuentos para la reflexión ética*, Bogotá: Editora Beta, 2003.

_____. *Buscando alternativas para la acción*. Bogotá: Beta, 2003.

_____. *La pequeña tortuga ante el gran espejo del fondo marino*. Bogotá: Beta: 2006.

_____. *Aceptarnos como somos*. Bogotá, 2006. No prelo.

_____. *Checho y Cami*. 3º ed. Bogotá: Beta, 2007.

_____. *Explorando nuestras mentes*. Bogotá, 2007. No prelo.

PRENDIN, Andréa; MURARO, Darcísio; LIMA, Flaviana; CZAISKOSKI, Michele. *Dadudidodúvida! Sorpresas da filosofia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

REED, Ronald. *Rebeca*. Trad. Equipe Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1996.

SALLES, Conceição Gislane Nóbrega de Lima. *O Projeto Filosofia na Escola: uma experiência com a prática filosófica na infância*. Tese de doutorado. Universidade Federal

SANTIAGO, Gustavo Filomeno y Sofía. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2002.

_____. *En la tierra de los dinosaurios*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2003.

_____. *El libro de las tortugas*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2003.

SARDI, Sérgio A. *Ula. Brincando de Pensar*. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *Ula (orientações ao professor). Um diálogo entre adultos e crianças*. Petrópolis: Vozes, 2005.

SHARP, Ann & SPLITTER, Lawrence *La otra educación*. Buenos aires: Manantial, 1996.

SILVEIRA, Renê José Trentin. *Matthew Lipman e a Filosofia para Crianças: três polêmicas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

WASKMAN, Vera; KOHAN, Walter. *Filosofía con niños aporte para el trabajo en clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.

Recebido em 02.12.2008
Aprovado em 29.12.2008