

# Os textos no ensino de filosofia

## *The texts in the teaching of Philosophy*

**Paula Ramos de Oliveira**

Professora Assistente Doutora do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr) Universidade Estadual Paulista.  
Araraquara – SP [Brasil]  
paula-ramos@uol.com.br

### Resumo

Quando alguém ensina filosofia, ele ou ela deve ter consciência de que essa experiência é uma combinação de três tipos de experiência: pensar, escrever e ler. Esses três tipos misturam forma e conteúdo do texto quando pensamos, escrevemos e dizemos. Portanto, essas experiências têm uma face que constitui como forma e outra face que inclui pensamento, escrita e fala, todas em tensão contínua nesse mesmo contexto, aquele da filosofia.

**Palavras-chave:** Ensino. Experiência. Filosofia. Forma e conteúdo. Texto.

### Abstract

When someone teaches Philosophy, he or she must be conscious that in the texts there is a compound of three kinds of experience: reading, thinking and writing. These three types of experience blend form and content of the text when one thinks, writes and reads. Then these experiences have an face as shape and another face including thinking, writing and reading in a continuous tension because it is related to a practice that is in this same context, that of philosophy.

**Key words:** Experience. Form and shape. Philosophy. Teaching. Texts.

Talvez não seja difícil reconhecer um texto, mas talvez também não seja tão fácil dizer o que é um texto e as caracterizações que cada um deles pode comportar. O dicionário (FERREIRA, 1969, p. 1174) nos diz o seguinte, acerca desse vocábulo: “As próprias palavras de um autor, livro ou escrito; palavras citadas para demonstrar alguma coisa [ . . .].” Segundo o dicionário – aliás, um texto – o texto teria sempre uma autoria e uma intencionalidade.

Interessa-nos, aqui, pensar o texto no ensino de filosofia: aquelas palavras que chegam à sala de aula e com as quais se acredita que seja possível filosofar. Pode ser um texto de um filósofo e, nesse caso, supomos que seja um texto filosófico. Só supomos, pois há quem defenda que não existem textos filosóficos, uma vez que a dimensão filosófica apareceria apenas na relação que temos com esses textos. Também esta questão gostaríamos de problematizar.

Platão (Atenas 428/427-Atenas, 348/347 a.C.), porém, escreveu diálogos. Terá escrito literatura e feito filosofia? Terá escrito filosofia com formas literárias? Mas aquilo que se escreve não será aquilo que se faz? Que cruzamentos existem entre literatura e filosofia? É possível uma escrita nascer de um jeito e transformar-se em outra coisa qualquer?

Talvez o que esteja em causa seja, de fato, a experiência com a escrita. Não existe escrita que não seja autoral. Então gostaríamos de pensar agora essa experiência quanto àquela outra dimensão que identificamos na definição da palavra “texto”: a intencionalidade. Certamente tal discussão remete-nos imediatamente à intrincada relação entre forma e conteúdo. Isso significa dizer que aquilo que se diz está estreitamente ligado ao modo como é dito e, portanto, trata-se de uma intrincada relação porque existe uma clara tensão entre essas duas dimensões. Mas ainda gostaríamos de pensar essa experiência da escrita relacionando-a à questão mais específica do ensino de filosofia.

Alejandro Cerletti (2004, p. 21) identifica três problemáticas relacionadas ao tema do ensino de filosofia:

- 1) a delimitação de um campo teórico e textual (a filosofia);
- 2) o reconhecimento de uma atividade e uma prática singular (o filosofar);
- 3) a possibilidade de introduzir outrem neste campo teórico e textual e de iniciá-lo nesta prática (ensinar filosofia / a filosofar).

Quando se aprofunda a análise dos itens 1 e 2, vê-se, diz o autor, que não há poucas divergências em relação ao que se entende por filosofia e por filosofar. É possível um único significado para cada um desses dois termos (filosofia e filosofar) ou tal questão depende da corrente filosófica que se adote? Para Cerletti, independente de qual seja a posição adotada em relação a essa questão, o item 3 aparecerá sempre como um problema comum para qualquer uma delas. Então, Alejandro dedica-se a problematizar a possibilidade de levar alguém a essa prática da filosofia/do filosofar.

Nessa análise, Cerletti destaca um ponto que pensamos ser fundamental para as nossas reflexões. Afirmar ele:

[...] em um sentido geral, considero que *o que move o filosofar é o desafio de ter que dar conta, permanentemente, de uma distância ou um vazio que não acaba de encher*<sup>1</sup>. Poderíamos dizer que aqueles que se dedicam à filosofia atualizam, dia a dia, este desafio. E ensinar, ou tentar transmitir, a filosofia é também – e antes de tudo – um desafio filosófico, porque na tarefa de ensinar nos vemos obrigados a deparar com esse vazio e tentar reduzir, cada um a seu modo, aquela distância que busca um sentido. (CERLETTI, 2004, p. 24, grifo do autor).

Nota-se, assim, que, no caso da filosofia<sup>1</sup>, a didática – entendida aqui não como técnica, mas, sim, como uma dimensão pedagógica – caminha em outra direção. Em *O mestre ignorante*, Rancière (2002, p. 20-21, grifo do autor) nos diz acerca da compreensão que há sobre a arte singular do explicador como sendo a arte da distância:

O segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância, também, entre *aprender* e *compreender*. O explicador é aquele que impõe e abole a distância, que a desdobra e que a reabsorve no seio de sua palavra. Esse *status* da palavra não suprime a regressão ao infinito, senão para instituir uma hierarquia paradoxal.

“O explicador impõe e abole a distância”, diz Rancière. Pensamos, nós, que primeiro a impõe quando supõe que o aprendiz não é capaz de compreender algo

adequadamente sem sua ajuda. Em seguida essa distância seria abolida justamente por sua explicação, com a qual o explicador aproximaria o aprendiz do conteúdo.

Mas se o ensinar tem sido, de forma dominante, compreendido como a diminuição da distância entre o objeto a ser ensinado e o sujeito que deve aprender, que conotações tal fato adquire em filosofia? Se, como diz Cerletti – e com quem concordamos –, o filosofar se move em direção a uma “distância ou um vazio que não acaba de encher”, o que significa ensinar em filosofia? Como se caracteriza esse ensinar, que é, antes de tudo, ele mesmo um desafio filosófico?

Filósofos, professores, investigadores, ou como queiramos chamá-los, encarnam tal desafio porque é o seu, é aquilo que escolheram, mas o que acontece com quem não o fez, ao menos até o momento? O que ocorre com aqueles para os quais a filosofia é algo alheio e acabam por entrar em contato com ela? É possível ensinar, é possível transmitir ou “contagiar” este interesse em problematizar, que surge de uma incerteza inicial? Em última instância, é possível ensinar o *desejo* de filosofar? (CERLETTI, 2004, p. 24, grifo do autor).

Como ensinar o aluno a encarar esse desafio que começa com uma incerteza e continua com sua problematização, uma problematização de algo que “não se enche”? Nas palavras de Cerletti, como “contagiá-los” em direção a esse desejo?

Desejamos retomar agora a relação forma e conteúdo, a relação entre aquilo que é dito e o modo como se diz. Em uma aula de filosofia o professor diz da sua relação com esse saber e a maneira como se relaciona com ele diz exatamente sobre uma atividade específica: a do filosofar. Aqui já há um texto. Não se trata de um texto escrito e talvez, por isso, não seja tão fácil de reconhecê-lo como um texto de Descartes ou de Sartre. Trata-se de um texto que costuma se cruzar com outros textos, estes últimos sim com palavras escritas e, portanto, com palavras que podem se cristalizar para mais ou para menos, dependendo do modo como o conteúdo foi desenvolvido na escrita e também da leitura que se fizer dele. Está em jogo a experiência da escrita. Está em jogo, igualmente, a experiência da leitura.

Jorge de Almeida (2003, p. 7, grifo do autor), ao traduzir *Notas de literatura I*, de Theodor W. Adorno, comenta

A extrema preocupação com o modo de organizar a dinâmica do pensamento é o que torna o texto de Adorno ao mesmo tempo fluente e escarpado. Nada mais coerente com o espírito do ensaio, que o autor destas *notas de literatura* assume como a forma específica da crítica dialética [...].

O ensaio que abre esta coletânea é justamente “O ensaio como forma” e tal fato não parece ser mero acaso. As primeiras palavras Adorno reserva para argumentar acerca da resistência que o ensaio provoca na época na Alemanha. E o faz na forma de ensaio, o qual, para o filósofo,

[...] não admite que seu âmbito de competência lhe seja prescrito. Em vez de alcançar algo cientificamente ou criar artisticamente alguma coisa, seus esforços ainda espelham a disponibilidade de quem, como uma criança, não tem vergonha de se entusiasmar com o que os outros já fizeram. O ensaio reflete o que é amado e odiado, em vez de conceber o espírito como uma criação a partir do nada, segundo o modelo de uma irrestrita moral do trabalho. Felicidade e jogo lhe são inerentes. Ele não começa com Adão e Eva, mas com aquilo sobre o que deseja falar; diz o que a respeito lhe ocorre e termina onde sente ter chegado ao fim, não onde mais resta a dizer: ocupa, deste modo, um lugar entre os despropósitos. Seus conceitos não são construídos a partir de um princípio primeiro, nem convergem para um fim último. (ADORNO, 2003a, p. 17).

Essa preocupação de Adorno com a exposição de seu pensamento – com a forma – revela-se como uma preocupação com a dimensão filosófica que ele, pensamento, carrega ao imprimir-se em um texto. O filósofo diz: “Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.” (ADORNO, 1995, p. 151). E a escrita é também uma experiência intelectual, uma experiência do pensamento. Além disso – e, talvez, sobretudo – sua defesa do ensaio como forma é uma crítica a uma determinada relação com o saber, uma crítica dirigida especialmente a um determinado tipo de pensamento – o positivista:

[...] a tendência geral positivista, que contrapõe rigidamente ao sujeito qualquer objeto possível como sendo um objeto de pesquisa, não vai além da mera separação entre forma e conteúdo: como seria possível, afinal, falar do estético de modo não estético, sem qualquer proximidade com o objeto, e não sucumbir à vulgaridade intelectual nem se desviar do próprio assunto? Na prática positivista, o conteúdo, uma vez fixado conforme o modelo protocolar, deveria ser indiferente à sua forma de exposição, que por sua vez seria convencional e alheia às exigências do assunto. Para o instinto do purismo científico, qualquer impulso expressivo presente na exposição ameaça uma objetividade que supostamente afloraria após a eliminação do sujeito, colocando também em risco a própria integridade do objeto, que seria tanto mais sólida quanto menos contasse com o apoio da forma, ainda que esta tenha como norma justamente apresentar o objeto puro e sem adendos. Na alergia contra as formas, consideradas como atributos meramente acidentais, o espírito científico acadêmico aproxima-se do obtuso espírito dogmático. (ADORNO, 2003a, p. 18-19).

Sob o nosso ponto de vista, em filosofia, esse “impulso expressivo presente na exposição” – seja ela oral, escrita ou até outra qualquer – alimenta o filosofar rumo a uma situação, justamente, de não eliminação do sujeito. Consideramos, de fato, fundamental essa aproximação do sujeito com o objeto. É assim que o sujeito pode apropriar-se de uma questão, assumindo o desafio que é o exercício filosófico.

Se tomarmos um texto de Descartes, por exemplo, lá veremos a filosofia como produto. Esse conteúdo, porém, em algum momento foi processo, atividade intensa do pensamento, e transformou-se em um texto por esse mesmo processo. A experiência da escrita exige essa aproximação do sujeito com o objeto.

Tomar o texto de um filósofo como um produto acabado, significa nele aniquilar a própria atividade filosófica. Quando um professor dirige a aula nessa direção, acaba por aniquilar a si mesmo, a seus alunos e ao próprio pensamento do filósofo. Mas se, pelo contrário, tenta instigar os alunos e a si mesmo a uma postura viva e aberta frente ao pensamento de um filósofo, tal fato significa que

toma para si esse desafio filosófico do qual nos fala Cerletti. Entre o dito e o ainda não-dito encontra-se a dimensão filosófica, lá nas brechas e nos vazios que o texto – entendido aqui para além da palavra escrita – traz como possibilidade de pensamento. É somente através desse movimento de aproximação do sujeito com o objeto que será possível manter a “distância ou o vazio que não se enche” que o filosofar requer.

Adorno, como citamos anteriormente, afirma que os ensaios ocupam um lugar entre os despropósitos. Uma ausência de propósitos, de objetivos. O ensaio seria, assim, algo como realizar tentativas, ter experiências de pensar, fazer experiências intelectuais. Em uma peça de teatro ensaia-se e se faz laboratório antes da apresentação para o público. Não é ainda a versão definitiva, mas é no ensaio que temos uma potencialização da imaginação, da invenção, da criação. Trata-se de experimentar performances em busca da melhor expressão.

Assim parece-nos a experiência da escrita. Quem escreve experimenta o seu pensar em uma determinada forma expressiva. As palavras vão sendo tecidas pelo autor e, aos poucos, nasce delas uma textura que procura ser a sua melhor expressão. No desenho final vê-se a intenção de quem escreve, mas isso não significa que essa intencionalidade estava dada de início, pois, como expressão do pensamento, a escrita é dinâmica. Por isso nem aquele que escreve tem o controle do que diz. Em um ensaio intitulado “Sinais de pontuação”, no qual discute o ato da escrita, Adorno afirma,

Diante dos sinais de pontuação, o escritor encontra-se em permanente perigo; se fosse possível, quando se escreve, ter o controle sobre si mesmo, seria perceptível a impossibilidade de usar corretamente qualquer sinal de pontuação, e se desistiria de escrever. Pois as exigências das regras de pontuação são incompatíveis com as necessidades subjetivas da lógica e expressão: nos sinais de pontuação, a promissória que o escritor tomou da linguagem é cobrada em protesto. (ADORNO, 2003b, p. 148).

A experiência da escrita é um ato de criação; nela o conteúdo vai desdobrando-se em forma e a forma segue afetando o conteúdo. Não é possível separar esses dois termos. Ainda nesse mesmo ensaio Adorno nos fornece um excelente exemplo da relação entre forma e conteúdo quando trata das “aspas”:

Elas devem ser rejeitadas como meio de ironia, pois dispensam o escritor daquele espírito que está no cerne da pretensão irônica, violando assim o próprio conceito de ironia, na medida em que esta é separada do assunto e impõe um juízo pré-determinado sobre ele. [...] Onde há algo a ser dito, a indiferença quanto à forma literária sempre indica uma dogmatização do conteúdo. (ADORNO, 2003b, p. 146).

Como, então, dissociar filosofia e filosofar na sala de aula? Não seria o mesmo que roubar a possibilidade de autoria do aluno? A filosofia nasce do filosofar, mas é esse mesmo filosofar que permite que aquilo que foi entendido como sendo filosofia possa continuar a existir como tal. Filosofia, nesse sentido, é autoria compartilhada, é texto que se constrói e se desconstrói. É nessa autoria compartilhada que reside a atualização do desafio filosófico, sempre em busca de novos sentidos. De que valeria o texto de um filósofo que apenas se reproduzisse a si mesmo?

Segundo Cerletti (2004, p. 34), María Eugenia Toledo Hermosillo<sup>2</sup>

[...] aproximou a constituição da subjetividade – especificamente na instituição escolar – com a invenção na aula (com o surgimento de algo novo). Quer dizer, deve-se tratar de estabelecer relações inéditas entre os conhecimentos e cada um. Os conteúdos não devem ser o veículo da repetição, mas “pré-textos” para que o outro possa construir seus próprios textos (apud TOLEDO HERMOSILLO, 1998, p. 17-74).

Para nós, então, três experiências se mesclam no ensino de filosofia: a experiência da leitura, a do pensamento e a da escrita. Essas três experiências mesclam forma e conteúdo do texto que se escreve, do texto que se pensa e do texto que se diz; ou seja, esses textos – a escrita, o pensamento, a leitura – teriam assim sua face interna (conteúdo) e sua face externa (forma) em permanente tensão, pois todas dizem respeito a uma prática que, neste caso, se situa em um mesmo âmbito: o da filosofia.

O equívoco começa a aparecer quando não potencializamos esse encontro de experiências, separando cada uma delas em um lugar de saber diferenciado



para cada um que estabelece uma relação com a filosofia, de acordo com um lugar de poder.

Adorno não nos ensina só com as ideias que compartilhou conosco, mas também nos ensina pelo modo como pensa. Quando um professor, por exemplo, aborda o existencialismo de Sartre (1905-1980) com seus alunos, está mostrando sua leitura desse filósofo, suas reflexões a partir do que este escreveu e do que outros sobre ele escreveram e/ou disseram. São, como já nos referimos, experiências que se mesclam. O filósofo tem sua autoridade garantida pelo reconhecimento que a história reservou a ele, mas isso não significa que o professor não possa produzir filosofia, significa? Essa perspectiva daria à atividade do professor uma dimensão meramente técnica. O mesmo diríamos em relação ao aluno: não poderia ele, afinal, filosofar/produzir filosofia? Um produz filosofia, o outro só ensina e outro só aprende? Para nós, esse tipo de compreensão limita o campo da filosofia e as possibilidades do filosofar.

Se pensar é fazer experiências intelectuais, como diz Adorno, e se a educação para a experiência é uma educação para a emancipação, como afirma o mesmo filósofo e com quem concordamos, trata-se então de, no ensino de filosofia, promover experiências que aproximem o sujeito do objeto, a forma do conteúdo, assumindo em sala de aula o mesmo perigo que o escritor assume no ato de escrever diante da impossibilidade de ter o controle de si mesmo nessa atividade que é, como o filosofar, pura criação. As palavras que chegam na sala de aula importam, é claro. Mas somente encontraremos palavras inéditas se compreendermos a relevância de se produzir palavras novas a partir daquelas que chegam. Textos que se tornam pré-textos para outros textos. Textos que instaurem novas relações com o saber, desestabilizando relações de poder e criando novos saberes, outras palavras. Textos que com seus “impulsos expressivos” possam praticar um distanciamento do “obtuso espírito dogmático”, aproximando-nos dos sentidos que movem cada um nesse desafio do filosofar.

## Notas

- 1 Pensamos que não só desta disciplina, mas não discutiremos essa questão neste texto.
- 2 O autor se refere ao seguinte texto: TOLEDO HERMOSILLO. *El traspatio escolar: una mirada al aula desde el sujeto*. 1998, p. 17-64.

## Referências

- ADORNO, T. W. Educação – para quê? Tradução Wolfgang Leo Maar. In: \_\_\_\_\_. W. *Educação e emancipação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 139-154.
- \_\_\_\_\_. O ensaio como forma. In: \_\_\_\_\_. *Notas de literatura I*. Tradução Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003a. p. 15-45. (Espírito Crítico).
- \_\_\_\_\_. Sinais de pontuação. In: \_\_\_\_\_. *Notas de literatura I*. Tradução Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003b. p. 141-149. (Espírito Crítico).
- ALMEIDA, J. M. B. de. Nota do tradutor. In: ADORNO, T. W. *Notas de literatura I*. Tradução Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003. p. 07-09. (Espírito Crítico).
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. 11. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1969.
- CERLETTI, A. A. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. Tradução Ingrid Müller Xavier. In: KOHAN, W. O. (Org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 19-42. (Sócrates).
- RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- TOLEDO HERMOSILLO, M. E. Enseñanza: de la subjetividad a la invención. In: TOLEDO HERMOSILLO, M. E. et al. *El traspatio escolar: una mirada al aula desde el sujeto*. México: Paidós, 1998. p. 17-64.

recebido em 12 abr. 2011 / aprovado em 23 jun. 2011

### Para referenciar este texto:

OLIVEIRA, P. R. Os textos no ensino de filosofia. *Dialogia*, São Paulo, n. 13, p. 35-44, 2011.