**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Edna Olímpia da Cunha

# Suspensões e desvios da escrita: travessias da filosofia na escola pública

Rio de Janeiro
2014

Edna Olímpia da Cunha

**Suspensões e desvios da escrita: travessias da filosofia na escola pública**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Walter Omar Kohan

Rio de Janeiro
2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C972 Cunha, Edna Olímpia da.
Suspensões e desvios da escrita: travessias da filosofia na escola pública / Edna Olímpia da Cunha. – 2014.
161 f.

Orientador: Walter Omar Kohan.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Filosofia – Teses. 2. Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha – Teses. 3. Prática de ensino – Teses. 4. Escrita – Teses. I. Kohan, Walter Omar. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 373(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

_____ _____
Assinatura Data

Edna Olímpia da Cunha

**Suspensões e desvios da escrita: travessias da filosofia na escola pública**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 13 de março de 2014.

Banca Examinadora:

_____
Prof. Dr. Walter Omar Kohan (Orientador)
Faculdade de Educação da UERJ

_____
Prof$^{o}$. Dr. Cesar Donizetti Pereira Leite
Universidade Estadual Paulista - UNESP

_____
Prof$^{a}$. Dr$^{a}$. Waldênia de Carvalho Leão
Universidade de Pernambuco - UPE

_____
Prof$^{o}$. Dr.. MaximilianoValerio Lopez
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Rio de Janeiro

2014

## DEDICATÓRIA

A João Pedro, a Júlio, a todas as infâncias.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, meu refúgio e fortaleza.

A meus pais Edson (*in memorian*) e Amara por tudo que me ensinaram.

Às crianças com quem tenho compartilhado um mundo surpreendente, pelo convite que me fazem a experimentar um outro tempo, um modo singular de viver a infância.

A João Pedro e Júlio, meus sobrinhos, meus amores.

A Andrea e Jeferson, irmã e cunhado botafoguense e "doidão; pela acolhida, pela escuta, pelas comidas gostosas, pelas orações, pelas risadas.

A Greyce, caçula, chocólatra inveterada da família, pelo frescor e impetuosidade da juventude.

A tia mais alegre e libidinosa, tia Lindalva, por estar presente na alegria e na tristeza, na saúde e na doença.

A Walter Omar Kohan, meu mestre inventor, monstro marinho de olhos azuis abissais, viajante, homem e menino, apaixonado pela vida, pelos encontros, mestre do acolhimento, da hospitalidade e dançarino de salsa! Gracias por me abrir um mundo aiônico, desafiador e belo.

A Vanise Gomes, girassol esplendorosamente amarelo, amiga e professora apaixonada, vascaína de alegria eletrizante, com quem tenho compartilhado a magia de filosofar com crianças.

A todos os meus alunos, crianças, jovens, adultos que não deixam morrer a infância.

A Julia Krüger, a Julinha, fã do Hugo Chaves, por trazer o intempestivo da juventude, por ter me acompanhado nas experiências com as crianças da Joaquim, pela alegria de ter experimentado uma escrita que, como ela mesma diz, "a quatro mãos".

A Waldênia Leão, pelo convívio de quatro meses, intensos e felizes. Saudade das nossas conversas de tricotagem.

A Fabiana Olarieta, pelas experiências com a turma 701, pelo me deram e me dão a pensar.

A Milena, Giulietta e Valeska, três meninas lindas, pelo frescor dos sorrisos, pelas curiosidades, guloseimas e brincadeiras compartilhadas.

A Mirella Fant, a diretora mais louca, "maluca beleza" que já conheci, pelo seu apoio ao projeto de filosofia, às nossas invenções.

A Eduardo Jorge, meu amigo Edu, meu irmão, e agora o médico mais lindo e cheiroso da cidade, amante da música, do violão. Obrigada pela escuta e serenidade, por estar comigo sempre.

A Marcia, essa poeta “do chão da escola”, por sua paixão pela garotada da Peçanha, por sua escrita sensível, inspiradora.

A Fátima Ramalho, Flávia Renata e Daniela Azevedo, por se fazerem presença viva, atuante e atenciosa, no tempo em que formaram a equipe de Orientação Educacional e Pedagógica da escola.

A Dayse, pela sua alegria contagiante, seu jeito tão italianamente lindo de ser e aos meus queridos colegas do EJA: Sérgio, Gilberto, Álvaro, Heitor e Adriano.

A Rosimere, Irandi e Flaviana pelo acolhimento às experiências filosóficas em suas salas de aula.

A Frei Neylor Tonin, por suas palavras sempre repletas de graça.

A todos os professores e funcionários, a galera da Escola Joaquim da Silva Peçanha, pelas ações e palavras de apoio, tanto nos momentos mais tranquilos quanto nos momentos de maiores desafios; as comidinhas gostosas , os abraços, muitos afetos.

A professora Adriana, que sempre nos acolheu em sua sala de aula, com seu sorriso iluminado, até quando está comendo jiló! Obrigada de todo meu coração por participar, compartilhar perguntas, dúvidas e muitas experiências maravilhosas.

A Osvaldo Luiz, pelos abraços afetuosos, pela alegria contagiante, por ter me dito: “Bem-vinda ao hospício! Obrigada por ter me ajudado a ficar.

A Katia Bizzo, pela generosidade, atenção, escuta, livros; por ter me aberto as portas de sua casa para estudarmos juntas, pela paciência na formatação e revisão do texto. Que delícia aquele cafezinho expresso nas nossas conversas sobre o Zaratustra!

A Débora Pontes, minha Debrita, amiga de infância que, mesmo morando há quilômetros daqui, se faz presente com sua ternura, sua escuta especial, seu apoio.

A Rosimere Bittencourt, minha amiga, professora admirável e apaixonada. Que saudade tenho de nossos tempos de CIART, de nossas experimentações, daquele bolo de banana em nossas reuniões.

Aos amigos da Arnaldo Varella, onde por mais de uma década pude conviver com professores, colegas apaixonados pela escola pública. Lá fiz muitos amigos, me senti acolhida, conheci mestres do cuidado: Márcia Maciel, minha Catatau querida, mãe do Ryan; Sílvia Maria, poeta, furacão de intensidades; Sílvia Regina, por sua dedicação e entrega; Lenice, pelo delicioso cuscuz da dona Helena em todo dezessete de maio; Elba e Adauto (*in*

*memorian*) nosso acalanto; Sônia, pela generosidade e atenção afetuosa; Conceição, a *teacher*, pelo carinho e conversas sobre as assembleias; a Carlos, Nilce, Nazaré e Glorinha pela ternura

A Denise, minha amiga das primeiras aventuras em escola pública.

A Maria Inês, minha Inesinha do coração, amiga dos tempos de graduação, professora, poeta, escuta sensível às minhas experiências com a filosofia.

A Creusa, Bebel, Ana, Neco e Zil pela casa e coração abertos, aconchego e gentileza infinitos.

A Claudia e Mario, pais da Maria, por terem cuidado de mim.

A seu Paulo e dona Geralda, pela atenção e carinho sem fim.

A Flávia Strauch, pela escuta atenta, pelo apoio.

A Vanessa Tuleski, leitora do céu, das estrelas.

A Rafaela Cristine e Carol Fonseca, meninas preciosas, por terem me ajudado com as transcrições, trabalho difícil e valioso.

A Lourdes, amiga, uma surpresa doce e boa, por sua proteção e carinho.

A Maria Reilta, onda do e do amor que veio de Rio Grande do Norte; com seu sorriso, trouxe as castanhas mais gostosas desse Brasil. Obrigada por você ter vindo!

A todos os companheiros do NEFI com quem compartilhei, em outros momentos, perguntas, dúvidas, saberes: Aimberê Quintiliano, Danilo Melo, Ingrid Müller; e
e aos com quem tenho compartilhado essa viagem da filosofia e infância: Maja Vargas, Fabiana Martins, Alessandra, Adelaide Leo, José Ricardo, André.

Às professoras Maria Luiza Oswald, Rita Ribes, Marcia Cabral e Siomara Borba, por criarem, em nossos encontros, um tempo de diálogos fecundos.

A todos os meus professores queridos, que me afetaram em diferentes momentos na minha formação, especialmente as doces tias Ivone, Agda e Oneida, dona Laís, dona Leda, professoras Valéria, Maria Helena Rouanet, Fátima Rocha, professores Carlos Roosevelt, Julio, Junito de Souza Brandão, Luiz Marques de Souza, Evanildo Bechara, José Ricardo, Renato Cordeiro Gomes.

À vida, pelos encontros e desencontros, tropeços, desvios, risos, lágrimas, encantos e desencantos, dor, prazer, amor, escuridão, luz, penumbra, paixão... “É bonita, é bonita e é bonita”...

Há um ponto em que isto e aquilo, pedras e plumas, se fundem. E esse momento não está antes nem depois, no princípio ou no fim dos tempos. Não é paraíso natal ou pré-natal nem céu ultraterrestre. Não vive no reino da sucessão, que é precisamente o dos contrários relativos, mas está em cada momento. É cada momento. É o próprio tempo engendrando-se, fluindo-se, abrindo-se a um acabar que é um contínuo começar.

*Octavio Paz*

Eu vi um menino correndo
eu vi o tempo brincando ao redor
do caminho daquele menino,
eu pus os meus pés no riacho.
E acho que nunca os tirei.
O sol ainda brilha na estrada  e eu nunca passei.
Eu vi a mulher preparando outra pessoa
O tempo parou pra eu olhar para aquela barriga.
A vida é amiga da arte
É a parte que o sol me ensinou.
O sol que atravessa essa estrada que nunca passou.
Por isso uma força me leva a cantar, por isso essa força estranha.
Por isso é que eu canto, não posso parar...

*Caetano Veloso*

# RESUMO

CUNHA, Edna Olímpia da. *Suspensões e desvios da escrita*: travessias da filosofia na escola pública. 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Este texto nasce do surpreendente convite feito pelas crianças para pensar a relação entre as experiências filosóficas e a escrita na escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, no município de Duque de Caxias. Convite inicialmente feito por alunos da turma 601 que, em sua maioria, no ano de 2010, participavam das experiências de pensamento quando do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Meninos e meninas criando tempo fora do tempo. Os atravessamentos da filosofia no contexto da escola têm provocado muitas perguntas, de modo que a escrita do presente texto é, em certo sentido, uma narrativa, uma tentativa de acolher a problematização, as suspensões, os desvios de uma escrita que remetem à temporalidade complexa que vem se configurando desde que o projeto de pesquisa e extensão *Em Caxias, a filosofia en-caixa?* teve início, no ano de 2007. Que tempo têm inaugurado as experiências de pensamento? Será um tempo de *scholé*, enquanto "tempo sem destinação, livre de e livre para", desde a perspectiva de Jan Masschelein e Maarten Simons? Nesse sentido, problematiza-se também que relação pode haver entre a filosofia que se faz na escola e uma escrita experiência, e em que medida os interrogantes, acima mencionados, têm potencializado o pensamento em torno da relação entre escrita, prática e vida. O encontro com as crianças e com os jovens que participam desse projeto tem feito desmoronar alguns pilares e colocado em questão – muitas vezes através de situações-limite – o lugar confortável das certezas, das verdades que povoam uma trajetória de formação. Lançar um outro olhar sobre essas verdades, sobre os discursos que transformam escrita e fracasso num sintagma inquebrantável. Pensar o fracasso desde uma perspectiva que, em vez de reforçar a desigualdade e a humilhação, possa mobilizar o pensamento, um outro modo de estar em presença, quem sabe um olhar poético, infantil. Nesses des-caminhos, nessas suspensões e desvios, este texto também é um convite a uma dança, à dança do pensamento. Dos movimentos desse bailado complexo e fascinante, quem sabe surjam outros encontros, outros olhares, outras relações, outras linguagens, outras escritas...

Palavras-chave: Escrita. Filosofia. Escola. Experiência. Tempo. *Scholé*.

## RESUMEN

CUNHA, Edna Olímpia da. *Suspensiones y desvíos de la escritura*: travesías de la filosofía en la escuela publica. 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Este texto nace de la sorprendente invitación hecha por los niños para pensar la relación entre las experiencias de pensamiento e escritura en la escuela municipal Joaquim da Silva Peçanha, en Duque de Caxias. La invitación fue realizada, inicialmente, por los alumnos del grado 601 que, en su mayoría, participaban de las experiencias filosóficas cuando eran parte del primer ciclo de la enseñanza básica. Niñas y niños creando tiempo fuera del tiempo. Los atravesamientos de la filosofía en el contexto de la escuela han provocado muchas preguntas. La escritura del presente texto es un modo de acoger la problematización, las suspensiones, los desvíos que remiten a la compleja temporalidad que viene configurándose desde que el proyecto de extensión e investigación *Em Caxias, a filosofía en-caixa?* se inició, en el año 2007. ¿Qué tiempo inauguraron las experiencias de pensamiento? ¿Será un tiempo de *scholé* en cuanto "tiempo sin destino, libre de y libre para", desde la perspectiva de Jan Masschelein y Maarten Simons? ¿Qué relación puede haber entre la filosofía que se hace en la escuela y una escritura-experiência? ¿En qué medida esos interrogantes problematizan la relación entre escritura, práctica y vida? El encuentro con los niños y los jóvenes que participan del mencionado proyecto ha desmoronado algunos pilares y puesto en cuestión – muchas veces a partir de situaciones-límite – el confortable lugar de las certezas, de las verdades que pueblan una trayectoria de formación. Mirar de otro modo esas verdades, esos discursos que transforman escritura y fracaso en un sintagma inquebrantable. Pensar el fracaso desde una perspectiva que, en vez de reforzar la desigualdad y la humillación, pueda potenciar el pensamiento, otro modo de estar en presencia, tal vez una mirada poética, infantil. En esos des-caminos, en esas suspensiones y desvíos, este texto también es invitación a una danza: la danza del pensamiento. Dos movimientos de ese baile complejo y fascinante, tal vez surjan otros encuentros, otras miradas, otras relaciones, otros lenguajes, otras escrituras.



Palabras-clave: Escritura. Filosofía. Escuela. Experiencia. Tiempo. *Scholé*

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES


Figura 1 - texto de Kethelyn e Íris..... 21
Figura 2 - texto da Maria Eduarda..... 44
Figura 3 - texto de Brenda..... 75
Figura 4 - texto de Cassiane..... 75
Figura 5 - experiência com o livro “Pensar com Sócrates”..... 92
Figura 6 - fragmentos de escrita de Ricardo..... 108
Figura 7 - experiência: Pensando o tempo..... 119
Figura 8 - texto de Juliana..... 122

# LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---|---|
| GEEMPA | Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Ensino e Ação |
| ISIHELE | I Seminário Internacional sobre a História da Leitura e Escrita |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| NEFI | Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância |
| PBA | Programa Brasil Alfabetizado |
| PCN's | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| ProPEd | Programa de Pós-graduação em Educação |
| UERJ | Universidade do Estado do Rio de Janeiro |
| UERN | Universidade do Estado do Rio Grande do Norte |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |

**SUMÁRIO**


| | | |
|---|---|---|
| | **ABRINDO UMA CONVERSA** | 13 |
| 1 | **DE QUANDO AS CRIANÇAS NOS CONVIDAM A ESCREVER** | 22 |
| 1.1 | **Folha em branco: "Professora, vamos escrever sobre o nada?"** | 27 |
| 1.2 | **De palavras, silêncios e gestos: o nascer de um desejo de escrita** | 31 |
| 1.3 | **Escrita inquieta: um movimento em busca de si pela busca do outro** | 37 |
| 2 | **ESCRITA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: "ESCRITA VERDADEIRA, ESCRITOR VERDADEIRO"?** | 45 |
| 2.1 | **O discurso do fracasso: um dispositivo de verdade sobre a escrita?** | 50 |
| 2.2 | **O verdadeiro, o falso, as batidas do coração e a vida** | 52 |
| 2.3 | **Escrita escolarizada: redação ou produção textual?** | 59 |
| 2.4 | **Políticas ou polícias de escrita?** | 67 |
| 3 | **TEMPO DE FILOSOFAR COM CRIANÇAS E POETAS: ESCRITA FRACASSADA?** | 76 |
| 3.1 | **Escrita e *scholè*: da criação e magia de um tempo fora do tempo** | 86 |
| 3.2 | **Exercícios de escrita: nós, enlaces e desenlaces do tempo** | 97 |
| 3.3 | **Escrita e pensamento: tempo de estrangeiridade** | 100 |
| 4 | **RICARDO E O TOQUE DE CHEF: ESCRITA E MODO DE VIDA** | 109 |
| | **DAS INCONCLUSÕES E TRANS-BORDAMENTOS** | 123 |
| | **REFERÊNCIAS** | 125 |
| | **ANEXO A** – Poema *O Mundo*. | 131 |
| | **ANEXO B** – Poema *A escola* | 132 |
| | **ANEXO C** – Poema *Coisa Minha* | 133 |
| | **ANEXO D** - Fragmentos de escrita | 135 |
| | **ANEXO E** – Transcrições | 146 |

## ABRINDO UMA CONVERSA...

Que estou fazendo ao te escrever?
estou tentando fotografar o perfume...
*Clarice Lispector*

Este texto é uma tentativa de pensar a relação entre a escrita e as experiências filosóficas, chamadas de experiências de pensamento, realizadas na Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha[1] desde 2007. Que tempo se inaugura a partir do entrelaçamento dessas experiências em um contexto de escolarização?

Em minha trajetória de, pelo menos, quase duas décadas trabalhando como professora de Língua Portuguesa em escolas públicas de periferia, a escrita foi uma questão que sempre me acompanhou, me provocando perguntas, me colocando diante de impasses no interior de contextos em que, muitas vezes, me era atribuída a tarefa de avaliar para separar os que "sabem" dos que "não sabem" escrever, de modo a traçar um desenho das condições dos estudantes que vinham dos ciclos iniciais, para ingressar, no que corresponde hoje ao sexto ano do Ensino Fundamental. Sempre trabalhei com a meninada mais crescida e assisti a turmas, quase que integralmente, serem reprovadas porque "não sabiam escrever". De modo que a relação entre a escrita e a ideia de um "não saber" faz parte de toda uma trajetória, de uma prática como professora da Educação Básica.

O que pode nos dar a pensar a reafirmação desse não saber, desse "fracasso", que aponta para a escrita como um problema de formação em todos os níveis? Nesse sentido, a experiência de filosofar com crianças tem potencializado o pensar sobre a relação que temos mantido com a ideia de um saber e de um não saber. Sócrates foi considerado o mais sábio, não exatamente porque afirmava não saber, mas sobretudo porque sabia que não sabia. Saber e não saber, saber e ignorância[2]? Desafiada por essa relação complexa, enigmática, pergunto-me quais são os sentidos, as implicações quando afirmamos saber ou não saber no que se refere a nossa escrita e a escrita do outro? O que é escrever? O que temos nominado de

---

[1] A Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha localiza-se no bairro Beira Mar, Município de Duque de Caxias, Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Funciona em três turnos, atendendo ao primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental, bem como a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos. Atualmente está a sob a gestão da professora Mirela Fant

[2] KOHAN, 2011, p. 69.

escrita? Que caminhos, desvios, podemos trilhar numa pesquisa sobre a escrita no contexto da escola? Qual a relação que, nós, professores, temos mantido com a escrita?

Na universidade, as pesquisas são transformadas em textos escritos, produzem-se artigos, publicam-se livros, escreve-se muito, há uma demanda por publicações, produção escrita. Que tipo de relação se vem cultivando com a escrita na esfera da academia? É das universidades que sai a maior parte dos professores que vão atuar na Educação Básica, em escolas públicas espalhadas pelo país, de modo que o que vem afetando a universidade traz implicações para a formação de professores e suas práticas. Nesse contexto, como tem sido a experiência da escrita dos que vão ensinar a escrever? Por que caminhos tem seguido a escrita dos que escrevem sobre a escrita? É desse lugar, atravessada por essas questões, em diálogo com um percurso formativo, que tento fazer desse texto uma escrita que se pergunta, que se interroga a si mesma.

Numa sociedade considerada letrada, a escrita parece tornar-se uma espécie de personagem controvertida, em torno da qual é tecida uma trama de classificações: analfabetos/alfabetizados, copistas/não copistas, letrados/iletrados... Pergunto-me por que a escrita ocupa sempre um lugar de destaque na lista dos objetivos das práticas escolares e, paradoxalmente, é um dos principais fatores de exclusão, aparecendo como justificativa de reprovações.

Sem nos darmos conta, no automatismo em que somos imersos, na fragmentação do tempo-espaço escolar, somos conduzidos a permanecer numa relação atravessada pelo controle dos programas de governo, da pressão das avaliações externas. Somos empurrados a uma relação estéril com a palavra , "repetimos o repetitório"[3], anulando o tempo-espaço para criação, para que os sujeitos possam dizer a sua palavra, criar outra relação com a escrita. Nesse contexto de pressões, a escrita vista sob a lógica do quantitativo de produções, não estaria fazendo do texto tão somente um produto, um resultado, um instrumento de classificação? O que temos chamado de texto no interior de nossas práticas?

De tempos em tempos surgem novos métodos para lidar com velhos impasses referentes ao desempenho dos estudantes . Seja qual for o método, o que se observa é a quase impossibilidade de escapar da lógica das classificações. É no interior desse processo que vêm se constituindo muitas concepções em torno do ensinar/aprender a escrever, concepções que dão conta de um discurso hegemônico ávido por enfatizar a falta de "competência", de "habilidade" dos estudantes na escrita. Somos cobrados a apresentar números para os

[3] *O Homem, as viagens*. (ANDRADE, 1978)

preenchimentos de estatísticas. Quantos "aprenderam a escrever", quantos "não aprenderam"? As crianças, os estudantes, transformam-se em dados mensuráveis, iniciam-se as rotulações.

Na ânsia pela divulgação de resultados, para separar os que "sabem" dos que "não sabem" escrever, não ocorre, no mais das vezes, um acompanhamento atento da dinâmica do cotidiano escolar. Condicionados a pensar nos métodos pelos métodos não estaríamos muito aquém da complexidade que envolve a relação dos estudantes e de nós, professores, com a palavra, com a escrita? Ver a escrita sob o ponto de vista de uma relação? Talvez esse seja um exercício que a filosofia vem potencializando com as experiências de pensamento. Em sua etimologia, a palavra filosofia carrega a potência dos afetos; *philía*, amor, amizade. Num contexto em que a escrita se resume à produção de textos, ainda faz sentido pensar uma escrita atravessada pela potência dos afetos, de uma relação? Os exercícios de pensamento com as crianças têm, por conseguinte, nos desafiado a problematizar a abertura evocada pelo *philos*[4]*-sófico*, enquanto experiência de criação de outro lugar, outro tempo, para pensar a escrita no contexto da escola. Não o tempo *continuum*[5], retilíneo, mas um tempo ainda a ser criado, inventado.

As discussões sobre o tempo são complexas. A escola assinala o discurso de uma tradição, opera sob uma determinada ordem, chama para si a tarefa de "formar cidadãos", de "educar a infância", apresentando uma sintaxe organizada numa concepção linear de tempo. Nesta ordem, somos colocados contra a parede pelos programas de avaliação, pelas provas internas e externas. É preciso controlar o tempo. Domá-lo. Precisamos atribuir notas, conceitos, quantificar o inquantificável, medir o imensurável. E as práticas que envolvem a escrita não escapam desse processo. Como avaliar uma escrita, as palavras do outro, a sua relação com a palavra, com a linguagem. Medir o tempo do outro?

Se a escola não é o único lugar onde se exerce uma prática de ensino de escrita, é nela ou através dela, que se constroem muitas de nossas concepções sobre o escrever. É assim que buscamos intensificar nossa atenção e nossos esforços, tentando narrar, problematizar, pensar algumas questões suscitadas pela escrita das crianças e jovens que vêm participando das experiências filosóficas.

Nessas experiências, que vêm ocorrendo desde 2007 na escola, colocamo-nos numa condição de estranhamento com a palavra, de pensar o ainda não pensado, de buscar uma

---

[4] *Philia*: Laço afetivo entre dois seres humanos. Derivado de *philô,* eu amo (GOBRY, 2007, p. 112)

[5] AGAMBEN, 2012, p.109

singularidade em nossa relação com a palavra, com a linguagem. No projeto de filosofia[6], para além dos papéis que nos são atribuímos – estudantes, professores, pesquisadores, crianças, adultos, escola, universidade – somos sujeitos que se encontram para praticar a filosofia, inaugurando, assim, momentos de uma interação diferenciada, com cada vez mais elementos que nos exigem um intenso esforço de compreensão. Tempo de uma experiência com a linguagem que coloca em questão a fragmentação e o automatismo das relações constituídas pela lógica da escolarização, bem como a ideia da necessidade de se ter um método. Nessa temporalidade, a palavra circula de modo a problematizar as hierarquizações, desafiando o discurso que separa os que "sabem" dos que "não sabem", uma ordem que busca prever para controlar, para testar. Viver as experiências de pensamento com as crianças não seria uma via inspiradora e potente para pensarmos um outro tempo a partir de uma escrita que nasce com a experiência de filosofar?

Em função de vir participando das experiências, mesmo antes de ingressar no mestrado, foram surgindo várias perguntas em relação a como o pesquisador se faz presente em uma pesquisa; como seria esse entrelaçamento de vozes, a experiência da alteridade, o compartilhar. Ao longo de minha prática, recebi algumas vezes pesquisadores de diversas instituições que chegavam à escola para "colher" elementos para sua pesquisa e, depois, simplesmente desapareciam, sem deixar pistas, sem partilhar com a escola os seus escritos. Nessa forma de fazer pesquisa, quais são as vozes que se fazem ouvir? Em que nos transformamos e transformamos a palavra do outro, o tempo que compartilhamos? São questões que as experiências filosóficas não param de nos interrogar.

O diálogo, a escuta, os silêncios, nossa relação com o outro... Acolher o convite, as surpresas no caminho, correr o risco dos des-caminhos, dos desvios, acolher o que nos estrangeiriza, o que nos escapa ao controle... Como transformar isso numa pesquisa, traduzir em palavras uma experiência? Transformá-la numa escrita em que o pensar sobre a própria escrita está em jogo. Pensar a relação entre filosofia e escrita com as crianças, no contexto da escola que temos habitado, fazendo-nos presentes de outros modos. Encontrar as palavras no transbordamento da experiência de um tempo para o qual as crianças têm nos convidado. Pensar uma metodologia num projeto em que a experimentação do pensar não obedece, não se encaixa nos métodos que aprendemos, em que o diálogo com as crianças nos convida à abertura, à inteireza, à entrega, a outros modos de estar em presença; ao inusitado, à poesia; a

[6] Projeto de pesquisa e extensão desenvolvido pelo Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância (NEFI), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/Maracanã), na Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, situada no município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro.

outras maneiras de pensar, de escrever, de ver. Convite à invenção... Que metodologia pode abarcar o tempo transbordante de uma experiência? Do nascimento de uma outra relação, desconhecida e misteriosa, com a escrita?

As crianças com suas perguntas, com seus gestos param o tempo, desalojam formas de pensar, problematizam a fixação dos papéis de professor e de aluno, provocam rupturas. Com elas, fazemos esse caminhar desviante, perguntando quais os sentidos da escrita no contexto da escola, atrelada a ideia de "redação" e/ou "produção de texto". Nesse sentido, o que seria ensinar/aprender a escrever? Exercício de "cópia", como vêm nos sinalizando alguns estudantes?

Nesses dois anos tenho coordenado, participado de várias experiências, contando com o acompanhamento da coordenadora do projeto na escola, das professoras regentes das turmas, com a participação de pesquisadores e estagiários do NEFI. Nossas experiências são realizadas no período de cinquenta minutos cedidos pelas professoras regentes das turmas, no horário das aulas, uma vez por semana.

Em 2012, primeiro ano do curso de mestrado, tive encontros com diversas turmas do primeiro segmento, desde a Educação Infantil até o quinto ano do primeiro segmento. Naquele ano, a maioria dos encontros ocorreu na turma 503, da professora Rosemary, e na 305, da professora Rosilana, ambas as turmas com cerca de 30 a 35 alunos. Os encontros se deram no horário regular das aulas, tendo as professoras regentes cedido cinquenta minutos para as experiências de pensamento, uma vez por semana. Mundo novo, surpreendente... Recebemos visitas de outros estados, pesquisadores de outros países, e todo esse movimentar tem desafiado e enriquecido cada vez mais os nossas experiências...

No ano seguinte, as experiências ocorreram, sobretudo, na turma 501, composta por 31 estudantes, no primeiro turno da escola, com o apoio acolhedor de Adriana, a professora da turma e com a participação de Julia Ramires Krüger[7]. Fizemos também algumas experiências com a turma 402, da professora Flaviana, nos últimos meses do segundo semestre, a pedido da coordenadora do projeto de filosofia, que permaneceu como regente da turma até a professora Flaviana assumir a turma.

Desse modo, o que se almeja aqui é um exercício de pensamento inspirado nos que temos experimentado na escola, com as crianças. Fazer da escrita uma experiência de narrativa, não o cumprimento de um protocolo, de uma tentativa de respostas, da busca de impor uma verdade. Não é esse o nosso propósito, pois a filosofia que vem nos acontecendo,

[7] Mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de janeiro (UERJ) e professora de Filosofia do Ensino Médio da rede particular de ensino do Município do Rio Janeiro.

entre outras coisas, é um exercício de pensar as verdades que têm nos constituído, que povoam e formatam nossa formação.

Assim, buscamos a companhia de alguns filósofos, também dos poetas, na tentativa de compreender o novo, o presente, o que estamos vivendo; o que está começando de uma forma frágil e, ao mesmo tempo, desafiadora e fascinante. Tempo de repensar as ressonâncias do discurso do fracasso enquanto lugar de desigualdade, negatividade e humilhação; tempo de criar novas formar de ver, de estar em presença.

Experimentar um começo tão diferente de tudo que se tem visto, vivido, é, num certo sentido, abrir-se a uma espécie de indigência, de desamparo, e, por que não dizer, de um certo fracasso que, diferente daquele apregoado nos discursos maiores, vem potencializando o movimento do pensar, de uma relação com a escrita... Nessa caminhada repleta de surpresas da filosofia com crianças, nos defrontamos com a experimentação de certa uma nudez, uma certa orfandade, um exercício de desarmar-se, de deixar que o encontro, a escuta, o diálogo, os silêncios criem o tom, a música que convida à dança, à dança do pensamento... Dança de Shiva[8]?

No movimento de tentar pensar o ainda não pensado, de perguntar muito mais do que afirmar, de expor e compartilhar angústias, buscamos compreender quais são os sentidos do ensino/aprendizagem da escrita para crianças, jovens e adultos que chegam à escola falando uma língua, expressando o que pensam, o que sentem, para interagir uns com os outros de modo vivo e dinâmico. Antes de entrar na escola, a criança já fala uma língua. Ela se expõe, experimenta, escuta, improvisa, cria. A relação com a linguagem nasce no movimento da vida, nas experimentações do dia a dia. Relação ainda não pressionada pelo controle das classificações nos termos em que ocorrem quando ingressam na escola. Controle este que muitas vezes assume a feição corretiva, corporificada da figura institucional do professor. O que é corrigir? Corrigir uma fala, corrigir um texto? Em que lugar estamos quando assumimos este papel? Quais os sentidos de transformar o texto em mero objeto de correção, de classificação? Como podemos julgar a escrita do outro? Quão desconfortáveis soam neste momento tais questões... São cenas, muitas imagens, fragmentos vivos de um percurso formativo, de uma prática, um filme, muitas vidas... “Ele fala tão errado”, “Ela escreve tudo errado”, “Turma de analfabetos”. Palavras, cenas revisitando a memória, visitantes

[8] “Shiva Nataraja: Shiva, numa roda de fogo, adota a postura de Nataraja, “senhor da dança”; seus movimentos fazem girar a roda do nascimento, da morte e renascimento. O cabelo representa o rio Ganges e os pés abatem um anão, símbolo da ignorância.” (CIPOLLA, 2012, p. 158).

incômodos. Estavam lá, agora aqui, presença de uma ausência, passado reatualizado no presente...

Que implicações podem surgir para nossa relação com a língua, com a linguagem quando, na escola, fortalecemos uma lógica que persiste em reafirmar a dicotomia, o pensamento binário do "certo" e do "errado" nas questões de oralidade e de escrita, de língua, de linguagem. De modo que não temos como nos furtar à pergunta: que processos em torno da escrita transformam crianças, jovens e adultos tão criativos na dinâmica das conversas dia a dia em personagens rotulados no cenário da escolarização? Em que medida infância e linguagem se interpenetram nos desafiando a pensar a escrita, não a partir dos modelos instituídos, mas na complexidade, no insólito do acontecimento[9] das experiências filosóficas com crianças, do encontro com a filosofia e sua travessia pela escola? Não propriamente com a história da filosofia, tal como podemos encontrar nos livros que nos dão conta de uma importante tradição de muitos séculos, mas, sobretudo com o convite de gestos e vozes infantis, com o protagonismo e o encantamento de filósofos mirins[10].

Ao som dessas vozes, no desenho de seus gestos, revisitamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para pensar as considerações que esse documento, de ampla circulação nas escolas, apresenta sobre a escrita. Encontramos lá a afirmação de uma "escrita verdadeira, de escritores verdadeiros" (1997, p. 28). Que relação pode haver entre essa "escrita verdadeira" e uma escrita experiência, enquanto o que "autoriza uma transformação da relação que temos com nós mesmos e com o mundo em que, até aí, não nos reconhecíamos sem problemas" (FOUCAULT, 2010c, p. 294). Que verdade(s) tem afirmado os PCN's e quais suas implicações para nossa formação? Buscamos, nas várias contribuições de Foucault, pistas, elementos para pensar o que subjaz nessa reivindicação presente nos Parâmetros. Quais

---

[9] ACONTECIMENTO [événement]:
"Então não se perguntará qual o sentido de um acontecimento: o acontecimento é o próprio sentido. O acontecimento pertence essencialmente à linguagem, mantém uma relação essencial com a linguagem; mas a linguagem é o que se diz das coisas. [...] Em todo acontecimento, há de fato o momento presente da efetuação, aquele em que o acontecimento se encarna em um estado de coisas, um indivíduo, uma pessoa, aquele que designado quando se diz: pronto, chegou a hora; e o futuro e o passado do acontecimento só são julgados em função desse presente definitivo, do ponto de vista daquele que o encarna. Mas há, por outro lado, o futuro e o passado do acontecimento tomado em si mesmo, que esquiva todo presente porque está livre das limitações de um estado de coisas, sendo impessoal e pré-individual, neutro, nem geral nem particular, eventum tantum...; ou antes que não tem outro presente senão o do instante móvel que o representa, sempre desdobrado em passado-futuro, formando o que convém chamar de contra-efetuação. Em um dos casos, é minha vida que me parece frágil demais para mim, que escapa num ponto tornado presente numa relação determinável comigo. No outro caso, sou eu que sou fraco demais para a vida, a vida é grande demais para mim, lançando por toda a parte suas singularidades, sem relação comigo nem com um momento determinável como presente, salvo com o instante impessoal que se desdobra em ainda-futuro e já-passado." ((DELEUZE , 2004, p.6)

[10] http://cienciahoje.uol.com.br/alo-professor/intervalo/2011/08/filosofos-mirins. Último acesso em 10 de dezembro de 2013.

os sentidos dessa “escrita verdadeira”? Esses interrogantes e suas implicações nas questões referentes ao ensino/aprendizagem da escrita também ocuparam nosso pensamento nessa caminhada.

Problematizamos o discurso do “fracasso”, também presente nos PCN’s, que separando os que “sabem” dos que “não sabem” escrever, terminam por reforçar a lógica de desigualdade das inteligências, de hierarquizações, alimentando a ideia de que uns podem, e outros não, habitar determinados tempos-espaços da escrita. Aqui, trouxemos as contribuições de Rancière (2007), a partir de sua defesa da igualdade das inteligências, quando recupera a experiência de Jacotot, no início do século XIX, fazendo a defesa da igualdade como um princípio e não um fim a ser alcançado pela escola.

Num outro momento, focamos nossa atenção para a complexidade infinita de um tempo que as experiências filosóficas com crianças vêm criando na escola, a partir, principalmente, mas não só, das contribuições de Masschelein; Simons (2012a, 2012b, 2013) quando, mergulhando na etimologia da palavra escola, nos apresenta o conceito de *forma-escola, scholé*, como a criação, invenção de um tempo “livre de e para”. Tempo de experimentação, de magia, de imaginação, de poesia, de estrangeiridade. Tempo infantil?

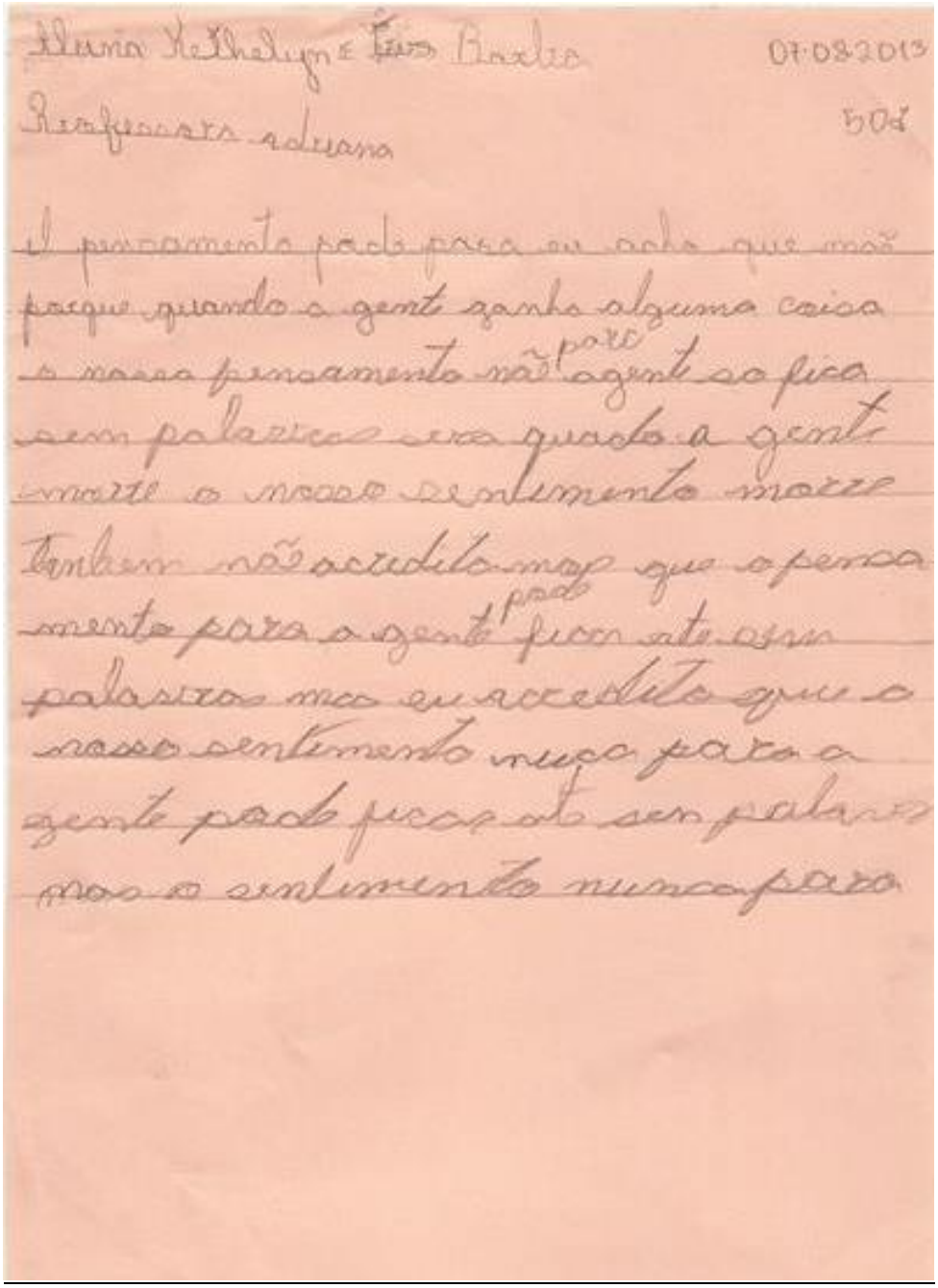
Tempo de pensar o pensamento, essa “linha de fuga do voo da bruxa”, na bela e potente imagem sugerida por Deleuze (2010). Temporalidade enigmática que coloca em questão a nossa relação com as palavras, com a vida; com o que aprendemos a nomear por escrita, educação, escola, ensino, aprendizagem, pesquisa, pensamento...

Seguindo nessa aventura de interlocução com as crianças, filósofos, poetas, temos experimentado os sabores, a poesia, os desvios, as contradições, as travessuras na travessia de um tempo. Assim, buscamos elementos que potencializassem o pensar a partir de uma escrita que nasce atravessada pelas experiências filosóficas no contexto da escola, em suas contradições e impossibilidades. Escola onde tenho exercido minha prática, agora virada e revirada pelos insólitos movimentos da dança do pensamento... Pensar uma escrita inquieta, um gesto, um corpo que se move, se lança, acontecimentos surpreendentes nos arrancando do lugar...

De modo que a escrita desse texto é, também um convite de quem foi convidada a dialogar, a pensar o que ainda, para nós, que estamos envolvidos com o projeto de filosofia, constitui um enigma.

Estaria nascendo, na escola, um movimento, à margem dos processos de escolarização, que nos oferece elementos para pensar em novos desenhos, novas imagens para a escrita? Uma outra relação? *Philographein*?

Figura 1 - texto de Kethelyn e Íris



Aluna Kethelyn e Íris Barbosa 07.08.2013

Professora Adriana 5º A

O pensamento pode para eu acho que não
porque quando a gente ganha alguma coisa
o nosso pensamento não pode agente ao fica
sem palavras era quando a gente
morre o nosso sentimento morre
tambem não acredito mas que o pensa
mento para a gente pode ficar ate essa
palavras mas eu acredito que o
nosso sentimento nunca para a
gente pode ficar ate sem palavras
mas o sentimento nunca para

# 1 DE QUANDO AS CRIANÇAS NOS CONVIDAM A ESCREVER

Um encontro pode acontecer de muitas formas, às vezes de maneira bem surpreendente, inusitada. Como nos lembra Otávio Paz, a palavra encontro pode ter o sentido de "predestinação" e de "eleição"[11]. Pensar nos atravessamentos da filosofia é pensar também nos encontros que temos tido e nos sentidos que brotam nessa dimensão.

Meu encontro com a filosofia se deu por um convite, um convite de vozes infantis. São as vozes das crianças que em 2010, formavam a turma 601, composta por cerca de trinta estudantes. Trata-se de meninos e meninas, com idade entre 10 e 11 anos que, em sua maioria, vinham participando das experiências filosóficas realizadas pelo projeto de extensão e investigação *Em Caxias, a Filosofia En-caixa?* Partiu dessas crianças o convite para as experiências de pensamento. Não um convite formalmente elaborado, mas um convite que se manifestou, antes de tudo, numa forma diferente de ser/estar nas aulas de Língua Portuguesa, disciplina por mim ministrada naquele ano.

Tínhamos dois encontros por semana, quatro tempos de aula, com duração de cinquenta minutos, que começavam a se afastar do que até então eu planejara, ganhando outros contornos. Rostos infantis, olhares curiosos e perguntas inquietantes que assinalavam outros modos de vivenciar, de transformar a dinâmica costumeira de sala de aula; outros desenhos que cada vez mais me desafiavam a lidar com as linhas já traçadas, com os planos constituídos. A sensação de que algo escapava ao controle crescia. Surgiram angústias. E muitas, muitas perguntas... Por que aquelas crianças se apresentavam de modo tão diferente? Por que tinham uma atenção diferenciada, uma atenção que não nascia da imposição de um silêncio forçado, como muitas vezes desesperadamente tentamos impor nas salas de aula. Uma atenção muitas vezes bem barulhenta, travessa, revelando uma relação de intensidade e, ao mesmo tempo, transgressora, com as atividades sugeridas em sala de aula. O que estava, então, se revelando? Em alguns momentos a sensação era de que esses meninos e meninas é que assumiam a autoria desses encontros. O planejamento das aulas era desconstruído, o tempo era outro. Tempos atropelados, intercambiáveis, um tempo de outro tempo? Tempo de outras experimentações. Tempo e experiência, caminhada e desvios...

"Professora, o que é tempo?"; "Nesta frase o passado é presente, não é?!"; "Por que um verbo com marca de passado indica o que está acontecendo agora?"; "Se a tia Margarida

[11] *Signos em Rotação* 2012, p. 227.

chega ali agora e diz: ‘A professora chegou!’ Chegou é passado ou presente?” Ricardo, Lara, entre outros, oferecem questões, estão atentos, não param de perguntar... Perguntas, comentários, palavras, ações, gestos, estranhamentos. Todo um movimentar desafiando minha atenção, a nossa atenção no decorrer das aulas. Com minha listinha de exercícios, era convidada por aquelas crianças que me ofereciam perguntas a parar e pensar, a ficar face a face com questionamentos para os quais não tinha respostas. Crianças trazendo o conteúdo estudado para o presente, para o discurso, para a linguagem em acontecimento irrepetível? Para onde aquele movimento estaria nos levando? E os conteúdos, a aula planejada, a correção suspensa para pensarmos sobre o tempo? Que tempo as perguntas sobre o tempo estavam nos convidando a experimentar? Experimentar um outro tempo? Fazer do tempo uma experiência de outro tempo? Há um tempo para além do olhares furtivos na caça das horas, do som da sineta das escolas, das fábricas, dos relógios?

Parti para uma busca e comecei a compartilhar minhas inquietações com outros professores. Um deles, o professor Heitor, de Artes, tomado pela surpresa adentra a sala com olhos arregalados após a pergunta de Ricardo: “Professor, posso responder a prova em versos, com um poema?!” Meninos e meninas buscando outras formas, outros desenhos, outros caminhos para o ensinar/aprender?

Descobri em uma conversa com a professora Vanise D. Gomes[12] que grande parte da turma já tinha uma história com as experiências filosóficas e ela falou do projeto com toda a sua paixão e reforçou o convite das crianças para que eu começasse a me organizar para participar dos encontros com o grupo da universidade. Naquele momento não seria viável em função da carga horária de vinte quatro tempos a cumprir em dois turnos na escola. No entanto, com a colaboração da equipe pedagógica e de outros professores, foi possível uma alteração nos horários para viabilizar meus encontros, às quintas-feiras, com os integrantes do projeto. Já temos aqui um desvio, pois a princípio o projeto de filosofia com crianças havia sido pensado para turmas e professores do primeiro segmento. Mas aquelas crianças foram adiante, e deu-se nosso encontro... Desde então, a filosofia na escola tem nos desafiado em nossa relação com o tempo, criando a tensão entre a dinâmica de escolarização e a criação de um outro tempo.

Narrar um pouco dessa história é de fundamental importância para pensarmos esse movimento de transformação e autotransformação que as experiências de pensamento vêm

[12] Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/Maracanã), professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental e coordenadora do projeto de Filosofia da Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha.

provocando na escola, a potência dos encontros, a novidade dos desvios. Momentos narrativos que se compõem de fragmentos, de cenas que tenho visto; de palavras e silêncios que se fazem ouvir; de um outro tempo que temos vivido, experimentado.

Na tentativa de recuperar um pouco dessa história, atravessada pelas surpresas dessa caminhada, vamos ao encontro de Benjamin[13], quando apresenta dois tipos de narradores: o que vem de outras terras e o que vive em seu país. Narrar sobre o que ainda constitui um enigma talvez nos remeta à experiência do diálogo entre o que vem de outras terras, o estrangeiro, o que está diante da novidade, e aquele que, estando em seu país, descobre-se também estrangeiro em outros modos de habitar lugares conhecidos. Esse outro modo de habitar, de estar em presença tem sido um desafio constante nas experiências de pensamento com as crianças. Pesquisar com crianças é um convite à experiência da estrangeiridade, a viver a experiência de um tempo misterioso que muitas vezes nos escapa às tentativas de compreensão. Desejamos compreender, somos tentados a querer explicar, mas o tempo das crianças, a singularidade com que vivem a infância, nos defronta com um certo desamparo, com o paradoxo de um potente fracasso em nossas tentativas de captar as palavras.

Diante do novo mundo que se cria a cada experiência, mais desafiador ficava pensar os sentidos de uma pesquisa, de uma escrita. O que significa fazer uma pesquisa, dentro de um projeto de filosofia com crianças em que, permanentemente, somos confrontados com as certezas, com as estruturas que construímos, em que somos convidados à experiência de suspensão das verdades que nos constituem? Em que momento a preocupação com o encaminhamento da pesquisa, com o tempo, pode afetar o fluir das experiências, nossa relação com a escrita? Em que medida o tempo da escolarização e o tempo das experiências de pensamento se aproximam, se entrelaçam, se distanciam? Quais tensões podem emergir desse encontro e quais suas implicações para nossa relação com a escrita? Até que ponto tem a filosofia na escola provocado a suspensão de um tempo? Quais os riscos de transformar uma pesquisa num exercício atropelado pela urgência de *Khrónos?* Como escrever no breve tempo de apenas dois anos num curso de mestrado? *Khrónos e Aión*? Paradoxo? Impossibilidade? Há aqui muitas tensões, impasses, que têm mobilizado, potencializado o pensamento...

Narrar, deixar o pensamento dançar, escrever, intercambiar experiências com vozes infantis. Mas como traduzir com palavras uma experiência? Como embeber as palavras com as percepções, os afetos, a emoção de uma experiência, de um acontecimento singular e

[13] Benjamin, 1995, p. 214-214.

irrepetível? Grande ironia essa de traduzir em palavras o momento que, pela intensidade com que nos afeta, as captura, para nos defrontar com o silêncio. Espanto, estranhamento, assombro e beleza... Ouvir o que as crianças, os jovens, os estudantes pensam sobre tais questões seria uma caminho para potencializar uma nova relação com o ato de escrever? E, nós professores, nos é possível ensinar uma relação com a escrita? Uma relação pode ser ensinada/aprendida? O que temos a narrar sobre nossa relação com a escrita?

Benjamin denuncia que o definhamento da experiência do homem moderno está relacionado à perda da capacidade de narrar. Estabelece a diferença entre experiência e vivência: na vivência, a ação se esgota no momento de sua realização; na experiência ação é compartilhada, portanto não é finita, evoca o outro para a ele ser contada" (BENJAMIN, 2012, p. 213). Se a experiência é ação compartilhada, quais são os sentidos desse compartilhar? O que pode ser compartilhado? Que potência move o indivíduo a ponto de fazer da experiência, não uma ação em isolamento, mas uma ação com o outro, uma acolhida ao convite a experimentar outro tempo? Há, aqui, espaço para um compartilhar com o outro enquanto outro de si mesmo? Buscar sua própria forma de narrar, pensar por si mesmo, seguir a sua paixão, não seria, por assim dizer, buscar seu próprio caminho? Buscar, inventar um caminho, inventando a si mesmo numa escrita inscrita na vida...Será isso uma arte? Um exercício de estesia[14]?

Em *Nietzsche e a Educação*[15], Larrosa trata da intrigante e apaixonada escrita do filósofo, que "pensa cada vez melhor porque seu regime de escrita, sua modalidade de pensamento, lida, relida e reescrita por seus melhores intérpretes, continua iluminando acontecimentos, operando no jogo da verdade e produzindo efeitos de sentido". A escrita do criador de Zaratustra é inspiradora, não seguiu os modelos sob os quais se pautava a escrita dos filósofos de sua época. Nietzsche escreveu fragmentos, aforismos, seu pensamento indisciplinado, descontínuo, andarilho como Zaratustra, dançante, convida nosso pensamento também a dançar, a buscar outros modos, outros caminhos e sentidos para uma relação com a escrita, pois "o importante não é o que Nietzsche diz, nem por que o diz. O que importa, e o que continua dando o que pensar, é seu modo de dizer, o modo como estabelece uma relação inédita entre a língua e aquilo que nomeia, o modo como faz aparecer fatos insuspeitos, associações novas, objetos desconhecidos" (LARROSA, 2009, p. 10). Que fatos insuspeitos,

---

[14] Palavra empregada pela professora Maria Luiza Oswald (ProPEd-UERJ) na disciplina Estudos da Infância I e II, em 2012, ocasião na qual ela atribuiu ao professor Leandro Konder a contraposição entre "estesia" e "anestesia".

[15] LARROSA, 2009, p. 11

associações novas têm ocorrido na escola nas questões referentes à escrita? Que experiências podemos narrar? Fazer da escrita uma experiência do "romper-se da palavra", acolher o incômodo, a magia de habitar o tempo-espaço "onde os nomes nos faltam, onde a palavra se parte em nossos lábios" (AGAMBEN, 2012, p.13). Ausência das palavras. Lugar impossível? No entanto, seguimos lutando com as palavras...

Pode ser um exercício potente pensar não apenas no que se diz, mas no modo como nos relacionamos com a escrita, com as palavras. Na busca incessante de classificar os textos produzidos, conforme a tipologia dos gêneros, no interior de nossas práticas; de separar uma "redação" de uma "produção de texto"; de transformar o texto em objeto de correções gramaticais, talvez estejamos demasiadamente preocupados com o que está dito sem levarmos em consideração o como se diz. Em que medida esse "como se diz" pode potencializar nossa relação com a escrita, dando lugar a outras maneiras de nos situarmos no jogo do dizer?

Tanto na escola quanto fora dela, lemos muitas coisas, entramos em contato com muitos tipos de textos; no entanto, em meio a todo esse contexto de tantas palavras, dos ditos e escritos, o que de verdade nos afeta, traduzindo-se em experiência?

> [...] que não se pode fazer da experiência uma coisa, que não se pode objetivar, nem homogeneizar, nem calcular, nem fabricar, nem predizer. Insisti também em que a experiência não é a prática, que não tem a ver com a ação, mas com a paixão, com a abertura, com a exposição. E que, por isso, o sujeito da experiência não se caracteriza por sua força, mas pela sua fragilidade, por sua vulnerabilidade, por sua ignorância, por sua impotência, pelo que uma e outra vez escapa a seu saber, a seu poder, à sua vontade [...] (LARROSA, 2012, p. 290).

As palavras de Larrosa nos fazem pensar em experiência como algo que escapa ao controle dos modelos, da ideia de um sujeito substancializado; experiência, por assim dizer, que arrancando-nos do ter o que dizer, em que o próprio dizer é experimentado em seu limite, traz a força intensiva dos afetos, da paixão. Intensidade esta que nos tira da condição de um poder puramente racional, colocando-nos em território desconhecido, movediço e, por que não dizer, intempestivo e perigoso. Que controle podemos exercer sobre uma intensidade que nos lança na zona do não sabido, do ignorado, potencializando uma relação diferente com o saber? Onde e quando acolher a fragilidade, a vulnerabilidade, o que nos escapa, no cenário da educação, no cotidiano da escola? Como fazer da escrita um gesto de entrega ao "acontecimento como autêntica experiência"[16]? Como pensar numa escrita experiência diante da imposição dos modelos, dos cânones, tidos como única verdade? Fazer da escrita um

[16]" El verdadero acontecimento, como la auténtica experiencia, se deja nombrar y pensar de otro modo, de una forma que no es, por unas palabras y por un pensamiento de un orden distinto, quizá de una palavra poética".(BARCENA, 2004, p.85)

"canto de protesto, resistência e amor"[17], ou, quem sabe, uma dança, um bailado do pensamento, talvez faça desmoronar toda uma maquinaria, uma certa ordem, que tenta transformá-la num decreto de vitória dos que ocupam os primeiros lugares nos ranking das estatísticas oficiais, dos que amam as publicações, mas não o que as tornam, de fato, públicas.

Escrita como experiência, experimentação, um *experimentum*, passagem, travessia de si mesmo... Cantar um novo canto, dançar outras danças, pintar outras imagens, esculpir outras formas, numa linguagem ainda por ser criada, por ser inventada. Suspensão de um tempo? Linguagem impossível?

Escrever, narrar para ser um "experimentador, no sentido de escrever para mudar a si mesmo e não pensar a mesma coisa que pensava antes"[18]; para, ao nos debruçarmos sobre a escrita, fazer dela busca de uma "solidão comunicável"[19], um gesto de liberdade que se abre ao olhar do outro. Um gesto que convida. Um exercício que se dá pelo entrelaçamento de experiências das coisas comuns, na complexa simplicidade das relações que nascem no dia a dia, nos nossos encontros na escola, na vida.

## 1.1 **Folha em branco: "Professora, vamos escrever sobre o nada?"**

No início do ano letivo de 2011, quando comecei a trabalhar com a turma 701(turma 601 no ano anterior), percebi que muitos alunos estavam preocupados com a continuidade das experiências com a filosofia. Muitos deles me perguntavam se naquele ano ainda poderiam participar. A maior parte desses alunos já vinha fazendo as experiências há pelo menos três anos, ou seja, desde o início do projeto na escola em 2007, quando eram alunos ainda do primeiro segmento com a professora Flávia Correa. Quando passaram para o sexto ano, alguns deles faziam as experiências num horário fora do horário regular das aulas. Mas no ano seguinte, 2011, por um impasse que houve na organização dos horários das aulas, ficou inviável que o tempo, que até o ano anterior estivera garantido, fosse mantido. De modo que para que as experiências de pensamento não deixassem de acontecer, cedi um tempo de cinquenta minutos das aulas de Português, com autorização da direção, equipe pedagógica e

---

[17] Ibidem, idem.

[18] FOUCAULT, 2004.

[19] ZAMBRANO, 2000, p. 37

dos responsáveis dos alunos, para que pudéssemos fazer as experiências. As experiências seriam, então, coordenadas por Beatriz Fabiana Olarieta[20], já no projeto de filosofia na escola desde seu início. Fiquei muito entusiasmada quando ela me disse que estava pesquisando sobre a escrita e lhe contei que a escrita sempre foi para mim uma questão complicada, intrigante. Ouvi as palavras dela como um presente, mal podia acreditar que trataríamos de um assunto que por toda a minha trajetória na educação tem sido motivo de muitas inquietações. Embora estivesse muito animada e com grande curiosidade sobre como essas experiências de desenrolariam, surgiu um certo desconforto com relação ao andamento dos conteúdos nas aulas de Português. Surgiu de imediato a preocupação com o cumprimento do programa e toda aquela lista de conteúdos e objetivos que fazemos no início de todo ano, pensei nos testes, provas, avaliações. Por outro lado, como poderia deixar que as experiências de pensamento não tivessem mais tempo na vida daquelas crianças, daqueles filósofos mirins pelos quais me encantei?

Começamos, então, às sextas-feiras, com Fabiana Olarieta e Vanise Gomes a fazer as experiências com a filosofia. Agora filosofia e escrita na aula de Português? Mas ali já não era somente aula de Língua Portuguesa, pelo menos não nos moldes costumeiros. Conversei muito com a Fabiana sobre as minhas angústias em torno do ensino e aprendizagem da escrita. Narrei para ela algumas experiências que marcaram a minha vida no exercício do magistério, expus várias perguntas, compartilhei questões, colocando-a par de como a escrita foi sempre motivo de incômodo, exercendo sobre mim uma espécie de medo e fascínio. Acredito que por todo esse tempo como professora, é como se tivesse introjetado o papel daquela que é a grande responsável por "ensinar a escrever corretamente". Quando o assunto é escrita, é recorrente na escola que o professor de Português seja convocado a prestar contas... Em meu percurso em escolas públicas de periferia, pude ver turmas inteiras serem reprovadas por serem consideradas turmas de "analfabetos", pelas chamadas "dificuldades" na escrita. Alunos que estavam pela quarta vez cursando a mesma série, tendo como justificativa o "não saber escrever". Sempre a marca da negatividade, muitas vezes do "não saber" como justificativa para humilhação... Recuperando tantos episódios do passado, comecei a participar das experiências de pensamento com a minha turma 701.

As experiências agora contavam com a participação de toda a turma, o que não ocorria no ano anterior, quando apenas alguns alunos participavam. Mas até os que não participavam anteriormente foram demonstrando interesse e envolvimento ao longo das experiências.

[20] Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e coordenadora do projeto de Filosofia da Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha.

Alguns deles insistiam em me perguntar: “É aula de Português ou filosofia?” Mas que filosofia era aquela? Não tinha como responder, tudo muito novo, inaugural; no entanto, compartilhava com a inquietação deles, pois estávamos diante de uma situação, um acontecimento muito novo para todos ali presentes. Um tempo dentro dos quatro tempos destinados às aulas de Língua Portuguesa. Um tempo fora ou dentro de outros tempos? O tempo, o tempo... Estávamos tratando da escrita, mas não era aula de Português... Assim como meus alunos, estávamos cheios de perguntas sem respostas... Uma charada do tempo, do tempo de filosofar... Como entender esse tempo das experiências com a filosofia e a escrita naquele contexto no qual estávamos? Estávamos criando uma nova linguagem? Mas que linguagem seria essa com signos tão conhecidos (ou não?), mas em arranjos, vibrações tão adversas, diferentes? Linguagem impossível? Tempo estranho, agridoce. Tratar da escrita sem correção, sem enquadrar a escrita do aluno numa classificação? Seria possível? Que tempo é esse, que linguagem estaria surgindo naquelas experiências? Até então meu olhar estava, como sempre o foi, direcionado ao aluno. Será que escreveriam “certo”? Será que “aplicariam” os conteúdos de ortografia, pontuação e outros que já tínhamos estudado? No início das experiências, não conseguia me desprender dessas preocupações, não conseguia suspender a professora que corrige, avalia, dá notas. E estas questões foram ficando cada vez mais complexas no transcorrer das experiências. Qual o meu papel naquelas experiências? Quem eram os outros, meus alunos de convivência quase que diária, tão conhecidos e agora tão desconhecidos ao mesmo tempo? Comecei então a experimentar uma espécie de melancolia, desconforto com algumas ideias, concepções que trazia arraigadas comigo durante tanto tempo; uma espécie de vazio; uma angústia com as muitas perguntas que não paravam de surgir. No entanto, um vazio cheio de quê? Comecei a me sentir estrangeira na própria casa. E, tal como um bicho perdido, tentava farejar, aguçar meus sentidos em busca de um abrigo no meio da tempestade... Talvez a busca de uma linguagem totalmente nova, uma linguagem diferente, uma linguagem num tempo em suspensão, atravessada pelo cuidado com o pensamento. Tudo ou nada?

Entre as muitas experiências das quais participei, a que considero uma experiência transformadora pelo impacto que provocou, e ainda provoca, foi quando meus alunos me convidaram a escrever sobre o “nada”. Recordo-me sobretudo do entusiasmo da turma, da alegria do Arthur e da Luana, sentamos de frente para mim, com folha em branco e caneta, prontos para enfrentar o desafio. Em contraste com o entusiasmo deles, me deparei com o meu pavor diante daquela folha em branco que colocaram em minhas mãos para “escrever sobre o nada”. “Professora, professora, vamos... Vamos escrever sobre o nada?” O que teria a

dizer sobre o nada, escrever sobre o nada? Não sabia se estava mais surpresa com o tema da escrita ou com a coragem dos alunos de aventurar-se no desconhecido. Por que aquela situação me levou as palavras? Que experiência era aquela em que, para escrever, eu não encontrava palavras? A sensação que tive foi de um profundo desamparo. Uma professora órfã das palavras. As palavras não vinham para me socorrer, não cabiam ali. Um desenho estranho, obscuro foi desenhado no papel. Limite? Impossibilidade? Fracasso? Potência?

> Tal ato não nos levaria de modo algum a consumar o passo decisivo, aquele que nos remete – e de certo modo sem nós _a uma surpresa da impossibilidade, deixando-nos pertencer a esse não poder que não é apenas a negação do poder. A experiência - limite representa como que uma nova origem para o pensamento (...) Acontecimento difícil de circunscrever(...) A experiência limite é assim a própria experiência: o pensamento pensa aquilo que não se deixa pensar! (BLANCHOT, 2007, p.192-193)

Afetada por essa experiência, comecei a interrogar sobre minha própria relação com a escrita, sobre o ensinar/aprender e minha prática durante anos nas escolas. Uma experiência da falta, da ausência de palavras, quando vivenciamos o limite do que nos põe radicalmente em questão, o tempo que suspende as amarras das certezas, dos papéis constituídos. Um tempo de estrangeiridade? Quando pensava sobre a escrita, meu foco sempre fora os outros, os meus alunos, durante todos esses anos no corpo a corpo da escola. Cuidando para que os outros escrevessem, sem estar numa relação de interioridade com a escrita? Ser convida por aqueles meninos e meninas a escrever sobre o nada... O nada que me expôs a um limite, o nada que potencializou o pensamento. O nada que afirma uma suspensão no tempo, um gesto de convite que estrangeiriza, uma agridoce liberdade jamais experimentada...

## 1.2 **De palavras, gestos e silêncios: o nascer de uma de escrita?**

Estou sem palavras [...] A gente precisa escrever sobre isso!
*Kethelyn*

Escrever e criar constituem,
para mim, uma experiência radical de nascimento.
A gente, no fundo, tem medo de nascer, pois nascer é
saber-se vivo – e – como – exposto à morte.
*Hélio Pellegrino*[21]

Nas práticas de escrita em sala de aula, o professor é o agente que propõe aos alunos o tema sobre o qual os alunos devem redigir, apresentando muitas vezes que alguns livros denominam "técnicas de redação ou produção de texto". Na maior parte desses manuais há a defesa do texto "claro", "limpo", "vitorioso", isento de contradições, levando-se em consideração os cuidados especiais com a coesão e coerência, uma vez que são aspectos considerados pela Linguística Textual[22], entre outros, como princípios a partir dos quais se é possível garantir a textualidade de um texto. Cair em contradição num texto, como muitas vezes ouvi de alguns professores, bem como também muitas vezes repeti para meus alunos, pode representar um "erro" grave, um desvio, que pode resultar em alguns pontos subtraídos na nota de redação. Nesta ordem, a defesa, então, é de um texto planificado, claro, no qual se sabe como começa e se vai terminar, limpo, sem contradições e sem direito a desvios, a surpresas no caminho... Haverá outros movimentos, no interior de nossas práticas, que estejam se desviando dessa ordem planificada?

Que escrita tem nos escapado sorrateiramente aos olhos? Sob qual verdade nos apoiaremos para não descartar os escritos com ares clandestinos, marginais, que desafiam a pretensa regularidade quase geométrica desenhada pelas práticas nas quais o ato de escrever converte-se numa produção destinada a uma nota, a uma avaliação? Que rupturas, que desvios têm permanecido imperceptíveis aos nossos olhos dentro do cenário da escola? O ensino da

---

[21] LISPECTOR, 2007, p. 62

[22]" A Linguística de texto (LT) tal como é conhecida hoje surgiu na década de 1960. Desenvolveu-se rapidamente e em várias direções, mas ainda não definiu seu objeto nem montou suas categorias claramente. **Dispõe porém de um dogma de fé: o texto é uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase**. E uma certeza: a gramatica da frase não dá conta do texto". ( MARCUSCHI, 2012, p. 15-16, grifo nosso).

escrita, circunscrito às demandas de uma disciplina, teria o poder de controlar pequenas flores nascendo no asfalto[23]?

As experiências de pensamento com as crianças, durante esses anos, têm me provocado, sem cessar, a pensar sobre as verdades que temos ajudado a construir, que nos mantêm adormecidos para a beleza dos pequenos gestos, dos rastros de resistência que não cessam de brotar nos acontecimentos do dia a dia da escola... Nesse cotidiano, há a zona luminosa de uma lógica explicadora, do esclarecer pela palavra do professor, há também uma certa zona, onde os contornos não estão nem na claridade, tampouco na escuridão, mas numa penumbra misteriosa, crepuscular, estranha, enigmática... Seria esse o lugar da filosofia na escola, desse saber sem conteúdo, desse saber não-saber? Que desdobramentos poderão surgir quando a filosofia atravessa nossa relação com a escrita, uma relação carregada pelas verdades dos discursos das disciplinas, sobretudo da Linguística, em sua didatização nas práticas pedagógicas? Em que medida os exercícios de pensamento têm posto em questão o próprio sistema de ensino enquanto ritualização da palavra, qualificação e fixação dos papéis para os sujeitos que falam, potencializando outras maneiras de pensar a escrita na exterioridade de um sistema de sujeição? (FOUCAULT, 1971, p. 44 e 45). Uma escrita fora dos planos, traçando outros desenhos, acolhendo o imprevisto, buscando outras relações com a palavra, com o silêncio... Um gesto? "Uma escrita sem escrita?"[24]. Uma escrita se inscrevendo na impossibilidade do escrever sem escrever.

Destaco agora uma experiência, realizada no início de julho de 2013, que considero muito marcante pelas questões interessantes que suscitou. Foi uma das experiências que mais me afetaram, com a turma da professora Adriana, turma 501, porque que me trouxe muito a pensar não só pelo que foi dito com palavras e gestos, mas pelos momentos de silêncio, de esvaziamento, de água escoando pela peneira... A começar pelos elementos que havia pensado em levar para mais de uma manhã com as crianças.

Tinha selecionado uma frase de Nietzsche que tratava da máscara das palavras. Quando li a frase, achei muito interessante e anotei as perguntas que a frase suscitou em mim. A experiência envolveria o uso de máscaras confeccionadas no dia anterior à experiência. Quando eu e Julia Krüger chegamos à escola, pedi que a turma contasse resumidamente o que tínhamos feito na experiência anterior, uma vez que Julia não tinha participado devido a um problema de saúde. O que era para ser um breve relato, a muitas vozes, acabou se

---

[23] Expressão criada com base na leitura do poema "A flor e a náusea" de Carlos Drummond de Andrade.

[24] Expressão empregada por Guiseppe Ferraro, da Universidà di Napoli, em correspondência eletrônica.

transformando em outra experiência que não fora prevista, fugindo totalmente ao que eu havia pensado para aquele encontro. Estávamos ali diante do desafio de mais um desvio, da pulverização dos nossos planos...

As crianças pareciam incansáveis ao levantar questões sobre a leitura em forma de jogo que fizéramos com o livro Mania de Explicação (2001), de Adriana Falcão. O livro, uma espécie de dicionário poético, combina definições inusitadas de algumas palavras com ilustrações repleta de cores vivas, marcantes. A ideia inicial era de que pudesse experimentar com eles uma leitura diferente, que transcorresse com a participação de todos os grupos envolvidos na brincadeira, experimentar os sentidos inusitados que aquelas palavras pudessem provocar. Cada grupo, formado por quatro ou cinco estudantes, havia recebido uma cartela com algumas palavras que constavam no livro. O desafio seria tirar, dos envelopes fixados no quadro, as tirinhas nas quais se encontravam algumas das definições inusitadas criadas pela personagem da história, a menina que gostava de "pensar pensamentos". Os grupos deveriam tentar relacionar o conteúdo escrito nas tiras às palavras das cartelas. O jogo estaria encerrado quando algum grupo conseguisse fazer, pelo menos, quatro associações, em linha vertical, horizontal ou diagonal. A brincadeira foi barulhenta, muito animada, muitos queriam dar a sua contribuição e, ao mesmo tempo, e isso provocou uma certa confusão. A professora Adriana ajudou na coordenação, as crianças falavam, estavam a todo vapor, sem parar...

Não esperava que, no encontro seguinte, as crianças trouxessem tantas perguntas. No entanto, foi o que aconteceu, e, naquele momento, me vi diante dos impasses que envolvem uma pesquisa com crianças, na quase impossibilidade de conciliar a nossa temporalidade adulta com a temporalidade travessa, intempestiva delas. Aqui penso no quanto a escola, com seus tempos demarcados, é capaz de acolher a temporalidade das crianças, a intensidade do infantil. Penso também nos momentos em que não acolhi essa temporalidade singular e intensiva em minha prática, muitas e muitas vezes interrompendo a beleza de acontecimentos fecundos... O que podemos aprender sobre esse modo singular de viver a infância quando decidimos por uma pesquisa com crianças?

Viver a experiência de pensamento com elas nos confronta com um tempo desconhecido, em que somos levados por acontecimentos em que a transitoriedade das coisas convida-nos a um esvaziamento de concepções imobilizantes. Uma relação com uma temporalidade que nos escapa, no instante misterioso entre o encher e o esvaziar. O saber e não saber.

Foi justamente o que a personagem do livro Mania de Explicação não soube explicar ou definir que chamou atenção da algumas crianças. A personagem, uma menina, não

conseguiu explicar a palavra amor. Julia também diz que o que chamou sua atenção foi o amor, “porque ela não conseguiu explicar [...] porque o amor é muito grande, é bom, faz ficar alegre. Mas também não é só esse tipo de amor também. Tem amor de raiva... tem muitos amores”. Luan também põe a amizade junto ao amor: “O amor não tem como explicar direito e a amizade também”. Eduardo concorda, dizendo que “não tem como explicar”.

O que não se tem como explicar parece despertar a curiosidade das crianças, elas acolhem o desamparo das palavras que nos põem num limite, na fronteira entre o dizível e o indizível. “De tanto falarem em amor, eu não acredito mais”. A declaração de Leonardo já nos confronta com a palavra que se banaliza em alguns discursos, perdendo sua força. A desconfiança dele nos aponta para a verborragia, que tira a palavra da poesia da vida, transformando-a em discurso estéril. Ele não acredita no amor ou na palavra amor e nas máscaras que essa palavra pode adquirir? Sua descrença provoca inquietação no grupo, chovem perguntas depois de um momento de silêncio provocado por alguém descrente no amor. Outra criança tenta entender as palavras do colega, dizendo que “pensar e sentir são coisas diferentes”. Caio tenta transformar a declaração inquietante de descrença no amor em uma pergunta e lança: “Isso é uma pergunta? Você não acredita no amor? O que você acha que acontece quando uma pessoa não acredita no amor?” Íris arrisca: “Eu acho que ele disse isso porque nunca sentiu essa sensação [...] Se ele falou isso, é porque nunca teve isso”. “Uma palavra também não é uma charada?” Júlia reforça a ideia de que as palavras não podem dizer tudo. Ela desconfia da onipotência das palavras, da sua capacidade de traduzir sentimentos, sensações, acontecimentos intraduzíveis: “[...] A pessoa não soube explicar porque nunca sentiu [...] Palavras, só sentindo mesmo, porque falar, explicar essas coisas, eu acho impossível”. Palavras, sentimentos, afetos...

As crianças apontam para uma certa fragilidade em nossa experiência com as palavras, com a linguagem. Os vários momentos de silêncio durante essa experiência talvez estivessem nos lançando numa região abismal, zona desconhecida entre o que pensamos sem palavras... O que elas disseram nessa experiência põe radicalmente em questão um discurso de onipotência, verborrágico, sustentado pela ilusão de que tudo pode ser explicado, em que a *“ideologia de la comunicación assimila el silencio vacío a un abismo en el discurso, y no compreende que, em ocasiones , la palavra es la laguna silencio”*. (LE BRETON, 2006, p.2) Entre as palavras e seus silêncios, nas perguntas lançadas pelas crianças subjazem outras perguntas: O que pode uma palavra? O que é uma palavra? O que seria sentir uma palavra? Ou mesmo, o que pode o silêncio, o indizível das palavras? Agamben nos interroga sobre a existência de uma “experiência muda”:

> Uma teoria da experiência que desejasse verdadeiramente colocar de modo radical o problema do próprio dado originário deveria obrigatoriamente partir da experiência "por assim dizer ainda muda (situada aquém daquela expressão primeira"), ou seja, deveria necessariamente indagar: existe uma experiência muda, existe uma *in-fância* da experiência? E se existe, qual é sua relação com a linguagem? (AGAMBEN, 2012, p. 48).

Num contexto do som estridente das palavras, da necessidade de tudo explicar, pensar numa "experiência muda" soa como um paradoxo, uma impossibilidade. As crianças, no entanto, transitam como numa dança, essa fronteira entre o dito e o inaudito... Trazem a infância, uma outra relação com a linguagem.

Nesse sentido, que relação haveria entre, o que, de acordo com o pensamento de Bárcena, emerge na diferença entre o que pode "ser visto" e "ser mirado"; "silêncio incômodo" e "mutismo"? Abismo? Desamparo? Infância?

> Entre lo que ocorre y puede ser visto y mirado, y las palabras que quieren *decir* lo percebido, a veces existe um abismo. Se estabele um "silencio incómodo. Cuando lo que vemos no se puede mirar, apenas se puede decir y nos deja mudos, sólo contamos con el arte, com la imaginación y con el deseo de una mirada distinta capaz de hacernos ver em nuestro presente lo que nos resulta del todo *invisible* (BÁRCENA, 2004, p.164).

Entre olhares, palavras e silêncios, Íris parece estar numa luta, impasse consigo mesma, talvez experimentando seu próprio abismo... De repente, se diz tocada pela definição de "tristeza" como "como uma mão que aperta o coração", ela gesticula na tentativa de reproduzir a imagem, quando tento recordar com a turma alguns momentos do encontro anterior. Alguém sussurra que era "forte" a imagem, "como se matasse uma pessoa"... Ela está com seus pensamentos, sua imaginação entregue ao acontecimento...

Adriana, a professora da turma está visivelmente tocada pelo que as crianças estão trazendo para discussão. Ela, fisgando a atenção de toda a meninada, narra uma história de amor e de morte:

> [...] Tipo assim, vou contar um exemplo, uma pessoa pegou uma doença grave, viveu 30 anos do lado da outra e na hora que ela estava fazendo a passagem, ou seja, que estava morrendo, essa pessoa, a esposa dele, cuidou dele, durante os últimos meses doente, ele virou pra ela, na hora que estava morrendo na frente das outras pessoas que estavam no quarto do hospital, enquanto ele morria, ele disse assim pra ela, "eu vou morrer sem saber definir o que é o amor, mas eu quero que você saiba que eu amei você do meu jeito". Ou seja, até naquele momento, tanto ele quanto ela, estavam em dúvida se um tinha amado o outro, ou nã,o naqueles anos todos. E ele morreu sem definir, e ele estava com 52 anos, morreu sem definir o que era o amor. Aquilo foi... fiquei pensando, pensando e até hoje penso...foi no ano de 2003, estamos em 2013, há 10 anos eu penso sobre isso e eu não cheguei a conclusão nenhuma. Eu só faço observar, como a Julia falou, a gente nasce sem saber nada, mas às vezes você fala uma coisa que vai aglutinando, juntando formando uma bola de entendimento, pensamento... E eu fico pensando, será que na hora da minha

> passagem eu também ficarei em dúvidas? Como é isso? Eu vou ficar pensando também? Como a professora Edna trouxe no livro, a própria escritora estava tentando definir com as palavras delas o que seria aquilo. E se me colocassem diante de pessoas pra explicar aquelas palavras eu não teria vergonha, eu apenas não teria palavras. (momento de silêncio) Vocês pensem aí... (momento de silêncio)

A narrativa da professora é seguida de um profundo silêncio, estamos todos paralisados, aturdidos. Tão no interior de nós, saímos de nós mesmos. Uma história de amor e de morte nos atira em silêncio profundo... Estamos todos aqui no limite de nós mesmos? Por que pensar sobre as palavras nos levou a uma narrativa de amor e de morte? Impossibilidade, desamparo, silêncio... Estamos constrangedoramente nus, expostos uns aos outros. Pensar sem pensar, palavras sem palavras. Não sabemos... Palavras, silêncio, experiência, infância. Que relação misteriosa haverá nesse entrelaçamento? Seria o convite a habitar o "inefável", um "antes da linguagem" (AGAMBEN, 2012 p.60)? Mas o que estaria "antes" não compõe, por assim, dizer a própria linguagem? Esse "antes" não se trata aqui de uma dimensão cronológica, mas de uma descontinuidade intensiva, misteriosa , pois

> O inefável é, na realidade, infância. A experiência é o ***mystérion*** que todo homem institui pelo fato de ter uma infância. Este mistério não é o juramento de silêncio e de inefabilidade mística; é, ao contrário, o voto que empenha o homem com a palavra e a verdade, também a linguagem constitui a verdade como destino da experiência. (AGAMBEN, 2012, p.63)

As crianças, durante a experiência, parecem buscar esse lugar de mistério e, ao fazê-lo, nos leva a balbuciar, gaguejar, a acolher um certo fracasso, uma fragilidade potente, a reencontrar a nossa infância...

Leonardo insiste, traz também uma pequena narrativa em que a morte, as palavras, a linguagem em dança misteriosa mais uma vez mergulham todo o grupo num silêncio profundo:

> Às vezes tem pessoas que morrem, não sei como dizer, várias pessoas que eu conheci já morreram e eu não sei como, como meu avô... Ele não deveu nada a ninguém, mas teve um dia que tava eu e meu pai, e meu pai recebeu a notícia que meu avó tomou um tiro, mas ninguém teve palavra, como explicar por que ele morreu. Eu fiquei sem palavra nenhuma. Ninguém soube explicar, até hoje. (Momento de silêncio)

Kethelyn, que é sempre muito falante, diz surpresa: "Estou sem palavras!".

Da leitura de um livro que tentava pela voz de uma menina dicionarizar as palavras de um "jeito poético", o pensamento das crianças parece apontar um desvio, a impossibilidade de explicação com as palavras, em situações que nos surpreendem, nos assombram, situações-limite, que nas palavras de Foucault "tem por função arrancar o sujeito de si próprio, de fazer

com que não seja mais ele próprio ou que seja levado a seu aniquilamento ou à sua dissolução [...] (FOUCAULT, 2010a, p. 291). Ainda, em suas palavras, seria uma "empreitada de dessubjetivação"?

É, pois, um defrontar-se com o esvaziamento, o limite da linguagem, do pensamento, quando as palavras escapam, colocando-nos no limite de nós mesmos, marcando uma fissura no tempo, criando outro tempo... Tempo de morte e nascimento?

Somos todos tempo presente em presença uns dos outros, fragilidade potente das palavras, do silêncio que as habita...

Kethelyn, quase se erguendo totalmente do lugar onde está sentada, coloca as mãos espalmadas no rosto, com inquietação visível, faz um convite inesperado: "A gente precisa escrever sobre isso!".

Acolhemos seu convite infantil para seguir pensando, escrevendo...

## 1.3 **Escrita inquieta: um movimento em busca de si pela busca do outro ?**

> Se em hebraico "fabricar o tempo" é equivalente a "convidar", o que é então essa estranha inteligência da língua que pressupõe que, para se produzir o tempo, é preciso ser dois, ou, antes, que é preciso que exista o outro, uma efração do outro original?
> *Anne Dufourmantelle*[25]

No início de 2010, já nas primeiras aulas com a turma 601, decidi fazer a leitura de alguns poemas, dando ênfase no aspecto lúdico do uso das palavras, à maneira proposta por alguns autores como José Paulo Paes e Bartolomeu Campos Queirós. A proposta seria fazer poesia como quem brinca com palavras, brincar de poesia. Num segundo momento das atividades, perguntei à turma se eles aceitariam o desafio de tentar escrever alguns poemas. A turma ficou dividida, alguns perguntaram se a atividade valeria nota, mas a maioria aceitou o desafio. Alguns disseram simplesmente: "não sei escrever poema". Uma aluna naquele momento me chamou à atenção. Esther, com sua fala doce, fez sinal de que eu fosse até ela e disse: "não vou conseguir escrever". Eu perguntei a ela se gostaria de tentar, dizendo-lhe que não ficasse preocupada com os resultados. Era uma tentativa... Distribuí folhas e alguns outros materiais e a turma se entregou à escrita. Fiquei feliz quando percebi que eles estavam

[25] In: DERRIDA; DUFOURMANTELLE, Anne. Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade. São Paulo: Escuta, 2003.

envolvidos na atividade, mas meus olhos a todo o momento se voltavam para aquela menina que num cantinho e com voz bem baixa me disse que não ia conseguir.

Quando comecei a ler os textos, percebi que alguns deles ofereciam perguntas. A escrita daquelas crianças tinha algo diferente do que eu costumava ver. Elas escreviam com vontade de dizer alguma coisa e o envolvimento da maioria delas na atividade me fez pensar que houve uma entrega que punha em suspensão a preocupação com uma nota. Aquela escrita não correspondia a um produto do cumprimento burocrático de uma tarefa escolar. Esther, aquela que se sentiu impotente diante da folha em branco, escreveu:

O Mundo

O mundo está doente
As geleiras derretendo
E o aquecimento global
É muita gente morrendo
O mundo está doente
Com o desemprego
Hospitais congestionados
Pedofilia, crianças em desespero

O mundo está doente
Acidentes acontecendo
Mães abandonando filhos
Afinal, o que estamos fazendo?

Esther escreve, se pergunta, talvez a primeira pergunta que tenha feito em silêncio para si mesma seja: "O que a professora quer que escreva?" "Que escrita quer de mim?" Talvez essa escrita tenha sido a escrita que Esther suspeitara não ser possível escrever... Se assim o fosse, seria mesmo uma escrita? Que escrita Esther não consegue escrever? A que ela nos oferece é uma escrita inquieta, que lança uma pergunta. Quando um estudante diz não saber escrever num gesto de recusa, o que ele na verdade está recusando? A que se lança seu ato de resistência? À escrita ou a uma relação artificial e esterilizante com a palavra? A fala de Esther em dissonância com seu ato não parou de reverberar em mim, na minha relação com a escrita.

Ocorre-me, neste momento, a dificuldade que Fabiana Olarieta – inspirada nos *hupomnêmata*[26] – enfrentou na tentativa de que eles escrevessem nos cadernos os quais ela havia distribuído, quando começamos a fazer as experiências. Essa espécie de recusa por parte da turma também me provocou questionamentos. Por que não demonstraram interesse

[26] Os *hiponêmata*, no sentido técnico, podiam ser livros de contabilidade, registros públicos, individuais que serviam de lembrete. Sua utilização como livro de vida, guia de conduta, parece ser tornado comum a todo um público culto. Ali se anotavam citações, fragmentos de obras, exemplos e ações que foram testemunhadas ou cuja narrativa havia sido lida, reflexões ou pensamentos ouvidos ou que vieram à mente. (FOUCAULT, 2012, p. 144).

por esse exercício? Por que os cadernos para anotar pensamentos permaneciam em branco? Nesse momento, estariam aqueles meninos e meninas resistindo à escrita ou a algo que, para eles, os aproximaria de uma prática de escolarização, entendida como exercício de classificação, constatação? Cheguei até a pensar que a minha presença nas experiências pudesse estar interferindo naquela atitude desinteressada pelas anotações nos cadernos, no sentido de que pudessem pensar que o que seria anotado no caderno seria dado a mais uma atividade de correção.

Após o exercício de escrita em versos, acima mencionado, deram-se muitas outras em que tentava trabalhar a escrita durante as aulas e comecei perceber um movimento muito interessante o qual tento recuperar aqui para, dialogando com alguns filósofos, tentar buscar alguns sentidos nesse caminhar com uma escrita que parece correr por uma via um tanto marginal, sem estar à margem da escola. Paradoxo?

Este movimento se refere a uma circulação de textos que surgem como um convite ao outro para pensar. Por esses estudantes que vêm participando das experiências filosóficas, desde o início do projeto, fui convidada ao que chamaria de *intercâmbio amoroso*[27], um compartilhar amigo, pela palavra escrita, num tempo que se faz com o outro, num outro tempo. Agora não era mais a professora que levava textos escritos por outros para convidar a turma para uma leitura, para uma escrita. São as crianças, os estudantes que convidam a professora a ler textos, não escritos pelos outros, mas por eles mesmos, são eles dizendo a sua própria palavra.

Vanessa, que agora é uma jovem adolescente, participa das experiências do pensamento há mais de quatro anos, em seu texto intitulado "Coisa Minha", traz uma importante contribuição para pensarmos algumas questões:

> Nós, adolescentes parecemos que não temos medo de nada. Não temos medo da velocidade, guiamos carros e motos como loucos, na certeza de que somos acima de qualquer coisa. Não temos medo das drogas, experimentamos de tudo, na firme certeza de que nenhum mal poderá nos acontecer. Não temos medo do soco e vamos gozando de nossos prazeres descuidados que muitas vezes terminam em gravidez, que arrasa com nossas vidas, e em AIDS. Parece, inclusive, que não temos medo de morrer.
>
> Mas nós somos adolescentes, temos um medo muito grande da solidão. Não conseguimos ficar sozinhos, com nós mesmos. A solidão nos deprime, por isso não desgrudamos da internet e do celular. Por isso estamos sempre em grupos. Mas dizem que esta sociedade é o oposto da amizade porque ela é feita de igualdades. Todos temos que ser iguais. Quem é diferente, claro, está fora, não pertence. Não é convidado. Fica em casa.
>
> A amizade é o encontro de duas solidões. Nós temos sim tristeza e é para espantar a tristeza que fazemos tantas festas, ouvimos tanto funk alto, dançamos

[27] Expressão usada por Antonio Secchin, poeta e professor de Literatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em entrevista ao programa Umas Palavras, no Canal Futura, em 13/09/2012.

> tanto, procuramos sempre agitar(...) É preciso espantar o medo de ficar adulto. Ficar adulto para alguns jovens é se encontrar com a solidão, quando não mais se grita: 'Mãe, me pega no colo!', 'Pai, deixa eu ir?'. Aí nós entendemos que a tristeza faz parte da vida, e não é para ser curada com remédios de psiquiatras. A tristeza é para a gente ficar amigo dela.
> Amigos são raríssimos. "Eu quero ter um milhão de amigos". O Roberto Carlos estava louco quando disse isso. A amizade requer tempo. Como ele teria tempo bastante para ter um milhão de amigos? Mas te falo uma coisa: basta ter um amigo parar encher a solidão de alegria e sinceridade.

O gesto de Vanessa, seu convite, a entrega de suas palavras, de seu pensamento, nos dão a pensar. Estaria esta escrita nos apontando um começo, um início?

Vanessa nos diz que esta sociedade é o oposto da amizade, porque todos temos que ser iguais, contexto no qual parece não haver muito espaço para a diferença. As palavras de Vanessa nos confrontam com a tentativa de uniformização de nossos modos de pensar, ser e estar. Curiosamente ela destaca que isso é o oposto da amizade, afastando-nos da experiência da *philía*, evocada pela palavra filosofia. Poderíamos, assim, pensar nos isolamentos, nos silenciamentos, na solidão que marca os contextos onde há palavras, mas não há voz, uma vez que tudo ou quase tudo precisa se adequar ou se submeter a determinados modelos, onde não ocorre de fato um compartilhar de pensamentos e atos. As palavras de Vanessa ecoam forte porque não são resultado de uma escrita protocolar, são palavras de quem está pensando seu mundo, com seus códigos, com seus signos, seus agenciamentos. É a voz de quem mostra sinais de que está pensando sobre o que lhe foi ensinado a pensar. Caminho nada fácil de pensar o pensamento. Caminho talvez ainda muito estranho às práticas voltadas ao ensino e aprendizagem da escrita atrelada ao objetivo final de uma classificação, ou seja, escrever para obter uma nota, não para expressar uma relação consigo mesmo, para compartilhar, movimentar pensamentos, mas para produzir uma tarefa, a qual nos habituamos a chamar de "produção de texto".

Vanessa estaria rompendo com esta sintaxe da escolarização, num movimento que potencializa a busca de si pelo encontro com o outro? O gesto de Vanessa, sua busca e entrega podem ser separados do texto que ela oferece? Seu gesto não estaria inaugurando a criação de uma nova textualidade, de uma relação outra com a escrita, na tessitura complexa e surpreendente do acontecimento?

Agamben (2008), em *Notas sobre o gesto*, num texto denso e desafiador, coloca, inicialmente, o cinema na cena de suas reflexões recorrendo ao que Deleuze chamou de *images-mouvement*. Afirma que não se deveria falar de imagem na modernidade, mas de gesto. Estende este conceito às pinturas famosas, com a Monalisa e As Meninas, consideradas pelo filósofo como "fragmentos de um gesto". Mas o que Agamben estaria buscando? Ele

traz para a discussão a possibilidade de uma mudança no olhar, de uma abertura de perspectiva na medida em que problematiza a interpretação comum, que vê nas imagens, sejam elas pinturas ou fotogramas de um filme, um "arquétipo imóvel". O gesto é que dá mobilidade na relação do nosso olhar com o mundo, convidando-nos a ver de outra maneira e, talvez, a sermos/estarmos de outra maneira. O gesto surpreendente de Vanessa nos faz pensar no ato de ver como uma "actividad poética", pois, ao calar determinados ruídos permite "el silencio y la escucha[28]. Como acolher o gesto de Vanessa e outros gestos que nos convidam a sair do lugar, a ver de outras maneiras? Gestos de meninas e meninos convidando-nos a uma "mirada" infantil?

Para Agamben (1996), no entanto, o gesto corresponde a um terceiro gênero. Não se circunscreve nem no gênero do agir (da *praxis*) nem no do fazer (*poiesis*), consoante a análise de Aristóteles, em *Etica Nicomachea*, pois: "[...] se o fazer é um meio em vista de um fim e a práxis é um fim sem meios, o gesto rompe a falsa alternativa entre fins e meios que paralisa a moral e apresenta meios que, como tais, se subtraem ao âmbito da medialidade, sem por isso tornarem-se fins [...] (1996, p.13). Gesto, portanto, é movimento que "tem em si mesmo o seu fim".

> O gesto é a exibição de uma medialidade, o tornar visível um meio como tal. Este faz aparecer um ser-num- meio do homem e, deste modo, abre para ele uma dimensão ética [...] no gesto, é a esfera não de um fim em si mesmo, mas de uma medialidade pura e sem fim que se comunica aos homens. Somente dessa maneira a obscura expressão kantiana de "finalidade sem fim" adquire um significado concreto. Ela é um meio, aquela potência do gesto que o interrompe no seu próprio ser-meio e apenas assim o exibe, faz de uma *res* uma *res gesta*. (AGAMBEN, 1996, p.13)

O que o gesto de Vanessa torna visível o que antes não seria? O que problematiza em relação modo como temos pensado e nos relacionado com a escrita? O que nele contém dessa "medialidade pura" invocada por Agamben? Para esse filósofo, o "gesto é comunicação de uma comunicabilidade" que abre uma dimensão ética, "o ser-no-meio do homem", "o ser-na-linguagem do homem como pura medialidade"(AGAMBEN, 1996). O que provoca a "potência do gesto", do gesto de Vanessa, Juliana, Ricardo e de outros meninos e meninas que vêm movimentando nosso pensar? Qual a relação disso com os sentidos da *philia*, evocada no interior da própria palavra filosofia e, na escrita de Vanessa, e uma "mirada poética"?

> Repito sempre: a filosofia é a única expressão do saber que leva um sentimento na sua denominação. Não significa amor pelo saber, a não ser para indicar no amor o vínculo mais importante que se possa ter, e do qual não podemos renunciar, sem

[28] BÁRCENA, 2004, p. 164-165

> perder a própria vida. Aquilo que é caro. Aquilo pelo qual a vida é cara. *Philía* é um tal vínculo, com um amigo, um amado, uma amada, quem te sustenta , quem pode te dizer tudo para o teu bem. Quem ama, o amigo, não julga e não justifica o amigo. Não favorece. Não é favorecido. Não é quem é igual a ti. O amigo é quem te torna igual a ti mesmo. (FERRARO, 2010, p. 220)

Ao pensar sobre o pensamos, como vem ocorrendo nas experiências realizadas na escola, vamos percebendo a importância do compartilhar o pensamento, de expressar o que pensamos, de dar voz às palavras, de escutar o silêncio, porque sentimos que há, na temporalidade das experiências, uma escuta que se revela numa acolhida ao próprio pensamento, ao pensamento do outro. Sob celeridade com a qual aprendemos a pensar o tempo, o que temos escutado? Quem nos escuta ou quem escutamos? O que é uma escuta? Pensemos agora na imagem do amigo. Não é ele que, por assim dizer, também nos convida a partilhar, compartilhar pensamentos? Foucault nos diz que seus escritos não têm exatamente o valor de um "ensinamento"; são, antes, "convites, gestos feitos em público", ou seja, convites a viver "uma transformação, uma metamorfose, que não seja simplesmente a minha, mas que possa ter certo valor, certo caráter acessível para os outros [...]" (2010, p. 294-295). Nesse movimento, cria-se um vínculo, potencializando os sentidos da *philía.* Penso, então, no nascimento de uma tessitura, a tessitura do pensamento, uma tessitura de escrita. Uma escrita pode ser pensada também pela tessitura do pensar com o outro, atravessada pelos sentidos da *philía*, da amizade, do amor, do desejo de desejar, nos gestos de hospitalidade, acolhimento, convite. Liberdade?

Vanessa, já nas últimas linhas de seu texto, diz que "esta amizade requer tempo", reclama uma temporalidade outra, diferente daquela que impõe celeridade ao nosso ritmo, ao ritmo das coisas. Seria a temporalidade do pensar o pensamento, do cuidado com o pensar? Pensar e cuidar. Pensamento que cuida?

> [...] a escrita constitui uma experiência e uma espécie de pedra de toque: revelando os movimentos do pensamento, ela dissipa a sombra interior onde se tecem as tramas do inimigo [...] como elemento de treinamento de si, a escrita tem, para utilizar uma expressão que se encontra em Plutarco, uma função *etopoiéitica*: ela é a operadora da transformação da verdade em *êthos*. (FOUCAULT, 2012, p. 142-144).

Para o filósofo, escrever é "se mostrar, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do rosto do outro" (2004). Esse movimento de dar, oferecer ao outro o que esse escreve não seria também "uma abertura ao outro sobre si mesmo"? O que pode transformar "verdade em *êthos*"? Pedra de toque seria a criação de um estilo, uma arte da existência? Como separar o "se mostrar, se expor" da busca de um outro modo de ver, de uma outra "mirada", de uma outra maneira de estar em presença?

Nesse sentido, vejo uma importante contribuição no pensamento de Foucault e no de Agamben, como também no de Bárcena, para pensar o nascimento de uma relação outra com a escrita, desafiando-nos à criação de outras possibilidades para além daquelas que interpretam o texto como produto acabado, colocando-o no lugar de "arquétipo imóvel", sem considerar as relações complexas que se tecem na dimensão do acontecimento.

Problematizando tais questões, tenho acompanhado com bastante interesse esse movimento de circulação da palavra escrita na escola, desde a temporalidade criada nas experiências de pensamento, como uma via marginal e errante de resistência ao processo de escolarização da escrita. O ato, o gesto de oferecer e receber textos escritos nos remete a um movimento de correspondências. Para Foucault (2012, p. 153), as correspondências são missivas, textos que, destinados a outro também permitem o exercício pessoal, é uma forma de abertura do seu pensar, do modo de ser ao olhar do outro (DELEUZE, 1992, p. 25), não como um deciframento de si, mas como um gesto de abertura de si pela busca do olhar do outro. Deciframento que desafia

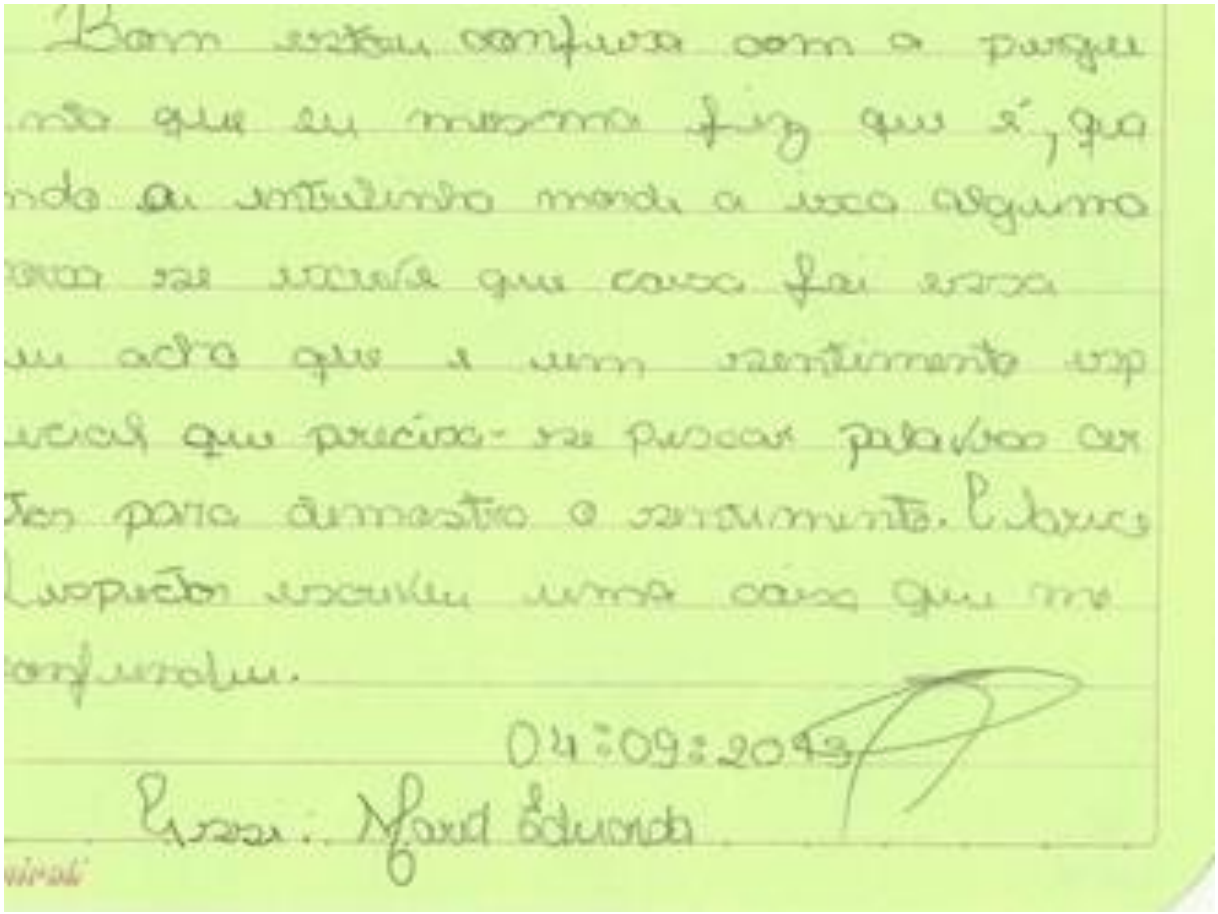
> a lógica identitária do autodescobrimento, do autoconhecimento ou da autorrealização, mas do lado da lógica desidentificadora da invenção. Uma invenção, não obstante, que não se pensa a partir da perspectiva de liberdade criadora do gênio, da soberania de um sujeito capaz de criar-se a si próprio, mas a partir da perspectiva da experiência, ou mesmo da experimentação (LARROSA, 2009, p. 57)

Textos, gestos, *philia* poderiam aqui compor uma nova maneira de pensar a escrita? Exercício de experimentação? Experiência de outra relação? Uma escrita que considere não apenas os traçados gráficos numa folha de papel, mas a inscrição, o desenho dos corpos, os gestos, os afetos na magia do acontecimento, do que nos atravessa? A experimentação, a invenção de uma nova linguagem? Linguagem dançante, inaugurando o movimento de "desprender-se de si". Como acolher esse movimento dentro do contexto da escola com suas demandas, com a pressão dos conteúdos curriculares, dos modelos constituídos? Como acolher os desvios, as rupturas em meio a uma lógica, a uma certa ordem pedagógica que se perfaz no jogo das finalidades sob o mote da "preparação para o futuro"?

Em que medida esses acontecimentos desafiam, contribuem para problematização das verdades que têm povoado nossa formação, o nosso pensamento sobre a escrita, sobre a nossa prática, quando embasada, por exemplo, na reivindicação de "uma escrita verdadeira", de "escritores verdadeiros", nos termos em que encontramos, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 28)? Que relação é possível pensar entre a verdade

reivindicada nos PCN’s e a escrita suspensa, desviante, que temos experimentado com a filosofia na escola? Disso trataremos a seguir...

Figura 2 – texto da Maria Eduarda


Bom então confusa com a pergu
nta que eu mesma fiz que é, qua
ndo a entrevista manda a isso alguma
coisa se sinta que coisa foi essa
eu acho que é um sentimento esp
ecial que precisa-se buscar palavras ex
atas para dimensão o sentimento. Clarice
Lispector escreveu uma coisa que me
confundiu.

04:09:2013

Aluna: Maria Eduarda

# 2 ESCRITA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: "ESCRITA VERDADEIRA, ESCRITOR VERDADEIRO"?

Que é a verdade? Menos que nada.
Ser lógico é ser corneado diariamente pela verdade.
*Alberto Pimenta*[29]

No texto de introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Língua Portuguesa (1997) dos ciclos iniciais, lançado no final dos anos noventa, a escrita aparece como uma questão central das discussões sobre o chamado *fracasso escolar*. Fracasso, portanto, em garantir a "convivência, o convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros" (p. 28). Problema este que se estende, segundo o documento, aos campos universitários. O que explicaria, portanto, a mudança dos testes de múltipla escolha para os testes discursivos nas provas de vestibular. A escrita, então, é apresentada sob a marca de uma crise que se estende a todos os níveis da educação, numa agonia generalizada.

Com forte influência das pesquisas desenvolvidas no âmbito da Linguística Textual e das contribuições bakhtinianas com relação ao estudo dos gêneros textuais, os PCN's de Língua Portuguesa buscam apresentar orientações, para o ensino de língua materna, as quais possibilitem "dar acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania". Com esse discurso, defendem um ensino com base na diversidade de textos, elegendo o texto como unidade de ensino nas aulas de Língua Portuguesa.

A impressão que temos é a de que a responsabilidade do trabalho com o texto, com a escrita, é atribuída como um privilégio, sobretudo, aos professores de Língua Portuguesa. Por isso, é bem recorrente, nas reuniões em que há professores das mais diversas áreas, certo discurso de culpabilização, fazendo deles "bodes expiatórios" responsáveis pelo que se costuma considerar como fragilidades na escrita dos alunos.

Tamanha a força desse discurso que um grupo de professores da UFRGS, do Núcleo de Integração Universidade & Escola, criado em 1990, lançou uma publicação convidando professores da Educação Básica de diversas áreas a escreverem sobre a relação de cada um deles, dentro da disciplina que ministram, com o ato da escrita. Lançando esse desafio, os organizadores do livro defendem que os textos publicados "visam provocar uma reflexão

[29] Obra "O mal-amado", 2009.

sobre a nossa relação pessoal com o desenvolvimento da leitura e da escrita em nossas salas de aula e, no limite, propõem desencadear novos comportamentos em relação ao ler e ao escrever na escola". (2006. p. 13). Em toda a leitura dos textos perpassa o questionamento sobre a relação que nós, professores – e não só o professor dos ciclos iniciais e, depois, o de Português – temos mantido com a escrita, que discurso temos alimentado, de que jogos implícitos de poder temos nos servido e quais seriam seus desdobrados em nossas práticas. Em consonância com as discussões levantadas pelos professores da UFRGS, Pécora (1983) traz à tona o que ele considera como "a falsificação das condições de produção da escrita promovida pela escola":

> Portanto, essas utilizações da escrita, que o lugar comum é, paradoxalmente, a sua razão de ser, testemunham de forma inequívoca o seu fracasso histórico para instituir-se como um espaço de ação interpessoal. Histórico porque, como se viu, ele não é determinado pelas condições específicas de produção da escrita, mas por uma falsificação historicamente dada por tais condições... Essa falsificação [...] faz com que a escrita se confunda com uma tarefa encerrada nos limites de um ato aparente, isolado de um interesse pessoal e de um esforço de atuação sobre o interlocutor – portanto, confunde-se com uma não atividade, que pode ser resolvida pelo preenchimento simples de espaço [...]. O processo histórico da falsificação das condições de produção escrita procede a um esvaziamento de seu sentido e, posteriormente, fornece modelos para ocupar esse vazio. (PÉCORA, 1983, p. 86-87)

Na análise de Pécora, a escrita escolar vem marcada pelo signo da falsificação e do vazio, compondo o que ele chama de uma "não atividade". Se nos atrevêssemos a perguntar os sentidos dessa escrita a partir das condições que esse pesquisador descreve, diríamos que na escola o ensinar/aprender a escrever se reduz a um jogo de preenchimento de esquemas que tem por fim último "ocupar um vazio". Pergunto-me se um dos sentidos do termo "falsificação", seria a própria escolarização da escrita. Pode haver escola sem escolarização? Em que "escola" e "escolarização" se aproximam, se distanciam? Quais as implicações disso para as práticas de escrita? Pelas palavras de Pécora, não seria uma prática verdadeira porque estaria circunscrita ao contexto da escola, traduzindo-se em "ato aparente, isolado de interesse pessoal". O que a ideia de "ato aparente" nos dá a pensar sobre o ensinar/aprender a escrever? Tem-se aí ato aparente em oposição a ato essencial? O interesse pessoal estaria relacionado à uma ideia de essência? A oposição entre o aparente e o essencial não remete, em certo sentido, a uma questão ontológica? Os estudos de Foucault (2012b, p. 265) já puseram em questão esta ideia de que não há uma natureza ou essência humana, apenas um "vir a ser", de modo que a discussão em torno do que seja aparência e do que seja essência, nas questões de escrita, podem estar indicando a busca de uma identidade, de um sujeito já pronto, de um eu

já constituído; em outras palavras, de uma escrita que reflita uma subjetividade formada, de um sujeito instituído num domínio de saber como "substância dada".[30]

E o que se consideraria "verdadeiro" seria algo ligado a certa essência que, por sua vez, vincula-se ao "interesse pessoal"? Que relação há entre o essencial, o verdadeiro e o pessoal na análise de Pécora? Em que medida esses três elementos em relação nos reportam ao discurso do fracasso? Mais uma vez, reforça-se a ideia da escolarização da escrita como espaço do "falso" do "aparente", do "vazio", pondo em questão os sentidos da escrita no interior da escola. Qual é esse espaço de "ação interpessoal" não alcançado, portanto considerado "fracasso histórico", nas palavras do autor citado? Se há uma história de fracasso, quem vem ocupando o lugar de narradores dessa história, de que lugar surgem essas narrativas? Quais são as vozes que temos ouvido? Assim, pergunto-me também quais são os sentidos implícitos dos discursos que reforçam de uma maneira tão contundente a ideia de crise, de fracasso da escrita, a partir de um olhar de fora do cotidiano escolar. Não estariam estes discursos criando uma espécie de identidade coletiva ao reforçar uma visão generalista alimentada pela ideia de fracasso? De que fracasso está se falando? De uma escrita que não vem a corresponder aos métodos, aos modelos prescritos pelas máquinas de avaliação?

Em recente número da revista Língua Portuguesa[31], publicou-se uma matéria que vem a reiterar ainda mais essa ideia da maquinaria do escrever. A escrita, apresentada sob a lógica de domínio de um técnica, é compararada a uma linha de produção. As imagens que ajudam a ilustrar o texto deixam visível o argumento de que escrever é uma produção, uma maquinaria, com etapas para se chegar a um "produto". A matéria conta com as "dicas" de especialistas de diferentes instituições para deixar claro ao público que o "todo texto é um produto", como se pode ler na frase de abertura da matéria.

No livro *Produção Textual na Universidade,* de Motta-Roth; Hendges (2010), o primeiro capítulo já carrega no título sinais do traço feito com a "pena da galhofa e da tinta da melancolia"[32]*: Publique ou pereça.* No parágrafo introdutório, escrito a partir da pergunta "Por que produzir textos acadêmicos?", lê-se:

> No sistema universitário brasileiro, a política de financiamento de bolsas de iniciação científica, de bolsas de pós-graduação e de projetos de pesquisa se baseia no conhecido ditado "Publique ou pereça!" (*Publish or perish*) das universidades americanas. Essa pressão para escrever e publicar tem levado alunos, professores, pesquisadores universitários a um esforço concentrado na elaboração de textos de

[30] LARROSA, 2009, p. 57.

[31] Língua Portuguesa, ano 8, número 90, 2013.

[32] Expressão usada por Machado de Assis no livro *Memórias póstumas de Brás Cubas*.

> qualidade na forma de artigos para periódicos acadêmicos e livros para editoras com meio de assegurar espaço profissional. Desse modo, na cultura acadêmica, a produtividade intelectual é medida pela produtividade na publicação. Por muito tempo, diferentes áreas questionaram o valor de uma política de produção pautada pela quantidade em detrimento de uma análise mais atenta da qualidade das publicações. (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 13)

Nesse sentido, a escrita pode ser vista como um território que poucos poderiam habitar, uma vez que para habitá-lo é necessária a adesão a determinados modelos, para atender, aqui, à demanda de "produtividade intelectual". Mesmo dentro desses modelos, é possível viver uma relação outra com a escrita, ainda que na escola, ou na universidade, essa relação, no mais das vezes, venha atrelada a uma demanda vinda pelo impositivo dos sistemas de avaliações?

Nessa trama complicada, na qual estamos sempre procurando apontar os culpados, a escrita transforma-se em sinônimo de crise no sistema educacional, de algo marcado pela falta, por uma negatividade estéril. Invariavelmente, como nos informam os PCN's, a escrita está no bojo das explicações e justificativas em torno da repetência. É por essa via que podemos entender as investidas por parte dos governos tentando "sanar" este problema.

Um desses sinais, por exemplo, é a quantidade de livros, tanto didáticos quanto paradidáticos, lotando cada vez mais as estantes escolares, títulos dos mais variados autores consagrados pela literatura brasileira e de outros países. Todo esse contexto nos reporta, num certo sentido, ao que Biesta denomina "aprendizagem em termos de aquisição, de aquisição de algo externo, como o conhecimento, os valores ou as habilidades, algo que exista fora do ato de aprender e que torna posse do aprendente como resultado de sua aprendizagem" (BIESTA, 2013, p. 96- 97).

Nessa lógica, o objetivo final é o "resultado da aprendizagem" e talvez para garantir isso são comprados muitos volumes de títulos para serem enviados às unidades escolares. Não pretendemos aqui deixar de reconhecer que os acervos foram enriquecidos, não há como negar a importância do contato com a diversidade de conhecimentos que um acervo variado pode proporcionar, mas o grande volume de títulos comprados e enviados às escolas, em muitos contextos, serve tão somente para acúmulo de poeira nas estantes. Caímos na triste ironia: muito material enviado, pouco ou quase nenhum tempo para educadores e educandos terem algum tipo de aproximação significativa com esse material escrito. Tempo para ler, escutar um texto, tempo para fazermos nosso tempo com o outro de outras maneiras. Textos e mais textos, livros e mais livros. Letras mortas? Qual a nossa relação com eles? Qual o tempo, as condições para uma interlocução que potencialize a experiência do pensar? Ou seja, nossa

relação com o tempo é um componente que não pode ser negligenciado na discussão desse contexto.

Os PCN's destacam a necessidade do que eles chamam de um "trabalho pedagógico sistemático", enfatizando que "ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com "textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros" (1997, p. 28). Perguntamo-nos, então: o que é um "texto, um leitor e um escritor verdadeiros"? Pécora (1983, p. 86-87) ao relacionar escolarização e falsificação já afasta, de um modo que se poderia considerar determinista, qualquer possibilidade dessa escrita "verdadeira" (ou não falsa) reivindicada nos PCN's, uma vez que escolarização e falsificação parecem ser, no discurso desse autor, categorias que se confundem. Onde situar essa verdade da escrita, essa "escrita verdadeira"? Por quais veredas nos embrenhamos nesta busca em determinar o que é verdadeiro e o que é falso quando colocamos a escrita em discussão? Que jogo temos jogado?

A provocação está lançada, joguemos um pouco de sal na ferida aberta pelo discurso predominante que mergulha a escrita escolarizada na poça do fracasso. Se há uma "escrita verdadeira", de "escritor verdadeiro", há em paralelo uma escrita falsa de um falso escritor que escreve textos falsos? Nesse turbilhão, em que lugar situar o fracasso, a escrita fracassada? Em que medida as orientações dos PCN's favorecem para que estas perguntas reverberem em nós, que estamos no corpo a corpo da escola, como também naqueles que estão em outras instâncias, por demais preocupados em determinar o que é verdadeiro e o que é falso, o certo e o errado? Ou estamos nos abstendo de perguntar o que faz alguma coisa ser verdadeira ou falsa? O que faz com que possamos dizer que há uma escrita verdadeira e uma fracassada? Sob qual lógica temos operado? Por que alguns autores, explícita ou implicitamente, relacionam *escolarização* e *falsificação*? Escolar e escolarizado estão aqui em tensão? Que sentidos para escrita nascem nos contextos das práticas escolares que carregam em seu bojo concepções como as defendidas nos PCN's, cuja matriz teórico conceitual está ancorada, sobretudo, em leituras das contribuições da LT, Linguística Textual ou Linguística de Texto?

O livro didático, no qual se apoiam muitas práticas de ensino/aprendizagem de leitura e escrita, é nítida a influência da Linguística Textual. A quantidade de textos escritos a que os estudantes devem ser expostos parece ser um imperativo de destaque na lógica do aprender como "aquisição", aprendizagem como acumulação. Acumulação, totalização, verdade. Imperativo ou "imperrativo"? Em que medida toda essa exigência de acúmulo, essa ânsia de totalização tem imposto certas "verdades", transformado nossas práticas em caricaturas de si mesmas?

## 2.1 **Discurso do fracasso: um dispositivo de verdade sobre a escrita?**

Foucault destaca que a vontade de verdade atravessa séculos de nossa história. Os discursos sobre a escrita no cenário escolar não escapam a essa vontade de verdade que classifica, exclui, separa e silencia, exercendo um poder de coerção que age em nossas práticas, em nossas relações, moldando subjetividades. E essa vontade de verdade, assim como outros sistemas de exclusão, se apoia sobre um suporte institucional; é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por um todo compacto conjunto de práticas como a pedagogia (FOUCAULT, 1996, p. 14-17).

Na aula de 5 de janeiro de 1983, no Còllege de France, refletindo sobre o famoso texto *Was ist Aufklärung?*, Foucault traz para cena as três Críticas de Kant, lembrando-nos que com ele é inaugurada a tradição filosófica que se debruça sem cessar sob a analítica da verdade.

> [...] a *Aufklärung*, ao mesmo tempo como conhecimento singular que inaugura a modernidade europeia e como processo permanente que se manifesta e se barganha na história da razão, o desenvolvimento e a instauração das formas de racionalidade e de técnica, a autonomia e a autoridade do saber, tudo isso, essa questão da *Aufklärung* – vamos dizer, também da razão e do uso da razão como problema histórico – perpassou, me parece, todo o pensamento de Kant até hoje. (FOUCAULT, 2010a, p. 21)

Por outro lado, é no próprio interior dessa filosofia moderna que surge outro modo de interrogação que não se volta para as condições do conhecimento verdadeiro, mas sobre o que é atualidade, sobre o campo das experiências possíveis (FOUCAULT, 1984, p.21). Assim, o que ocupa nosso pensamento nessa viagem, atravessada pelas experiências de pensamento, é esse "outro modo de interrogação" ao qual se refere o filósofo.

Na escola, elaboramos exercícios repletos de perguntas. Aprendemos a perguntar para obter respostas. Quando as perguntas ficam sem respostas, vemos isso como um péssimo sinal. Ansiamos por respostas. Na escola, se escreve para dar respostas? Perguntar para responder. Desejamos respostas. Escrever para responder? Escrita enquanto exercício de pensar para dar respostas? Tem sido essa a face do ensinar/aprender a escrever na escola?

Esse "outro modo de interrogação" nos desafia profundamente a pensar no que temos experimentado no encontro com a filosofia, enquanto abertura a um nascimento. Nascimento de "um outro modo de interrogação" que coloque em questão as verdades que têm nos constituído em nossas práticas e vidas, um modo de pensar que se constitui na teia das perguntas retóricas cujo objetivo último é "testar" o outro.

Quando nasce um “outro modo de interrogação”, outras perguntas, outras formas de estar presente nos contextos que temos habitado, e em que medida esse outro modo de perguntar permite a desconstrução de certas verdades?

Verdade, saber e poder parecem estar, no pensamento de Foucault, em permanente relação, de modo que a separação entre o verdadeiro e o falso corresponde às peripécias do que ele considera como “prodigiosa maquinaria”:

> E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade como prodigiosa maquinaria destinada e excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade... (FOUCAULT, 2011, p. 20)

É nesse sentido que, atravessada por essas questões, interrogo-me, quais são os mecanismos, os jogos de poder que transformam o ensinar/aprender a escrever num processo de exclusão e silenciamento. O que estamos ensinando quando julgamos ensinar a escrever? O que sabem aqueles que se colocam no lugar dos que sabem escrever? O que ignoram? E os ignorantes da escrita? O que se pode aprender com eles? Qual a possibilidade de se pensar o ensinar/aprender a escrever, buscando-se criar outras relações? Sob quais verdades têm-se apoiado as políticas, nossas práticas de escrita? O que os estudantes, as crianças têm pensado sobre a escrita? Que outras vozes, que não integram os discursos oficiais, podem ser ouvidas? O que elas podem nos dar a pensar? Reafirmamos aqui, por conseguinte, que a escrita desse texto traduz-se numa tentativa de dialogar com essas vozes, as vozes dos atores do cotidiano escolar, dos professores, dos estudantes, das crianças, com quem compartilho o corpo a corpo do dia a dia em minha prática.

Se nos PCN’s reivindica-se uma “escrita verdadeira” sem maiores considerações sobre os sentidos desse adjetivo, não foi tarefa fácil travar um diálogo com as crianças sobre o verdadeiro e o falso... O que elas têm a nos dizer?

## 2.2 **O verdadeiro, o falso, as batidas do coração e a vida...**

Mas e a vida,
E a vida, o que é,
Diga lá, meu irmão,
Ela é a batida de um coração,
Ela é uma doce ilusão...
*Gonzaguinha*

A experiência de que trataremos agora constitui mais um desvio para os quais temos sido convidados nesta caminhada. Ocorreu no primeiro semestre de 2013 com alunos turma do Programa Mais Educação[33]. Em decorrência da greve dos professores, apenas os alunos deste projeto estavam comparecendo. Decidimos, então, convidá-los a fazer algumas experiências de pensamento. O grupo, bastante heterogêneo, estava composto por cerca de uns 25 alunos, pertencentes a diversas turmas do primeiro e segundo segmentos. A maioria, crianças; mas contamos também com presença de alguns adolescentes. Assim, convidamos a meninada a pensar questões que nos levam a considerar alguma coisa como "verdadeira" ou "falsa". Já havíamos trazido essa questão também na turma 501, da professora Adriana, e a conversa também fora muito fecunda. O grupo estava animado...

Peruca, frutas naturais, elefante cor-de-rosa, réplica do corpo humano com órgãos à mostra, globo terrestre "de cabeça para baixo", flor artificial num jarrinho, dados coloridos em forma triangular... É diante desses e de outros objetos expostos no centro do círculo humano que Hugo solta o verbo: "Isso aqui que a gente tá fazendo é uma charada!" É com essa frase surpreendente que, nos minutos finais da experiência, Hugo nos desafia a pensar que talvez não seja muito simples e fácil a separação entre o verdadeiro e o falso.

Para Fernando, "tem sempre uma máquina pra dizer qual é o verdadeiro e qual é o falso". Letícia diz que precisa tocar para saber se algo é verdadeiro ou não. Diz ela: "Eu fui lá e mexi, tia! Gabriela parece concordar com sua colega: "Eu toquei, deu para perceber".

[33]O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva Educação Integral.As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1113. Útimo acesso em 10/012/2013

Ludmila, intrigada sobre os comentários dos colegas a respeito da réplica do corpo humano ali com outros objetos, também precisa tocar. Toca no coração parado da réplica e começa a recriar as batidas de um coração de um corpo vivo. Olha a turma e diz: “Agora o coração está batendo!”.

O gesto de levantar e ir até o coração, exposto e parado, no meio de outros órgãos, para fazê-lo bater com o movimento de suas mãos, me prende a atenção, a atenção dos colegas... Um coração antes parado, adormecido, agora pulsa em mãos pequeninas... Um gesto que me comove, me emociona... Tocar, trazer vida... Com seu corpo de criança, num gesto surpreendente, Ludmila se inscreve naquele espaço/tempo, escreve com seus gestos... Escrever com gestos? Escrever sem palavras? O gesto dessa menina provoca outros gestos. Ponho a mão no peito para ouvir meu coração, suas batidas, todos nós agora estamos com a mão no peito para sentir, ouvir as badaladas cardíacas... Alguns arregalam os olhos, absorvidos pelo som que jamais tiveram ouvido. Outros esticam, esticam o ouvido em tentativa quase desesperada. Tentam encostá-lo ao peito, para ouvir o que não ouvem, o que suas mãos sobre o peito ainda não conseguiram escutar. Ouvir com as mãos? Sons, batidas, música potente e suave que carregamos dentro de nós mesmos... Quando podemos ouvi-la num mundo tão barulhento, de sons tão estridentes? Por que Ludmila escolheu o coração para tocar? Na sabedoria popular se costuma dizer que o coração é o lugar dos sentimentos, diz-se das pessoas que cometem atos insensíveis que “não tem coração... Zambrano pergunta-se sobre os “abismos do coração”, filosofia e vida:

> Mas ficará sempre assim? Permanecerão sem luz estes abismos do coração, ficará a alma com as suas paixões abandonada, à margem dos caminhos da razão. Não haverá lugar para ela nesse “caminho da vida” que é a Filosofia? A sua corrente terá que continuar fora das margens, com perigo de formas charcos? Não poderá fluir recolhida e livremente pelo álveo que abre a verdade à vida? (ZAMBRANO, 2000, p. 21)

Qual a diferença entre “ter um coração” e não ter? O que nos toca o coração e nos coloca “fora das margens”? Que relação há entre verdade e vida?

Exercício de pensamento, corações batendo, pensar com o corpo, ouvir, escrever com o corpo, palavras, gestos, escrita, coração, intensidade, sentido, vida... E, por alguns instantes, permanecemos esquecidos da separação entre o verdadeiro e o falso...

Leonardo, intenso em suas questões, já nos traz outro problema, para ele os objetos ali à sua frente são uma “demonstração”, porque está ensinando o que é “o real e o que é falso”. Mais um pouco e seu pensamento dançante dá outro passo, o mesmo Leonardo desconstrói o que ele havia dito e inquieta todo o grupo: “Tem coisas que podem ao mesmo tempo ser *falso*

e *verdadeiro".* Kethelyn parece muito intrigada com a afirmação do colega e pergunta: "Por que o Leonardo pode perceber que as coisas podem ser ao mesmo tempo *verdadeira* e *falsa*?" Caio ainda olhando fixamente para todos os objetos expostos, dispara: "Se fosse verdadeiro, existiria vida dentro..."

No decorrer dessa experiência de pensamento com as crianças entramos por uma via em que as questões em torno do verdadeiro e do falso ganham contornos inusitados, potentes para se pensar na complexidade que pode trazer afirmações como as que constam nos PCN's ao defender uma "escrita verdadeira", sem buscar questionamentos, ou mesmo nas afirmações de Pécora (1983) ao apresentar o contexto da escola como espaço de "falsificação".

Nos PCN's, a impressão que temos é a de que o ensinar e o aprender a escrever é algo que possa transcorrer de forma mais ou menos linear, a partir de algumas orientações, com o trabalho de alguns conteúdos, que levariam a aquisição de habilidades e competências. O ensino/aprendizagem da escrita ocorre no interior de uma disciplina e como tal se erige através do controle, de "procedimentos que funcionam, sobretudo, a título de um princípio de classificação, de ordenação, de distribuição, como objetivo de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso" (FOUCAULT, 2011a, p. 20).

As afirmações, as perguntas que as crianças trazem nos colocam na instabilidade e beleza do acontecimento. Com surpresa, espanto, sou tragada pelo eco de suas vozes. Meu pensamento agora dança, sobretudo, com o de Caio e o com gesto de Ludmila. Para eles, o verdadeiro e a vida se entrelaçam. É verdadeiro quando existe vida, se "existe vida dentro". O que faz algo ter vida dentro? A observação de Caio e o gesto de Ludmila estão colocando a questão do verdadeiro numa relação de interioridade entranhada na vida. Essa condição de interioridade ao mesmo tempo evocaria uma certa "exterioridade selvagem" com as condições de uma "polícia discursiva"[34]?

> Só pode haver certos tipos de sujeito de conhecimento, certas ordens de verdade, certos domínios de saber a partir de condições políticas que são certos domínios de saber a partir de condições políticas que são o solo em que se formam o sujeito, os domínios de saber e as relações com a verdade (FOUCAULT, 1999, p. 27).

Regimes de verdade, o verdadeiro, a vida, a escrita... Que sentidos são evocados quando as questões sobre verdade se entrelaçam na interioridade de uma vida, de nossas vidas? Por que certas "ordens de verdade" reforçam o discurso que a escola é o espaço de preparação para vida? Acaso a escola não é vida? Por que excluir a escola do movimento da vida? Até onde podem nos levar os pensamentos nesta dança, nessa viagem desenhada no

[34] FOUCAULT, 2011a, p. 35

movimentar do acaso, do acontecimento, na tensão entre interioridade e exterioridade? Não seria o cenário da escola um espaço potencializador dessa tensão? Não estariam as experiências filosóficas com as crianças contribuindo para a criação de um tempo para pensar, experimentar essa tensão?

Imersos nas práticas de controle das disciplinas que produzem os discursos sobre a escrita, traçando proposições verdadeiras e falsas, é possível encontrar território que acolha o acaso, o movimento da vida, o que não acontece conforme os planos, desafiando a lógica do que temos chamado de escolarização? O que, desde o interior da escola, tem resistido, tem desconfigurado certas ordens de verdade, enquanto força que tantas vezes tenta abafar os pequenos gestos, os suaves sonidos que pulsam no nascimento das ações, dos encontros?

Considerar o acaso, o acontecimento, se aproximaria de "dizer a verdade", mas não estar "no verdadeiro"? O que seria, em relação à escrita, dizer a verdade sem estar no verdadeiro? Haveria no contexto da instituição escola lugar para uma escrita à margem desse "estar no verdadeiro"? Quais as condições para se "dizer a verdade" sem "estar no verdadeiro"? Voltando-se para as questões da filosofia antiga, em mais uma aula no Collège de France, Foucault provoca:

> Ser agente da verdade, ser filósofo e como filósofo reivindicar para si o monopólio da *parresía*[35] não vai querer simplesmente dizer, pretender que ele pode anunciar a verdade no ensinamento, nos conselhos que dá, nos discursos que pronuncia, mas que é efetivamente, **em sua própria vida, um agente de verdade**. (FOUCAULT, 2010a, p. 291, grifo nosso)

Tanto pelas palavras do filósofo quanto pelas de Caio ou nos gestos de Ludmila, somos levados a pensar na relação entre verdade e vida. A verdade evocada aqui coloca-nos frente a frente com uma forma de veridicção, com uma prática, com um modo de vida, com o se pôr à prova, com a coragem de correr riscos. É justamente essa questão sobre qual Foucault (2011b) se debruça na aula de 29 de fevereiro de 1984, retomando a leitura dos diálogos de Laques e Alcibíades, nos quais encontramos a relação entre o dizer-a-verdade (*parresía*) e o princípio de se aplicar a si mesmo, de cuidar de si (*epiméleia heautoû*). O cuidar de si, dar conta de si mesmo nos remete à vida, ao "bíos como existência, um modo de existência que se trata de examinar e pôr à prova ao longo dessa própria existência" (2011b, p. 140). O dizer-a-verdade é algo intrinsecamente relacionado ao modo de vida, a uma forma de viver a vida, a

[35] Foucault discute a noção de *parresía* a partir das noções de liberdade, franqueza e risco, atribuindo à *parresía* "toda forma de liberdade de palavra; e, em segundo lugar, no âmbito da cidade democrática e no sentido político do termo, a *parresía* é essa liberdade de palavra dada ao cidadão, somente ao cidadão, é claro, mas a todos os cidadãos, mesmo que sejam pobres [...] mas na *parresía* há também essa ideia de que se diz o que efetivamente se pensa, aquilo em que efetivamente se acredita. A *parresía*, nesse sentido, é franqueza. Poderíamos dizer: ela é profissão de verdade." (2010a, p. 171)

uma estética de existência. Nessa articulação entre o verdadeiro e a vida, Foucault traz a imagem do cínico[36], como o "homem da *parresía*". Mais do que se dizer o que se pensa, no cinismo não há separação entre o dizer-a-verdade e a vida que se vive, entre discurso e *bíos*, pois

> O cinismo não se contenta, portanto, com acoplar ou fazer se corresponderem numa harmonia ou numa homofonia um tipo de discurso e uma vida conforme apenas aos princípios enunciados no discurso. **O cinismo vincula o modo de vida e a verdade a um modo muito mais estreito, muito mais preciso. Ele faz da forma da existência uma condição essencial para o dizer-a-verdade** [...] Ele faz enfim da forma da existência um modo de tornar visível, nos gestos, nos corpos, na maneira de se vestir, na maneira de se conduzir e de viver, a própria verdade. Em suma, o cinismo faz da vida, da existência, do *bíos* o que poderíamos chamar de uma aleturgia, uma manifestação da verdade. (FOUCAULT, 2011b, p. 150, grifo nosso)

Que lugar a escrita tem ocupado em nossa prática, em nossa vida? Que temos feito dela na relação com a própria vida? Que verdade, nós, educadores, que assumimos a tarefa de ensinar a escrever, temos construído quando "ensinamos" a escrever, mas não escrevemos? Neste caso, sobre qual verdade nos apoiamos?

Se, para "estar no verdadeiro", é necessário que haja obediência às regras de uma política discursiva, que deve ser reativada em cada um de nossos discursos (FOUCAULT, 2011a, p. 35), o que está em jogo aqui são as políticas de escrita, e toda maquinaria de controle do que "se deve" ensinar/aprender. Quando Foucault nos traz que é possível dizer a verdade sem estar no verdadeiro, também traz a possibilidade de um outro lugar, do dizer a partir de uma "exterioridade selvagem", outro lugar, outro tempo. Uma estrangeiridade? Um tempo em suspensão. Nesse sentido, a palavra que nasce no interior dessa exterioridade subverteria uma ordem política de controle, criando descontinuidades, desvios. Seria esse o lugar ocupado pela filosofia na escola? Como "estar numa exterioridade selvagem" inserida no contexto da escola? A filosofia que temos experimentado é, pois, bastante complexa e desafiadora para nosso pensar na medida em que vem se constituindo como uma maneira de não estar na escola ao mesmo tempo sem deixar de estar nela. Essa condição, ou não-condição, da filosofia em nossa escola pode ser inspiradora para problematizarmos uma certa maneira de pensar em termos de "isto" ou "aquilo", ou seja, a lógica que se perfaz na "distinção nítida e incisiva entre o que é e o que não é"[37], entre o verdadeiro e o falso.

---

[36] "O cínico é o homem do cajado, é o homem da mochila, é o homem do manto, é o homem das sandálias ou dos pés descalços, é o homem da barba hirsuta, é o homem sujo. É também o homem errante, é o homem que não tem nenhuma inserção, não tem nem casa nem família nem lar nem pátria [...] é o homem da mendicidade também." (FOUCAULT, 2011b, p. 148)

[37] PAZ, 2012, p. 40.

Sendo assim, como criar uma relação outra com a escrita de modo a desafiar as verdades de uma política discursiva? E a escrita que surge no ritmo, na cadência, na dança das experiências de pensamento? Em que lugar situar essa escrita que vêm surgindo na temporalidade criada nos e a partir desses encontros com as crianças? Como acolher uma escrita que surge em gesto inusitado, convite surpreendente, ao sabor do acontecimento? Que lógica pode abarcá-la? Com quais palavras podemos pensá-la, narrar o que temos experimentado? No entanto, forcemos mais o pensamento, sigamos pensando...

Geraldi defende que as atividades em sala de aula não podem ser compreendidas fora do "projeto mais amplo de cientificidade das ciências humanas" (2001, p. 138). É nesse projeto de cientificidade que se encontram as raízes de uma lógica classificatória, alimentada na ideia de progresso, de um tempo contínuo, de um pensamento que se volta para a demonstração, para a substituição do falso pelo verdadeiro. A verdade científica tenta, portanto, eliminar o falso. A temporalidade da ciência "é um crescimento do número de verdades, um aprofundamento das coerências das verdades. A história das ciências é a narrativa desse crescimento, desse aprofundamento" (FOUCAULT, 2011a, p. 73-74). Se a busca pela distinção entre o verdadeiro e o falso se estabelece por critérios próprios da ordem científica, faz-se necessária uma reflexão sobre qual verdade se tem reivindicado nos texto dos PCN's, bem como os desdobramentos dos discursos na educação sob os quais têm se apoiado as práticas em sala de aula.

A sala de aula é, por assim dizer, o *locus* no qual as atividades de escrita vêm atendendo a esse modelo cientificista. É no interior desse projeto que se erguem as políticas de escrita. Daí a enxurrada de textos como modelos a serem seguidos, na maioria textos pragmáticos, em prejuízo da literatura. Há uma espécie de ânsia de totalização, um certo ímpeto que se justifica por ações com vistas a preencher uma falta. É sob essa concepção que os livros didáticos trazem tantos textos com uma quantidade imensa de exercícios para que os estudantes pratiquem a escrita. Com isso, supostamente, se conseguiria kensinar/aprender a escrever pelo estudo de alguns modelos, dos gêneros textuais[38]. Acumular, consumir palavras. É sob essa lógica que se pode chegar a uma "escrita verdadeira", a um "escritor verdadeiro", conforme reivindicam os PCN's? É preciso conhecer todos os gêneros, para satisfazer uma lógica de acúmulo, de mercado, que só vêm a reforçar a tese defendida por Biesta (2013),

[38]Os gêneros textuais são determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados disponíveis na cultura, sendo caracterizados por três elementos: conteúdo temático, construção composicional e estilo. (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, do Segundo Segmento do Ensino Fundamental, 1998, p. 21).

quando, de uma forma bastante provocativa e instigante, questiona a linha de pensamento que se tornou possível pela nova linguagem da aprendizagem:

> O principal problema da nova aprendizagem é que ela tem facilitado uma nova descrição do processo de educação em termos de uma **transação econômica,** isto é, uma transação em que (1) o aprendente é o (potencial) consumidor, aquele que tem certas "necessidades", em que (2) o professor, o educador ou a instituição educacional são vistos como provedor, isto é, aquele que existe para satisfazer as necessidades do aprendente, e em que (3) **a própria educação se torna uma mercadoria – uma "coisa" — a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição, a ser consumida pelo aprendente.** (BIESTA, 2013, p. 37-38, grifo nosso)

Atualmente, a ênfase posta na aprendizagem dos gêneros textuais é apregoada como uma das grandes "necessidades" para aquisição das habilidades de leitura e de escrita na instituição escolar. Aprender a escrever aqui teria, por conseguinte, estreita relação com a uma lógica que se perfaz sob o sentido de conhecer, acumular conhecimento. Para isso, é preciso adquirir muitos, muitos livros, negociar contratos milionários com empresas que fornecem tanto os chamados livros didáticos, quanto os paradidáticos, sem que haja as condições, tempo para pensarmos em tudo isso... "Não há tempo... Não há tempo...". É possível criar tempo dentro de outro tempo? "Tempo, tempo, tempo, tempo, és um senhor tão bonito... Tempo, tempo, tempo, tempo, vou te fazer um pedido..."[39]. Tempo, verdade...

A vontade de verdade, estudada por Foucault (1996), revela-se em sistemas que "definem o dizível e o indizível, o pensável e o impensável, e, dentro do dizível e do pensável, distinguem o que é verdadeiro daquilo que não é." (VEIGA-NETO, 2011, p.103). Mais ainda:

> Essa *vontade de verdade*, como outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um **compacto conjunto de práticas como a pedagogia**, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios de outrora, os laboratórios de hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o **saber é aplicado numa sociedade, como é valorizado, distribuído numa sociedade, como é valorizado, repartido e, de certo modo, atribuído.** (FOUCAULT, 1996, p. 17, grifo nosso)

Onde situar, então, essa "escrita verdadeira" mencionada nos PCN's? Escrita que se faz e refaz no interior das práticas de didatização dos conteúdos, de escolarização do conhecimento, que visa atender às prescrições modelares do discurso do "formar para o exercício da cidadania". A verdade tem sido aquela que tem feito da escrita na sala de aula a aprendizagem de modelos destinados a uma classificação? Por que se privilegia leitura e escrita de alguns gêneros em detrimentos de outros? Por que o enfoque de destaque recai, no

[39] Caetano Veloso, "Oração ao tempo". Álbum: *Cinema Transcendental* (1979) - LP/CD Philips/Polygram.

mais das vezes, sobre o uso do texto, da leitura e da escrita em sua função social, pragmática? A escrita precisa ser justificada sempre? É preciso ter uma função utilitária? Produzir textos como se produzem peças numa máquina... É possível uma escrita que se volte para o próprio ato de escrever como "um modo de vida, vida como presença imediata, brilhante e selvagem da verdade?"[40]. É esse caminho, esse desvio que as crianças nos convida a experimentar. Escrita criando um novo tempo, uma outra relação. Um modo de vida, uma "estilística de existência"?

No entanto, nas discussões sobre a escrita dos estudantes é significativo o embate entre os especialistas em torno do que eles têm classificado como "redação" e "produção textual", duas categorias que nos chamam à atenção, pela quantidade de publicações dedicadas ao tema. Seguimos pensando...

## 2.3 **Escrita escolarizada: redação ou produção textual?**

A escrita desde há muito parece ter sua história atrelada a um signo de condenação. Derrida (1991), nos lembra que Platão, no Fedro, paradoxalmente decreta a condenação da escrita, escrevendo. A escrita é aprestada como um "filho órfão ou parricida", que segue seu caminho, libertando-se da presença do pai sem voltar à origem, ou seja, a escrita é desvio que proclama a morte do pai. Sócrates nada escreveu, mas é com sua morte que Platão inaugura uma escrita. Escrita como *pharmakón*, remédio e veneno, alívio e dor, vida e morte, droga salutar ou venenosa, terreno de ambivalências.

Embalados por esta provocação, no jogo de metáforas evocadas pelo *pharmakón*, que, neste momento da caminhada, buscamos inspiração para pensar nos "jogos" de enquadramento que tentam classificar a escrita escolarizada como *redação escolar* e *produção de texto*, como duas categorias que, segundo alguns pesquisadores, apontam para uma mudança na concepção das práticas de escrita.

Trago aqui estas categorias porque são extremamente recorrentes nos cursos dos professores de língua materna e que, direta ou indiretamente, vão influenciar suas práticas, como influenciaram a minha, como professora de Português. Para isso vamos dialogar com autores cujas pesquisas têm ampla circulação no meio acadêmico, tendo influenciado,

[40] FOUCAULT, 2011, p. 152

inclusive, as matrizes teórico-conceituais que inspiraram a redação dos PCN's. Estamos aqui nos referindo a João W. Geraldi, Magda Soares e Luiz Antônio Marcuschi.

Na década de 80, o professor Luiz Antônio Marcuschi esteve na PUC/SP, para conferência que deu origem a um texto considerado de alta relevância para pesquisados brasileiros e do exterior. O texto em questão é *Linguística de texto: O que é e como se faz?*. Este texto ficou por muito tempo sem ser reeditado e, dada a forte influência da Linguística Textual no ensino/aprendizagem de leitura e de escrita, foi reeditado em 2012.

Através das questões levantadas no livro, é possível perceber a fragilidade das discussões em torno da categoria texto a partir da leitura de materiais elaborados no processo de transposição didática distribuídos tanto nas escolas quanto nos cursos de formação. É comum se pensar no texto enquanto um "produto acabado", principalmente quando se trata do texto escrito. Esta forma de pensar o texto cai por terra diante da complexidade levantada pela abordagem mais atenta da teoria textual.

Marcuschi compara a produção de texto a um jogo: "produzir um texto assemelha-se a jogar um jogo" (2012, p. 94). Jogo de ambivalências do *pharmákon*? Pergunto-me, então, que jogo se tem jogado quando reduzimos as práticas de escrita à produção de textos que têm por fim último uma classificação? O texto visto como resultado, como fim de processo? Por que não um início, um começo? Ou mesmo um acontecimento em que começo e fim possam se entrelaçar de tal modo em que, em vez de seguir por linha reta, possamos traçar nossos próprios círculos? Linha reta, círculo... Um labirinto? "O labirinto mais terrível do que um labirinto circular é um labirinto em linha reta." [41].

Em mais um momento com as crianças, meu pensamento dança com o de Jonathan... Começamos a experiência pela conhecida e velha brincadeira do telefone sem fio. Ele está inquieto, seus movimentos são uma explosão de gestos apontando para o livro, uma história, também brincadeira de telefone sem fio, agora com imagens. A imagem de um cachorro fisga os olhos de um menino... Estamos todos perplexos com sua insistência, absorvido pela imagem do animal que é início e fim da história. Sentados em círculo, começamos num ponto e terminamos em outro. Início e fim aprisionados. Linha reta disfarçada de círculo? O corpo de Jonathan não para, dança a dança do pensamento e nos convida a dançar: quando começa e quando termina um texto? Uma escrita? Dança do fogo, filósofo do fogo, Heráclito:

---

[41] Frase de autoria de Jorge Luis Borges citada por Deleuze em *O Abecedário de Gilles Deleuze*. Transcrição do vídeo disponível em: http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf

*O comum: princípio e fim na circunferência do círculo.*[42]

Estamos fazendo da escrita um caminhar por linha reta? Escrever é criar ou produzir um texto? Produzir textos é escrever? Linhas retas, círculos, dança e fogo... Continuemos a dança como dançam em roda os personagens nus no quadro de Matisse[43]...

Marcuschi, nosso convidado para essa dança do pensar, nos chama à atenção para que a "teoria textual é muito mais uma heurística do que um conjunto de regras específicas enunciadas de modo específico e claro." (MARCUSCHI, 2012, p. 92). No Dicionário Aurélio (1986) a palavra "heurística" vem do grego e carrega, em uma de suas acepções, a ideia de "descoberta", "invenção". Não parece ser essa a dimensão que se costuma explorar nos manuais que se ocupam da transposição didática das contribuições da Linguística Textual. O texto, muitas vezes definido como "unidade de sentido" deixa de ser problematizado enquanto categoria central nas discussões em torno do ensino/aprender a escrever, sobretudo nos discursos que estreitam, incisivamente, a relação escrita/fracasso. Contudo, é com base nessa área de estudos que se produzem mais duas categorias: a de produção de texto e a de redação.

Se produzir um texto é "jogar um jogo", que jogo se joga quando se produz aquilo que os especialistas classificam como "redação" e "produção de texto"? Doravante, é preciso perguntar que jogo está por traz da criação dessas duas categorias. Ou talvez tenhamos que aceitar o convite e jogar esse jogo, como o fez Derrida, pensando a escrita numa relação de complexidade, enigmática, que emerge na tensão, na ambivalência, nas contradições, nas metáforas provocantes do *phármakon?*

> Se o phármakon é "ambivalente, é, pois, por constituir o meio no qual se opõem os opostos, o movimento e jogo que os relaciona mutuamente, os reverte e os faz passar um no outro (alma/corpo, bem/mal, dentro/fora, memória/esquecimento, fala/escritura etc). É partir desse jogo ou desse movimento que os opostos ou os diferentes são detidos por Platão. O phármakon é o movimento, o lugar e o jogo (a produção de) da diferença. (DERRIDA,1991, p.74)

Vemos na análise de Derrida uma proposta para problematizar a escrita, ou o que temos chamado de produção de texto, buscando caminhos que desafiem os discursos predominantes, as interpretações generalizantes que muitas vezes impossibilitam nosso olhar para os acontecimentos menores, para experiências singulares que, ocorrendo no dia a dia da escola, podem nos convidar a jogar outros jogos... Haverá no tempo/espaço da escolarização,

---

[42] Fragmento: DK22B19

[43] Henri Matisse, *La Danse*. Óleo sobre tela, 1909.

a possibilidade de uma fissura, um corte, para o nascimento de uma escrita menor, uma fissura, um gesto que acene para uma outra relação com a escrita? Pensar a escrita como movimento, jogo, produção da diferença...

Para Magda Soares, a redação, enquanto categoria, estaria fora desse jogo, pois é "orientada pelo pressuposto de um modelo a ser seguido, ou seja, um exercício para mostrar que se sabe ortografar, que se sabe construir frases, que se sabe preencher um esquema" (2001, p. 62). Por outro lado, produção de texto é o "estabelecimento de interlocução com um leitor". A produção de texto conseguiria escapar aos modelos de verificação linguístico-gramatical, estabelecendo interlocução com o leitor. O que, nesse caso, considera-se interação? Que sentidos adquirem esse termo ao ponto de ser sinalizado por Magda Soares como um fator de distinção entre o que é texto e o que não é nas práticas escolares? Redação e produção de texto podem ser consideradas práticas de escrita? A redação se aproximaria desse "rastro estéril", do qual fala Derrida (1991), e a produção de texto de uma "semente geradora"? Absurda correlação. Delírio?

Nas experiências de pensamentos, muitas vezes, mas não só, partimos de textos escritos, de textos que compõem o universo da literatura. Lemos com as crianças histórias, poemas, frases, textos variados. Em nossas experimentações muitas vezes nos perguntamos o que seria um bom texto para fazer os exercícios de pensamento. Não é uma pergunta fácil, tampouco temos respostas.

Vanise Gomes[44], em conversa com os participantes do projeto, sempre destaca um ponto que considero de fundamental importância para pensarmos a nossa relação com as experiências e a nossa formação. Ela diz que "o texto não é escolhido para testarmos as crianças". Em seu percurso no projeto, ela nos ensina com o seu fazer, com suas experimentações, que o texto que ela traz para os exercícios de pensamento são textos que a tocam, a convidam a pensar. Nesse sentido já não sei se podemos falar que escolhemos ou somos escolhidos no encontro com o que nos provoca, nos "faz coçar a cabeça"[45]... Escolhemos o texto ou ele nos escolhe?

Em nossas práticas em sala de aula, em que situações é possível esse exercício de "colocar na mesa" algo que nos afete, que nos provoque perguntas que até então nunca tínhamos feito? Acredito que aqui ocorre uma suspensão, uma ruptura muito importante com

---

[44] Vanise, conforme nota de rodapé no primeiro capítulo, é doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/Maracanã), professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental e coordenadora do projeto de Filosofia da Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha.

[45] MASSCHELEIN; SIMONS, 2013.

o que se costuma fazer nas práticas pedagógicas, uma vez que nelas é recorrente o uso do texto como "pretexto"[46] para "testar" os estudantes, para que respondam o que queremos que eles respondam. Textos ou fragmentos de textos que, em grande parte dos casos, já foram selecionados por determinados autores para compor o livro didático. Nesta lógica, que tipo de relação se mantém com os textos, sobretudo com o texto escrito?

Nas experiências filosóficas, na medida em que convidamos as crianças a pensar sobre o que nos toca, nos afeta, não estaríamos criando uma outra forma de relação com texto, e por que não dizer também, com a leitura, com escrita, com a nossa prática, com nós mesmos? Partir do que nos interroga, do que nos desafia, colocar-nos à prova, jogar outro jogo, experimentar outros caminhos, inventar, criar...

Segundo alguns pesquisadores, devotados a compreender a "esterilidade da escrita" nas práticas escolares, parece não haver muito espaço para a criação, para a invenção, dimensões que alguns estudiosos têm ressaltado em suas publicações, conforme temos apontado até aqui. O que se nota atualmente é uma preocupação muito intensa com o ensino dos gêneros textuais, de modo que a ênfase maior recai no trabalho com os chamados textos objetivos e pragmáticos, sem uma atenção maior aos pensamentos, aos afetos que poderiam envolver uma relação de intensidade com o ato de escrever, potencializando uma dimensão criativa, inventiva.

Os discursos que, ao defenderem com ardor a noção de dialogismo como princípio fundador da linguagem, base sobre a qual se tem defendido a aprendizagem dos gêneros, ironicamente se fecham em suas posturas monológicas:

> Aspecto importante nesse contexto teórico é a noção de dialogismo como princípio fundador da linguagem: toda linguagem é dialógica, ou seja, todo enunciado é sempre um enunciado de alguém para alguém. Se assim não fosse, seria como uma ponte sem um dos lados para sustentação, o que levaria à sua derrocada. Daí a noção de gênero como enunciado responsivo "relativamente estável", o que está de acordo com a ideia de linguagem como atividade interativa e não como forma ou sistema. (MARCUSCHI, 2008, p. 20)

Na defesa do dialogismo, temos dialogado com quem, com que outras maneiras de pensar? Pensar a escrita sob o ponto de vista de uma relação com o ato de escrever parece não ser um tema acolhido nas discussões que estão em voga nas instituições educacionais. Sob essa perspectiva, produzir um texto é escrever? Na sala de aula, quando solicitamos que os estudantes produzam textos, qual o tempo para o exercício do pensar, se estamos em boa parte

---

[46] LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. IN: ZILBERMAN, Regina (org.) *Leitura em crise na escola*. 5a. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p.51-62

do tempo preocupados em analisar os aspectos estruturais deste ou daquele gênero? Em que temos transformado o tão conclamado dialogismo em nossa prática pedagógica? Pergunto até que ponto a defesa de um certo dialogismo não esteja ironicamente, e em alguma medida, expulsando o diálogo como exercício de escuta e acolhimento ao nosso pensar, ao pensar do outro.

Essas questões nascem a partir das provocações que surgem em nossos encontros para os exercícios de pensamento. Cenas de temporalidades que se cruzam, convidam a pensar... Em vários momentos fui surpreendida por uma comovente entrega das crianças à escrita de seus textos, sem aquelas famosas perguntas: "vale nota?", "quantas linhas tem que escrever?" Em minha trajetória de professora de Língua Portuguesa, sempre ouvi muitas queixas dos estudantes em relação às atividades de "produção de texto". Talvez por sentirem que as palavras que eles traçam no papel têm como destino último uma classificação para separar os que sabem dos que não sabem. Avaliação como armadilha? Moeda de troca? Avaliar um texto, uma escrita? Como atribuir uma nota, um conceito às palavras, ao dizer do outro? O que me pergunto agora é, se for possível avaliar uma técnica, o seu uso, o texto como uma produção, qual a possibilidade de avaliar uma relação, uma relação outra que vem nascendo com a escrita atravessada pelas experiências de pensamento na escola? Que formas encontraremos para acolher o novo, um começo?

Em novembro de 2013, em visita ao NEFI, o professor Alejandro Cerletti (informação verbal) [47] trouxe para o grupo questões muito importantes para se pensar a lógica da avaliação nas instituições escolares. Este tema não é novo, muito menos fácil, para nós professores. Uma dessas questões, que tem me provocado sem cessar quando penso nas experiências filosóficas com as crianças e na minha vivência enquanto professora de uma instituição pública, é a construção do vínculo professor/estudante. Pensando a constituição desse vínculo sob a perspectiva da avaliação, Cerletti aponta para uma certa "desconfiança" do professor em relação aos estudantes. A avaliação, marcada pela ideia do "ter que se provar alguma coisa", coloca a palavra do estudante no lugar da "palavra desacreditada". Ou seja, o fim último da avaliação seria reforçar "a ideia de cada uma deve ocupar o lugar que merece". Nesse sentido, há um distanciamento marcante entre avaliar e pensar. Para ele, a avaliação "nada tem a ver com o pensar, o pensar intervém subjetivamente, dá lugar ao pensar do outro, não tem a ver com o saber, transmissão de conhecimento". O que significa, no contexto das instituições

[47] Seminário do Núcleo de Educação de Filosofia e Infância (NEFI), do programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd) da UERJ. Alejandro Cerletti é doutor em Filosofia, docente e pesquisador da Universidade de Buenos Aires e da Universidade Nacional General Sarmiento.

escolares, “dar lugar ao pensamento do outro” nas práticas de ensino/aprendizagem da escrita? Quem é esse outro que se revela/oculta nas práticas pedagógicas circunscritas nessa lógica? Em nossas pesquisas, no âmbito da academia, temos feito esse exercício de “dar lugar ao pensar do outro” em nossa escrita? Como não transformar uma questão tão potente e desafiadora como esta em mais uma discurso vazio, estéril, narcísico, paralisado por sua própria imagem?

Geraldi trata da “transformação do texto em modelos: texto transformado em objeto de uma leitura vozeada, texto transformado em objeto de imitação, texto transformado em objeto de fixação de sentidos” (2009, p. 109). É como se as atividades que envolvem a produção de textos estivessem modeladas, formatadas, sem deixar espaço para a novidade.

Possivelmente, o que Geraldi talvez esteja nos apontando aqui vá ao encontro da análise de Cerletti, no sentido de que as produções de texto, com vistas a uma avaliação classificatória têm adquirido essa feição de “palavra desacreditada”.

O texto como instrumento, o texto instrumentalizado para alcançar determinados fins. Texto como pretexto para provar o conhecimento de determinados conteúdos. Texto sem vida? Em que lugar situar uma escrita? Todo texto escrito pode ser uma escrita? Escrita desde a perspectiva de uma experiência, de uma vivência encarnada, que movimenta o pensar, cria um outro tempo, uma outra forma de estar em presença, transforma...

Nas políticas de escrita, a produção de texto, enquanto medida de todas as coisas, nos concursos de avaliação, como vimos anteriormente, passaria, por conseguinte, a ser o principal instrumento de crivo, decidindo o destino dos que vão ocupar a lista dos vitoriosos aprovados e dos fracassados, ou seja, reprovados. Diante desse panorama, o texto passa a ser considerado a unidade sob a qual deve gravitar o ensino de língua em toda a Educação Básica. O ensino, considerado tradicional, que se apoiava no estudo da gramática normativa da língua, tornando as aulas de Língua Portuguesa em exercícios de metalinguagem, sofre duras críticas. É, por assim dizer, considerado o “vilão”, um dos responsáveis pelo “fracasso” do desempenho dos estudantes na escrita. Fora a gramática com seus exaustivos exercícios de metalinguagem, classificatórios, analíticos. A “salvação” agora é o texto. Os discursos que o defendem como unidade mínima para o ensino de língua seria mais uma verdade sob qual vem se desenvolvendo as práticas de ensino de língua? O que temos chamado de texto em nossas escolas? O que consideramos um texto? Texto, tessitura de palavras, tessitura da viva... Nessa tessitura quais fios têm nos enredado insidiosa e invisivelmente? Fios de Aracne?[48]

[48] BRANDÃO, Junito de Souza de. Mitologia Grega, v.II. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 28-31

Quais seriam as implicações dos discursos que fazem a defesa do texto como unidade de ensino e qual o impacto disso na relação que temos construído com a escrita? Estas são questões que não podem ser deixadas de lado na medida em que encontramos, nos próprios PCN's, a defesa e um "escritor verdadeiro", de uma "escrita verdadeira".

Por quais vias é possível desafiar essa forma de operar a sintaxe da escolarização, para que na escola tenhamos textos em que o sujeito diga a sua palavra, pense por si mesmo, crie, invente? Qual a viabilidade de desalojar práticas tão arraigadas que transformam a escrita em atividade burocrática no cenário escolar, usada como mero pretexto para atribuição de uma nota, de um conceito? Haverá outras formas de relação com a escrita que têm passado imperceptíveis no cenário da escolarização? As experiências de pensamento potencializam uma nova relação com a escrita? Experiências de pensamento, experiências de escrita... O que faz da escrita uma experiência?

Geraldi destaca a importância de pensar o que temos vivenciado no cotidiano da escola, do que acontece no dia a dia, de nossas experiências com as práticas voltadas para o ensino/aprendizagem da escrita, uma vez que "a experiência do vivido passa a ser o objeto da reflexão, mas não se pode ficar no vivido sob pena de esta reflexão não se dar. O vivido é o ponto de partida para a reflexão. (GEARALDI, 2003, p. 163) Quando o vivido se torna uma experiência? Para Larrosa (2009, p. 57), a experiência traz o sentido de um

> passo, uma passagem. Contém o "ex" do exterior, do exílio, do estranho do êxtase. Contém também o "per" de percurso, do "passar através", da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo. E não sem risco: no experiri está o periri, o periculum, o perigo.

É nesse sentido que a experiência de filosofar com crianças nos convida ao risco, a pensar sobre nossas certezas, sobre o que temos feito em nossas práticas quando supomos estar ensinando alguém a escrever. Que relação pode surgir entre experiências de pensamento e escrita? Quando surge uma escrita experiência? Qual a relação entre escrita, experiência, verdade e vida?

No entanto, o que se tem visto é a aprendizagem da escrita como uma aquisição de "habilidades" e "competências". Em que lugar se coloca a escrita sob essa perspectiva? Quais são as consequências disso no cotidiano da escola e na constituição de uma relação com a escrita para professores e estudantes? A problematização sobre a escrita parece fadada a ficar restrita à discussão em torno do fracasso como negatividade ou, depois, para se saber se o que se escreve na escola é uma *redação escolar* ou uma *produção de texto*. O que essas duas

categorias, que vêm marcando as discussões em torno da escrita escolar em diversos contextos, podem nos dar a pensar sobre a lógica sob a qual têm se pautado muitas práticas na instituição escolar? Em que medida a formulação desses dois conceitos/categorias potencializam ou não um pensar que interrogue a relação com escrita em nossas práticas?

O que se percebe é que tanto a categoria de *redação escolar*, como o de *produção de texto*, tratam o texto como uma espécie de produto acabado, objeto de constatação, dado a exercícios de análise, com a finalidade de enquadrá-los em algum tipo de classificação. Encontramos muitas publicações destinadas a infinitas análises sobre textos produzidos por alunos de diversas idades e em diferentes momentos da escolaridade. Não é muito comum encontrar estudos em livros, artigos, ensaios, que tratem do que os estudantes pensam do que eles têm escrito ou do que se pede para que eles escrevam. Nessa seara, o lugar é o lugar do mesmo, dos mesmos, dos que invariavelmente ocuparam os espaços que ocupam, os avaliadores, os especialistas, os expertos. Quando e como começa uma escrita? Em que medida uma escrita experiência pode desafiar as verdades das políticas de escrita?

## 2.4 **Políticas ou polícias de escrita?**

Desde 2003 o Governo Federal, com *Programa Brasil Alfabetizado* (PBA), vem implementando ações, através de diversas parcerias, com objetivo de diminuir a taxa de analfabetismo no Brasil. Os programas para erradicar o analfabetismo não são novos. Do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), passando pelas discussões levantadas por Paulo Freire, até os dias atuais, a realidade é que os investimentos divulgados pelas estatísticas oficiais parecem crescer, na mesma proporção que o interesse de determinados grupos em firmar parceria com o governo para “sanar”, encontrar soluções para um “país de analfabetos”. Esses grupos, como por exemplo, o Circuito Campeão, do Instituto Ayrton Senna; Alfa e Beto; e Alfabetização Pós-Construtivista, do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Ensino e Ação (GEEMPA), entre outros, têm como heroica tarefa oferecer formação para que os professores possam, de acordo com o método adotado pela organização, conseguir alfabetizar os estudantes em curto prazo, ou seja, mostrar, provar e comprovar resultados de sucesso. Ser competente, sucesso em pouco tempo, provar que pode fazer em alguns meses o que a escola foi incompetente para fazer em alguns anos. Estampar a face sorridente dos resultados vitoriosos na imagem melancólica do fracasso. Transportar os

estudantes do cenário desértico do analfabetismo, do iletramento, para a terra prometida pelas políticas públicas de escrita... Território feliz? Missão cumprida ou circuito fechado?

Como pensar os sentidos da escrita no âmbito da escola sem considerar as políticas de escrita? No Brasil, de certo modo, não há como escapar de um mergulho no tempo sem ressaltar a importância que os estudos sobre a alfabetização têm no campo da pedagogia. Pergunto-me, até que ponto, os sentidos que construímos sobre o processo de alfabetização nos acompanham e interferem nos sentidos que vamos construindo, ao longo de nossas práticas, sobre a nossa relação com a escrita.

Alfabetização talvez seja uma palavra que, de imediato, evoque a ideia de método. Em pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação, tendo como referência universidades do Rio Grande do Sul, Trindade (2012, p. 233) aponta que as discussões sobre alfabetização ficam em torno da questão do método, a saber: psicogênese da língua escrita, letramento/alfabetismo e consciência fonológica. Mas para além do método, o que nos interessa é pensar nos sentidos do que entendemos por alfabetização e de como tais sentidos poderiam, de alguma maneira, manter ligação com os sentidos que construímos na nossa relação com a escrita ao longo da vida.

O estudo da alfabetização tem percorrido, durante décadas, diferentes caminhos. Passamos pela predominância do enfoque linguístico, pela crítica política até chegarmos ao procedimento historiográfico para esmiuçar as trajetórias das práticas escolares, de modo que a alfabetização sempre ocupou espaço de destaque na cena da pesquisa pedagógica. Com base nesse percurso, a Prof. Maria do Rosário L. Mortatti, da faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) organizou, em 2010, o I Seminário Internacional sobre a História da Leitura e Escrita (ISIHELE) com o objetivo de pensar os sentidos da alfabetização ao longo de sua história. Considero não apenas interessante, como também muito relevante a proposta do seminário de pensar os sentidos desse processo. Veiga-Neto (1996, p. 28-31) nos lembra: “[...] o que importa não é saber se existe ou não uma ‘realidade real’, mas, sim, saber como se pensa essa realidade [...] tudo aquilo que pensamos sobre nossas ações e tudo aquilo que fazemos tem de ser contínua e permanentemente questionado, revisitado e criticado”.

Na busca desses sentidos, vamos ao encontro das inquietações de Trindade (2012, p. 210) quando se interroga sobre a possibilidade de um olhar de estranhamento sobre o que se vem produzindo sobre a área de alfabetização. A autora questiona se “o que hoje reconhecemos como letramentos e alfabetismos não constituem novas tentativas de controlar

práticas sociais da oralidade, da leitura e escrita, escolarizando-as, pedagogizando-as" (TRINDADE, 2012, p. 228).

Na medida em que essas práticas se escolarizam, ganham os contornos próprios de uma disciplina, entram, portanto, no jogo da produtividade do poder[49]. Poder e controle se imbricam para fixar limites, forjar identidades, produzir verdades, fabricar subjetividades. A relação entre os sentidos que construímos sobre alfabetização e os sentidos de uma escrita, ao longo de nossa formação, quiçá estejam entrelaçados, forjados na trama das políticas públicas, políticas que tem reiterado incessantemente o discurso do fracasso e da crise, num processo que nos faz pensar num dispositivo de patologização, no sentido de que se trata, conforme os discursos oficiais, de uma espécie de "chaga", de "doença" na educação brasileira. Diagnosticada a doença, os governos contratam os "expertos", aqueles que terão por tarefa resolver, encontrar soluções para o que a instituição escolar não conseguiu encontrar. Neste caso, torna-se necessário intervir na escola, contratar os serviços particulares de empresas, de ONGs, para "resolver", "equacionar" os problemas, encontrar uma saída eficiente, eficaz, em pouco tempo, sob a injeção de boas somas de dinheiro público. Dar um jeito na situação dos analfabetos, iletrados. O ensinar/aprender a escrever pode, assim, prescindir dos arranjos que dão conta de uma disciplina para se volatizar, se pulverizar nas parcerias dos governos. O que seria papel, responsabilidade da escola, enquanto instituição, é lançado nas mãos dos eficientes e eficazes parceiros dos governos. Não é essa a mesma lógica segundo a qual opera o biopoder das sociedades pós-disciplinares, pois "trata-se de levar os mecanismos de controle não apenas para os momentos de confinamento, mas para todos os momentos em controle permanente"? (GALLO, 2010, p. 95). Com todo esse processo, o que se tenta provar não seria, por assim dizer, a suposta "incapacidade", "incompetência" dos estudantes, dos professores e, finalmente, da escola, fruto de um certa "estratégia política" que tenta arrancar dos professores e dos estudantes a "experiência de ser capaz de..." ? (MASCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 113), pois

> Os acusadores acalentam o sonho do professor responsável disposto a basear seu próprio valor no valor agregado que ele produz [...]. Que virtudes, de acordo com alguns acusadores, faltam às escolas e aos professores? Um olhar para a eficácia (atingir a meta), a eficiência (atingir o objetivo de forma rápida e com baixo custo) e o desempenho (alcançar cada vez mais com cada vez menos). (2013, p.18)

[49] FOUCAULT, 2011a, p. 136.

É sob o impacto desse discurso que as práticas escolares vêm se formatando; na reflexão dos pesquisadores, tornam-se “um negócio”. A escrita, nesse contexto, se transforma em quê?

O que nos parece é que o fim último para o qual se destinam as práticas de escrita na escola é a mensuração. Escrevemos para obter uma nota, um conceito, uma classificação, para escapar, mais à frente, da eliminação nas provas de vestibular. Por que escrever? Para que escrever? Imediatamente nos ocorrem várias palavras para preencher uma lista de objetivos e conteúdos muito bem delineados. Não é assim que fazemos na escola? Enumerar objetivos, cumprir metas, avaliar resultados. Como se tudo seguisse linear e continuamente essa ordem, como se não fôssemos atravessados por angústias e incômodos que talvez estejam por apontar outros caminhos, outros tempos.

Em contraponto, a temporalidade imposta pela organização curricular dos conteúdos é linear, posta numa lógica utilitarista, a lógica das classificações e do controle, reforçando, no mais das vezes, preconceitos e estigmas que supõe pretender superar. Somos cobrados a apresentar números para o preenchimento das estatísticas. A escrita se transforma em dados mensuráveis, iniciam-se as rotulações, de modo a reforçar a separação entre os que “sabem” e os que “não sabem”. Hierarquização das inteligências?

Nesse sentido, as questões levantadas por Rancière (2007) acerca dos jogos de dominação que estabelecem inteligências superiores e inferiores, nos convidam a pensar se não estaríamos, assim, diante de um quadro em que a aprendizagem da escrita contribuiria para o embrutecimento, para a confirmação da desigualdade das inteligências:

> A paixão pela desigualdade é a vertigem da igualdade, a preguiça diante da enorme tarefa que ela requer, o medo diante de um ser racional que se respeita a si próprio. É mais fácil se comparar, estabelecer a troca social como um comércio da glória e de desprezo em que, cada inferioridade que se confessa, recebe-se, em contrapartida, uma superioridade. (RANCIÈRE, 2007, p. 116)

Com o discurso da “emancipação dos sujeitos”, de “formar para a cidadania”, a escola faria da escrita um poderoso instrumento de exclusão, palco de luta no qual a demarcação de “quem pode ou quem não pode o que” delineia as “manobras de dominação” que marcam “posições e movimentos dos corpos, funções da palavra, repartições do visível e do invisível” (RANCIÈRE, 2009, p. 26). Na medida em que a escrita escolar é posta sob o signo do fracasso, somos levados a pensar numa relação de superioridade e de inferioridade, à serviço de uma lógica que separa os “capacitados” e os “incapacitados”, “há seres inferiores e

superiores; os superiores não podem o que podem os superiores". Escrever para ser rotulado, para ocupar lugar numa lista classificatória...

A escrita, posta sob a demanda dos testes e do controle, remeteria ao que Rancière (2009) considera como "polícia"? A polícia, para ele, é uma partilha do sensível, em que o princípio é a ausência do vazio e do suplemento. Aqui, "o tecido social é almejado como uma totalidade, não pode haver um "resto", um suplemento, sem espaço para a diferença"[50]. Aqui, mais uma vez, nos salta aos olhos, uma certa busca de totalização. É quando justamente esse "resto" se manifesta acontece a política, pois para Rancière "a política é assunto de sujeitos, ou melhor, de modos de subjetivação" e ela só existe mediante a efetuação da igualdade de qualquer pessoa com qualquer pessoa" (RANCIÈRE, 2009, p. 19). Há aqui uma desconstrução do que costumamos entender por política que, ao se sustentar através do controle, da separação e da exclusão, sob discurso da utopia moderna da constituição de uma comunidade onde caibam todos, adquire a feição policialesca. A política, na perspectiva deste filósofo, está "na potência dos sujeitos, na forma como se dão os modos de subjetivação". (GALLO, 2010, p. 101).

Assim, pergutamo-nos: quando acontece a política? Como se criam esses "modos de subjetivação? O que em meio ao exercício de controle do tecido social emerge como "resto"? Seria o que vem, em alguma medida, desestabilizar, pôr em tensão uma determinada ordem, um certo modo de viver um tempo? Qual a relação entre esse "resto", "suplemento" e o acaso, o acontecimento que nos lança numa exterioridade selvagem, a que se refere Foucault (2011 a). Há algum tangenciamento, um ponto de intersecção nessas questões?

Quando pensamos nos modelos traçados pelos planos oficiais, nos dispositivos acionados pelos governos, pela linearidade engessada dos currículos, em práticas escolares que reforçam toda essa lógica linear, ainda faz sentido em falar em políticas de escrita? Ou teríamos "polícias de escrita"? Se esse "resto", a que Rancière se refere, poderia ser entendido como o que escapa aos planos, emergindo enquanto ruptura, pergunto-me agora que acontecimentos na cena da escola têm nos passado imperceptíveis, inaudíveis? Quando a escola cumpre os programas de formar para a cidadania, avaliando e classificando, quais são as vozes dissonantes que podem nos apontar outros caminhos? Quem têm ouvido essas vozes? Como ouvi-las em meio ao som estridente do discurso do fracasso, enquanto negatividade, repetido e reelaborado à exaustão quando entram em jogo as discussões em torno da escrita?

[50]GALLO, 2010, p. 101.

Na ânsia pela divulgação dos resultados, para separar os que “sabem” dos que “não sabem” escrever, não ocorre, em muitos casos, o acompanhamento do processo, do movimento no cotidiano da escola. De modo que os discursos oficiais sobre o desempenho dos estudantes com relação à escrita, no mais das vezes, são produzidos por aqueles que mantêm uma relação distante da dinâmica que ocorre no interior da escola. Quais são os sentidos da escrita no cenário da escola? Dentro de uma lógica utilitarista e de mercado, em que transformamos o ensinar/aprender escrever? O professor é o que sabe e o aluno é o que não sabe? O professor que ensina a escrever, que avalia e classifica o texto do aluno, escreve? Que relação mantêm com a escrita aqueles que escrevem sobre os que “não sabem” escrever? Em que “fracassam” os que “sabem” escrever? Qual a relação que mantêm com a escrita? Todo o aparato erguido pelos governos com vistas a “sanar” o “fracasso”, enquanto uma espécie de “chaga social”, já aponta sinais de um forte agenciamento que se sustenta por uma imagem dos “sábios e competentes de um lado e os ignorantes e fracassados do outro”? Mas de que fracasso estamos falando? Existem outras formas de se pensar o fracasso senão pelo signo da negatividade, que faz da escrita um lugar habitável apenas para poucos? Aqui cabe também a pergunta: de que escrita estamos falando? Da escrita “verdadeira’ idealizada pelos PCN’s? Da escrita da qual versam os textos de academia? Da escrita que serve de parâmetro para as avaliações unificadas do governo? Da escrita para as avaliações no interior das escolas? O que temos nomeado de “escrita”?

Buscar outros sentidos para a escrita, buscar outros sentidos para o fracasso, uma vez que se tornam signos extensivos, quiçá um único signo – escrita/fracasso – tão habituados estamos a ouvir, ler e repetir os discursos que tratam das práticas de escrita no universo escolar, desafiar os jogos, a máquina que institui o é verdadeiro ou falso, que fabrica verdades.

Qual é distância e a aproximação entre esses discursos de verdade e as experiências que se dão nas práticas escolares, em seus acontecimentos misteriosos, desafiadores e muitas vezes imperceptíveis do dia a dia? Onde situar esse “fracasso” quando se exibem os primeiros lugares nas disputas, nos concursos, em que os vencedores, portanto “não fracassados”, se uniformizam, mascaram singularidades, para se adequar aos métodos, aos modelos padronizados destinados a uma avaliação? Os “vencedores” não seriam aqueles que se encaixam nos modelos exigidos como os únicos possíveis? Escrever sobre um tema já escolhido, num gênero já solicitado, pensar como desejam que pensemos, escolher palavras para moldar-se ao que a outro lhe exige... Fazer uma redação nota dez, ser um vencedor. Vitória proclamada... Do outro lado, os fracassados que devem ser socorridos por planos dos

governos que absorvem quantias generosas de dinheiro público para transformar os analfabetos em alfabetizados, os iletrados em letrados, "fracassados" em "vencedores".

Haveria outros modos para se pensar a escrita para além dessa repetida dicotomia, já tão reiterada nos discursos alimentados pelo dispositivo da verdade do fracasso, da crise e da negatividade, da teia tarantular[51] do controle? Como os indivíduos lidam com esses agenciamentos traçando linhas de fuga, desvios, que escapam dos discursos generalizantes? Que acontecimentos desafiam a verdade do fracasso, nos discursos sobre a escrita? Mas como desafiar uma verdade resistindo à tentação, com seu olhar de górgona, de ser petrificada por outras verdades?...

Deleuze nos lembra que os agenciamentos sociais dependem de agenciamentos locais, ao que ele chama de "agenciamentos molares" e "agenciamentos moleculares". Estes últimos provocam irregularidades, trazem o desequilíbrio, constituindo-se em "linhas de fuga", que se traduzem em "gestos, atitudes, procedimentos, regras, disposições espaciais e temporais", um habitar outros territórios, desterritorializando formas de pensamento e de comportamento pré-concebidas[52]. Quais são os sons desses gestos, os desenhos dessas palavras, as paisagens dessa dança, que se traduzem em linhas de fuga criando outros tempos/espaços? Em que medida as experiências de pensamento com as crianças têm potencializado o acolhimento do jogo traçado por esses elementos? O que podem nos dar a pensar sobre o ensinar/aprender a escrever no interior de nossas práticas?

Como descolonizar um pensamento, uma prática, a nossa relação com nós mesmos, com o outro, com língua, com escola, com a vida, sem cair na tentação do domínio, da armadilha dos discursos redentores que, arrancando-nos da complexidade do acontecimento, tenta nos seduzir com futuro de uma terra prometida? Até que ponto os discursos oficiais sobre ensinar /aprender a escrever têm contribuído para uma imagem de pensamento, de escrita como uma terra prometida, de uma certa vitória?

Na lógica do capital, do mercado, temos de fabricar os primeiros lugares, os vencedores. Nessa seara, os vencedores não são, por assim dizer, os que se mostram "competentes" porque aprenderam a vender sua palavra como "mercadoria interessante"? A escrita se faz pela constituição de uma relação com a palavra, com o pensamento, de modo que palavra, pensamento e escrita não são separáveis. As pesquisas que se produzem sobre a

---

[51] Adjetivo inspirado na leitura do texto "Das tarântulas". In: NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falava Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 113-116.

[52] Deleuze em *O Abecedário de Gilles Deleuze*. Transcrição do vídeo disponível em: http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf

escrita estão inscritas em que "dispositivo de investigação educativa"? Quais os sentidos de uma escrita que não põe em questão o contexto de uma "sociedade em que o conhecimento se encontra quase que integralmente mercantilizado"? (LARROSA, 2012, p. 287-289)

Larrosa nos chama à atenção, ainda, para o poder de um certo "capitalismo cognitivo", em que as palavras-mercadorias, em forma de pesquisa, se põem "à serviço de políticas educativas estatais e paraestatais cada vez mais globalizadas", em que "escrever e ler têm se convertido em práticas espúrias e mercenárias, cujo fim último é receber a carta de aprovação dos comitês de avaliação e dos órgãos financiadores de projetos de investigação" (LARROSA, 2012, p. 287-289).

Onde situar todas essas pesquisas sobre as práticas, sobre o ensinar/aprender a escrever que vêm servindo de base para organização de documentos, de políticas, programas de governo, com vistas a combater o "fracasso"? Nesse contexto, há sentido ainda em se pensar outras maneiras de relação com a palavra, com escrita no cenário da instituição escola, da educação? Nessa lógica, o fracasso não é o próprio sucesso. Há realmente fracasso, se pensamos no modo de operar a lógica de mercado sempre nos enredando sorrateiramente em seus fios tarantulares? Em que medida temos desafiado o controle sutil, fluido de um capitalismo que não cessa de se reinventar?

É possível buscar outros sentidos para o "fracasso" e, ousadamente, num instante de desatino, inverter uma lógica a ponto de se trazer não o "fracasso", mas uma "escrita fracassada"? Fracassada por traçar outros planos, desequilibrar uma lógica mercantilizada reinante; fracassada por desconfiar dos primeiros lugares da competição; fracassada por buscar uma nova relação com a palavra, com o outro, consigo mesmo; com a própria escrita; com a vida, para além dos dispositivos da vitória e do fracasso; uma escrita fracassada por correr o risco de se atrever a uma "gramática de la criación"[53], a uma dimensão poética... Uma escrita menor[54], inventada, impossível?

---

[53] Para Bárcena, "Este orden poético nos proporciona una gramática y una semântica nuevas. Dicho con George Steiner, se trata de una organización articulada de la percepción, la reflexión y la experiencia, la estructura nerviosa misma de la consciencia humana cuando es capaz de comunicarse consigo misma y com otros. Es una "gramática de la creación" una gramática de lo erótico, del "intelecto formador" y de la psique bajo de la forma del *eros*. (BÁRCENA, 2004, p. 85)

[54] DELEUZE, Gilles; GUATTARI, *Felix. Kafka: Por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

Figura 3 – texto da Brenda

Brenda

Jolie

"O Relogio é o tempo"?

Eu acho que o Relogio marca o tempo e acho que o Relogio não é o tempo porque no relogio tem alguns objetos aqueles objetos que esta no relogio é o tempo? pra mim eu acho que não que o relogio não é o tempo..

Figura 4 – texto da Cassiane

Cassiane

Jolie

O Que e o Tempo?

O Relogio marca o Tempo?

Quantas horas Tem o Tempo?

Existe Tempo do amor, amizade, faleida de?

# 3 TEMPO DE FILOSOFAR COM CRIANÇAS E POETAS: UMA ESCRITA FRACASSADA?

tempo é uma criança brincando, jogando: reinado da criança.
*Heráclito*[55]

O que é tempo?
*Ricardo*

Na relação dos indivíduos com a língua, com escrita, é possível trilhar outros caminhos para além dos dispositivos de fracasso ou vitória nos termos em que temos vistos nos discursos predominantes? Um caminho desviante que acolha o acaso, a descontinuidade, a instabilidade, a imprevisibilidade do acontecimento? Buscamos aqui pensar "esse descontínuo, essas cesuras que rompem o instante que, nas palavras de Foucault, "dispersam o sujeito em uma pluralidade de posições e de funções possíveis" (1996, p. 58).

Não seriam essas cesuras um elemento desestabilizador, uma força contra a qual uma racionalidade planificada, detentora de uma verdade, é confrontada com uma certa ruptura, com certo desconcerto? O que podemos diante do golpe instantâneo que nos arranca do lugar, nos surpreendente, transformando-nos em estranhos de nós mesmos? Para onde vão as palavras? Como pensar sem elas? Acolhemos o desamparo ou o rejeitamos? Acolher está além das escolhas? Acolhemos o desconforto do desterro, muitas vezes em solos momentaneamente desérticos, ou permanecemos na pseudo tranquilidade de uma terra prometida? Experimentar o desamparo... Correr riscos...

O poeta Drummond nos traz em seus versos uma experiência de desamparo na relação com as palavras: "lutar com palavras é a luta mais vã, entanto lutamos mal nasce a manhã"[56]. Escrever é também lutar com palavras... Lutas dos jogos de amor? É uma luta diferente da que se trava quando se fala? Por que Drummond chama de luta "mais vã"? Que outra dimensão os versos do poeta estão anunciando? Há uma luta, no entanto, vã. Que relação haveria entre essa vanidade evocada na poesia e uma escrita atravessada pelas experiências de pensamento e o tempo que elas inauguram? O adjetivo vã não estaria apontando para uma certa derrota, um certo fracasso? Em que medida essa derrota, inerente à nossa própria condição de seres de linguagem, de palavra, em luta com elas, potencializa um pensar crítico e um olhar de estranhamento sobre o tão conclamado fracasso da escrita afirmado e reafirmado como

[55] Fragmento DK22852.

[56] *O lutador* (ANDRADE, 2002).

verdade nos discursos oficiais? Para pensar na urdidura dessa questão, convoquemos a embriaguez dos poetas:

> [...] el poeta no cree en la verdad, en esa verdad que presupone que hay cosas que son y cosas que no son y la correspondencia verdad y engaño. Para el poeta no hay engaño, sino es el único de excluir por mentirosas ciertas palabras. De ahí que frente a un hombre de pensamiento el poeta produzca la impresión primera de ser un escéptico. Mas no es así: ningún poeta puede ser escéptico, ama la verdad, mas no la verdad excluyente, no la verdad imperativa, electora, seleccionadora de aquello que va a erigir-se en dueño de los demás, de todo. (ZAMBRANO, 1998, p. 24)

Assim como os poetas, as crianças em sua forma bastante singular de viver a infância nos convidam a pensar na verdade ou nas verdades que se têm constituído em nossa relação com a escrita, com as palavras.

Quando Drummond nos traz essa luta "vã" que travamos com linguagem, pensamos na força do adjetivo usado pelo poeta como uma maneira de evocar essa fragilidade humana diante da linguagem, na busca de apreender o inapreensível, de traduzir o que não tem tradução, de dizer o indizível, impotente onipotência das palavras, de dar voz ao que só o silêncio em certos momentos pode dizer... Nesse instante, nos aproximamos do menino que carregava água na peneira, criação do poeta Manoel de Barros:

> O menino era ligado em despropósitos
> Quis montar os alicerces de uma casa de orvalhos
> A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio
> Do que do cheio
> Falava que os vazios são maiores
> E até infinitos.
> (BARROS, 2010, p. 469)

Buscar outros caminhos para pensar uma relação com a escrita nos põe nesse movimento de "carregar água na peneira", do esvaziamento de verdades fossilizadas. Movimento que nos leva ao encontro de outros territórios ainda distantes dos modelos com os quais nos habituamos a pensar, a constituir nossas práticas e nos relacionarrmos com a própria vida. É uma vereda por onde corremos o risco de nos defrontar com a ignorância que tantas vezes se tenta disfarçar, sobretudo quando nossa relação com o saber, com o conhecimento está assinalada pelos discursos de poder, de controle, de acúmulo.

Carregar água na peneira, encher, esvaziar, entregar-se a um movimento menor, incessante. Quem se atreverá na companhia desse menino?

É ele e outros tantos meninos e meninas, do poema vivo da vida, da vida que brota no dia a dia da escola, que vêm nos convidando, nas experiências de pensamento, a criar uma

outra linguagem que resiste à sintaxe da escolarização, presa a linearidade do *khrónos*, esse tempo devorador, lâmina afiada...

As crianças, diferentemente dos adultos, mostram uma abertura maior ao desconhecido, são curiosas, fazem perguntas inusitadas, nos tiram do lugar, desarticulam, desmontam as "palavras carimbadas" [57], nos atiram no mundo do insólito, do que não se pode prever, jogam o jogo das experimentações... Exercício fracassado de carregar água na peneira, desmontar o carimbo das palavras, experimentar a varredura do vento... Perguntas de crianças desmontando nossas armaduras, planos já traçados, pela intensidade que nos envolvem em suas interrogações curiosas.

As experiências de pensamento com crianças em nossa escola têm nos convidado a desaprender, a desmontar uma certa lógica de aprendizagem, ou quem sabe, a habitar um mundo de outras experimentações do pensar, do dizer; do escrever de um jeito infantil, inseguro, gaguejante[58], de quem está começando... Estariam, elas, as crianças, criando uma outra linguagem, convidando nos a uma outra relação com as palavras? Em que medida essas experiências têm potencializado a problematização do discurso maior, incisivo em destacar o fracasso no ensino/aprendizagem da escrita?

A etimologia traz alguns sentidos muito interessantes para a palavra fracasso. Vinda do latim *quassare*, isto é, operar uma "quebra, uma quebradura, no meio de uma coisa", a palavra fracasso nos remete ao verbo transitivo *quasso*, que traz os sentidos de "sacudir fortemente, mover, sacudir com força, quebrar sacudindo" (FARIA, 1956, p. 803). Em contrapartida, a palavra fracasso, entre nós, é mais conhecida pela ideia de "mau resultado", "insucesso"; em outras palavras, algo que não "deu certo" em comparação ao que "deu errado". Nessa acepção é bem nítida a comparação que exprime um juízo valorativo. Se pensarmos no contexto das avaliações escolares, vistas segundo a lógica do tipo: "eu lhe dou e você me dá"; nesse sentido, o "mau resultado", o "fracasso" é o que não vem na medida estipulada de uma troca, ou seja, de uma negociação, uma relação de mercado.

Ao apresentar a palavra fracasso com o sentido de "quebrar", "operar uma quebradura no meio de uma coisa" ou "fragor" "ruído de coisa que se quebra"[59], "de quebrar sacudindo", o mergulho nas águas profundas da etimologia nos ajuda pensar na possibilidade de um desenraizamento, de uma certa suspensão do sentido que nos acostumamos a pensar a

---

[57] Expressão usada pelo poeta Queni N.S.L. Oeste. In: Rap global. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2010.

[58] Adjetivo inspirado na leitura de "Gaguejou". In: DELEUZE, Gilles, Crítica e Clínica, 2011.

[59] Dicionário da Língua Portuguesa. 8ª edição revista e actualizada. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

palavras fracasso para evocar outros sentidos que estão por ser experimentados. Penso agora nas muitas vezes em me deparei com essa palavra na escola, nas minhas conversas com colegas professores, nas leituras de textos na formação acadêmica, nos jornais, nas revistas que tratam de assuntos relacionados à educação. Com relação à escrita, já há indício de uma forte impregnação mútua, escrita-fracasso, um sintagma quase que indissociável! Inquebrantável? Indossolúvel?

Quando escavo, destrinchando essa palavra na busca de outros sentidos, é porque suas ressonâncias atravessam todo um percurso formativo ao longo desses anos trabalhando em escolas públicas e com a Educação Básica. Um percurso que muitas vezes foi afetado, forjado pelo engajamento nos tão conhecidos cursos de formação continuada que, invariavelmente, tinham por objetivo último reverter a condição de "fracasso" dos estudantes no "desempenho" da escrita. O "fracasso" é sempre do outro, está no outro: o inferno são os outros? Quiçá sejam outros, os infernos...

Palavras ganham corpo em nossas vidas, aderem à pele, à epiderme, entranham-se por nossas entranhas, fervem, infernizam. Com elas corporificadas, em corpos pensantes, escrevemos práticas, vidas. Escrevemos a vida com as palavras que corporificamos? Fracasso talvez tenha sido uma das palavras que temos dado corpo em nossos corpos, nos movimentos que, com eles, desenhamos, em nossas práticas, o dia-a-dia no chão da escola, dessa paisagem de tantas cores que é a educação, com muitos tons ainda por serem inventados. Tentar nos colocar em presença de uma outra maneira, buscar outros modos de interrogação com as palavras não seria por assim dizer inventá-las, arrancá-las dos discursos que cristalizaram, imobilizaram alguns sentidos em nós? Esse tem sido um dos desafios mais intrigantes que a relação com a filosofia, enquanto exercício de pensamento, tem provocado em nossas experiências.

O que nos interessa, neste instante, é um exercício de pensamento que busque outras evocações para a palavra fracasso: "ruído de coisa que quebra". Essa palavra já tão banalizada pode ganhar outra dimensão para pensarmos nossa relação com a escrita? Que "ruído" está sendo evocado? Podemos ouvi-lo ou fingiremos não escutar? Não é um ruído estrondoso, dos grandes discursos, que se ocupam em classificar os que "sabem" e os que "não sabem escrever". Quem sabe agora tenhamos que nos esforçar um pouco mais para ouvir um ruído de uma cantoria tímida, um tanto gaguejante, frágil, menor, revestida paradoxalmente da sonoridade do silêncio... É preciso sensibilidade, a delicadeza "das orelhas pequenas" para ouvir sons inauditos, captar harmonias mais sutis, mais delicadas (LARROSA, 2009, p. 29). Quais são as condições para poder escutar o ruído das pequenas coisas? Que tempo nos

permite tal façanha? Não seria esse um tempo experiência? Farfalhar das asas de uma borboleta, gotas da chuva fina batendo nas folhas árvores, sussurro do desmanchar da espuma das ondas quebrando na praia...

Se permanecermos como senhor Palomar que deseja observar, de longe, todos os detalhes de uma só onda, sem entrar no mar, poderemos ouvir os pequenos ruídos? Que sentidos das palavras "onda", "mar" se corporificarão na vida dessa personagem?

> Como o senhor Palomar pretende fazer neste momento é simplesmente ver uma onda, ou seja, colher todos os seus componentes simultâneos sem descurar de nenhum, seu olhar se irá deter sobre o movimento da água que bate na praia afim de poder registrar os aspectos que a princípio não havia captado; tão logo se conta de que as imagens se repetem, perceberá que já viu tudo o que queria ver e poderá ir-se embora. Homem nervoso que vive num fundo frenético e congestionado, o senhor Palomar tende a reduzir suas próprias relações com o mundo externo a para defender-se da neurastenia geral procura manter tanto quanto pode suas sensações de controle. (CALVINO, 2010, p. 8)

O senhor Palomar não entra no mar para manter o controle. Quando nos distanciamos de alguma coisa, olhamos de longe, as coisas parecem ir diminuindo cada vez mais, até se tornarem pontos minúsculos no horizonte. Quando nos aproximamos, corremos o risco de ver o que não víamos, de ouvir o que não ouvíamos, de atentar para os detalhes imperceptíveis, de estranhar sons, formas, cores, tons. Não seria esse o exercício que, de algum modo, a filosofia nos convida? Estranhar o que nos parecia tão familiar num exercício de aproximação/afastamento. Interioridade e exterioridade. Intimidade e estranhamento... Estar em presença das palavras de uma outra maneira, trazendo-as para si, estranhá-las para vê-las, ouvi-las, senti-las como se fosse a primeira vez, encontrar outras maneiras de estar com elas, acolhê-las... Criar, inventar outros sentidos, recuperar a força dos detalhes ínfimos, o silêncio, as fagulhas, os fragmentos, restos... As coisas que se quebram, seus pedaços, viver a experiência do que se quebra sacudindo. Experimentar outro fracasso?

Quem atenta para os detalhes considerados insignificantes, inúteis? Nas experiências de pensamento, falamos, ouvimos, escrevemos, são tantos ruídos na escola, no movimento da vida. "A natureza adora ocultar-se", diz o fragmento antiquíssimo de Heráclito. Nessa natureza não se encontram também a nossa relação com as palavras, com a escrita que fazemos dela e com elas? Que ruídos ocultos, misteriosos, nos convidam a uma outra relação com a escrita? Quais são os nossos companheiros nessa escuta habitada pela tensão entre o dito e o não dito, entre palavras e silêncio?

Em participação no seminário no NEFI/UERJ, em outubro de 2013, Sílvio Gallo (informação verbal)[60] nos alerta que "política é se fazer ouvir por outros meios". Com

[60] Sílvio Gallo é professor associado (MS-5) da Universidade Estadual de Campinas, Estado de São Paulo.

ressonâncias nas leituras de Rancière, a frase provocativa de Gallo fisga meu pensamento, não para de ecoar... Durante toda uma vida somos formados parar "formar cidadãos", numa "perspectiva inclusiva da política que consiste em colocar pessoas que estão fora do universo administrativo, neste lugar". São os ruídos desse lugar que nos soam familiar. Ruídos altos, estridentes... Mas o que buscamos, neste momento, é tentar ouvir outros ruídos, ruídos que surgem na quebra, nas fissuras provocadas pelos movimentos, travessuras do tempo, experimentações dos que se "fazem ouvir por outros meios", que se arriscam na arena das não condições, do impossível, uma outra audiência potencializada pelas experiências filosóficas com crianças:

> La palabra filosófica sabe que pode ser oída también como el relato de um sueño, como uma palavra en la que eso que se habla, a la vez que ella sueña, realmente que tiene los ojos perfectamente abiertos [...] Pero la palabra filosófica contiene más que lo que cree dar, justamente porque arrastra más sentido que lo que ella quisiera, porque hace aflorar a la superfície sin designarlos, significados subterrâneos, y merece uma audiência comparable a la del poeta o a la del soñador. (LYOTARD, 1964, não paginado)

Lyotard traz os poetas e sonhadores como personagens inspiradores para essa "audiência", que não é uma forma qualquer de ouvir. Trata-se, pois, de uma "audiência" em que mantêm "los ojos perfectamente abiertos". Há aqui uma aproximação entre filósofos e poetas através da invocação de uma certa sensibilidade daqueles que captam as sutilezas, a singularidade dos acontecimentos que nos passam despercebidos.

Poetas, filósofos e crianças, o que podem nos ensinar? São artistas, "grandes almas" (DELEUZE, 1999, p. 91) sensíveis aos detalhes menores, às cesuras, às descontinuidades, ao que não têm importância para os discursos oficiais, para as macronarrativas. Com eles, poderíamos aprender a ver como se fosse a primeira vez? Um olhar não mais de criança, porque já não o somos, mas um olhar infantil, aberto à "eterna novidade do mundo"? Experimentar uma outra vibração, "linguagem afetiva, intensiva", uma operação poética?[61]

> O meu olhar é nítido como um girassol.
> Tenho o costume de andar pelas estradas
> Olhando para a direita e para a esquerda,
> E de vez em quando olhando para trás...
> E o que vejo a cada momento
> É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
> E eu sei dar por isso muito bem...
> Sei ter o pasmo essencial
> Que tem uma criança se, ao nascer,
> Reparasse que nascera deveras...
> Sinto-me nascido a cada momento
> Para a eterna novidade do Mundo...(Alberto Caeiro[62])

[61] DELEUZE, Gilles. Crítica e Clínica, 2011, p. 138.
[62] PESSOA, Fernando. O guardador de rebanhos e outros poemas. Poesia completa de Alberto Caeiro. São Paulo: Landy Editora, 2006.

Estar aberto ao mundo é ser ensinado por ele? Não seria uma outra maneira de experimentar a vida, criando outros tempos, outros espaços, outros campos de vibração? A experiência de filosofar com crianças tem posto em questão toda uma forma de pensar que separa corpo e pensamento, razão e emoção, percepção e afeto.

Nas experiências de pensamento somos convidados a habitar essa temporalidade que vem se constituindo como um novo modo de estar presença, de provocar esse sentimento, essa "atenção ao mundo". Trata-se, portanto, de estar em atenção, de estar aberto ao que se passa no mundo. Não seria esse o olhar que busca o outro, buscando-se a si mesmo?

Assim como o poeta, a criança se interessa pelas pequenas coisas, pelas ruínas, pelos pedaços que ficam abandonados e despercebidos pelos adultos, passantes apressados, preocupados com um mundo de sempre mais coisas a produzir. Benjamin nos traz uma imagem potente nesse momento:

> As crianças [...] sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. (BENAJAMIN, 2002, p. 104)

É essa sensibilidade para os detalhes, para os "detritos de uma construção, que aqui instaura uma quebradura, sacudindo nosso pensar. As crianças, com esse olhar para o mundo, aproximam-se dos poetas, na medida que, nos trazendo esse "pequeno mundo dentro de um mundo maior", nos desafiam a olhar também para as sutilezas, para os detalhes de um detalhe, para os "pontos residuais" que dávamos como perdido e sem importância. Crianças e poetas parecem não se importar com o que não está tão visível, enxergam a beleza do que se oculta, do que se esconde. Nos dão a pensar, pois "mais importante que o pensamento é o que nos dá a pensar; mais importante do que o filósofo é o poeta [...] Mas o poeta aprende que o essencial está fora do pensamento, naquilo que força a pensar" (DELEUZE, 2010, p. 89). Crianças criam outro tempo. Tempo de travessuras, travessias... Convida-nos a um outro jogo... Fazem escola na escola? Trazem outras verdades, inventam e reinventam o viver, criam e inventam a vida.

O poeta Manoel de Barros, em suas *Memórias Inventadas* (2008), nos provoca: "Tudo que não invento é falso". A vida inventada e reinventa na instabilidade misteriosa do instante,

um outro tempo, daquilo que rompe, sacudindo nossas verdades...Fratura? Fracasso? As palavras, a escrita da vida, a vida da escrita...

Em *La escritura derrotada*, Bárcena introduz o texto citando o filósofo Stanley Cavel, para narrar uma experiência de inquietude, desconforto, de *fratura*, que ele chama de *presencia de uma poética*:

> [...] Creo que comecé a notar la presencia de esa poética cuando advertí la invasión, lenta pero contundente, de cierta inquietud, un desasosiego, ciertas decepciones y una especie de ansia, la necesidad de diluirme em mi propia presencia, de hacerme presente ante lo que me pasaba, en mis propias decisiones, ante mí mismo, de otro modo, de una forma completamente distinta a como me había estado mostrando hasta entonces. Entonces, tuve que inventarme; reinventar lo que hacía y el modo como me relacionaba con ello; volver a escribirme. Tuve que encontrar la vida debajo de la vida que entonces vivía, y tuve que aprender a reconciliarme con mi proprio desgarro, y aprender a poner a la altura de lo cómico _ aunque eso no lo he aprendido hacer todavia – lo que vivía como una tragedia en la que yo era el desgraciado héroe de un relato que solamente escribía yo. (BÁRCENA, 2012, p. 125)

Essa experiência de ser tomado por algo que nos tomba, nos afeta, é uma experiência de estranhamento, de desajuste e desconforto, de ser desterrado da própria terra. Uma suspensão? Desajustados, aturdidos ante a perda do controle de uma situação, a melancolia invade-nos com seu tom zombeteiro, cômico. Melancolia cômica? Ou comédia melancólica com ares de tragédia?

Melancolia parece ser um sentimento rejeitado na sociedade em que vivemos. Experimentar um certo desconforto, um incômodo, não combina muito bem com o modo de vida apregoado pela mídia, nos discursos dos políticos, por um mundo que estampa, imediatamente e cada vez mais, em redes sociais, os sorrisos felizes por um novo bem adquirido, pela substituição imediata de uma relação por outra, das trocas, do descartável, da mercantilização das relações, dos tempos líquidos (BAUMAN, 2004), da exibição dos primeiros lugares, da ânsia de se decretar a vitória da palavra sobre o outro... Nesse contexto, há espaço para o estranhamento, para o desconforto? Quem ousa habitar esse território que se abre na fratura cravada pelo acontecimento, nesse território dos não vencedores, dos que se veem face a face com sua arrogância, com sua finitude incontornável? Esse espaço de “estar en relación con un “ya-no” e “todavia no”, inseguro, periclitante. (BÁRCENA, 2012, p. 178). Território de morte e nascimento... Do pulsar incessante e surpreendente da vida... O que nasce, o que pode nascer quando a vida, com ventos suaves ou tufões bruscos, nos arranca de nós mesmos? Vestes rasgadas, nudez... “Como proteger-me das feridas que rasga em mim o

acontecimento?”[63] É esse o lugar, que de uma certa maneira, as experiências de pensamento na escola têm nos convidado a habitar? Um lugar onde somos arrancados de nós mesmos, um lugar onde as palavras, parecendo ilimitadas, infinitas, trazem com elas a experiência do limite, da não palavra, do silêncio. Do gesto. Tempo onde emerge a infância? Como nomear o que talvez seja impossível ter nome? Limite do pensamento... “Estou confusa com a pergunta que eu mesma fiz”, “eu acho que o pensamento não para”, escrevem as crianças voltando-se para seus pensamentos...

Neste contexto de ruptura, em que somos convidados a “*hacernos presentes de otro modo*”, é possível experimentar, ao mesmo tempo, uma poética e uma política, uma “política do espírito”. Penso agora o que seria uma escrita inspirada na potência de uma poética ou de uma política do espírito nascendo no interior da escola. Em que medida desafiaria um certo “*signo de deseo de victoria”*, subjacente ao discurso pedagógico otimista que exalta os primeiros lugares nos rankings, em que o fracasso no mais das vezes é o lugar de humilhação, dos que “não sabem” ou não se ativeram a determinadas fórmulas. Como nos fazer presente de um outro modo perante esse discurso maior das “polícias” de escrita? A escrita, na travessia do filosofar na escola, surgindo com seus pequenos ruídos, gestos surpreendentes, tem provocado fissuras, quebraduras que tem sacodido e potencializado nosso pensamento.

Nessa perspectiva, a partir das reflexões de Bárcena (2012), penso na ausência dos textos literários, poéticos, na escola, no contexto predominante da apologia à aprendizagem dos gêneros textuais, privilegiando alguns e expulsando outros. Estamos aqui repetindo e reatualizando a célebre façanha de Platão ao expulsar os poetas de sua República?

> Es en la *República*, donde Platón formula su condenación explícita y ásperamnete, con esa aspereza com que nos solemos desprender de lo que más queremos. Es en la *República*, al establecer las bases de la sociedad perfecta. Y estas bases no son sino una: Justicia. La poesía pues, va contra la Justicia. Y va contra la justicia, la poesía, porque va contra la verdad. (ZAMBRANO, 1998, p. 28)

Os poetas, para Platão, são se encaixam na harmonia de um sonhado mundo de perfeição, de uma razão planificada, pois a poesia es “la mentira”, o pensamento torto, pois “o poeta é um fingidor/ finge tão completamente que chega a fingir a dor , a dor que deveras sente”[64]. Pineda lembra que “A filosofia parece ter estado encarnada primeiro na forma de aforismos, poesia, diálogo e drama” e mesmo Platão, “quando quer chegar às suas ideias mais

---

[63] *A vida passada a limpo* (ANDRADE, 2013).

[64] PESSOA, Fernando. *Autopsicografia*. In: Fernando Pessoa - Obra Poética, Rio de Janeiro: Cia. José Aguilar Editora, 1972. p. 164.

poderosas, tem que recorrer ao expediente das histórias e dos mitos, dos que também é inventor e aos quais também ama" (PINEDA R., 2004, p. 74-82). Os poetas, assim como as crianças, inventam, fazem experimentações, criam uma relação travessa com as palavras, criam novas formas de movimento para a língua, inventam linguagem, a vida. Essas peraltices com a linguagem ganham visibilidade muito concreta em muitos textos que compartilhamos com as crianças nas experiências e isso têm potencializado os exercícios de pensamento, de escrita...

No entanto, na abordagem dos gêneros, porque há a ênfase em determinados tipos e não de outros? Por exemplo, qual o lugar da poesia? Por que se enfatizam tantos gêneros que têm "uma função social", utilitária, dando tão pouco espaço, por exemplo, aos textos literários, aos textos poéticos?

Vem à memória muitos livros didáticos de Língua Portuguesa usados ao longo de minha prática, nos quais, quando a literatura está presente – na forma de poemas, contos, crônicas, letras de música, entre outros gêneros – é, na maioria das vezes, usada como pretexto para exercícios esquemáticos de fixação de aspectos da Linguística Textual. Na didatização dos conteúdos, a leitura de poemas, da prosa poética, têm sido expulsa do rol dos gêneros textuais? Na "orden del poder, control, planificación, intencionalidad, normatividad" (BÁRCENA, 2012. p. 27) qual o lugar para criação, uma *poiésis*? Ou seria um não-lugar? Povoados por um certo caos, pintado pelas mãos arrebatadoras do insólito que muitas vezes a linguagem filosófico-poética vem instalar, como acolher essa fratura, essa derrota de não mais alimentar, ceder à lógica da competição, da vitória dos primeiros lugares?

Poetizar a nossa relação o mundo, com nós mesmos, com a escrita, com a vida... Poetizar talvez seja um exercício de acolha, de hospitalidade a uma sensibilidade ao que não sabemos nomear, ao que não entendemos, ao que nos escapa, ao que transcende as respostas definidas e acabadas, ao que confronta com o silêncio. Acolher, adotar e ser adotado por um saber que não se sabe, acolher a fragilidade, a ignorância, o assombro e a beleza diante daquilo que está além da lógica da aceitação ou da recusa, da segurança dos planos, uma terceira coisa que não sabemos, imprevisibilidade e ruptura, sacudidela, quebradura, uma terceira margem do rio a ser criada, a ser inventada... Estar à deriva de si mesmo... Parafraseando Heráclito[65]: criança brincando, jogando: reino da criança. O tempo? Tempo em suspensão?

[65] "O tempo é uma criança brincando, jogando: reinado da criança." (Fragmento DK22B52).

## 3.1 **Escrita e *scholè* : criação e magia de um tempo fora do tempo**

"Tia, tia! Olha! O livro é mágico! Olha, tia! Maneiro!
*Turma 503*

O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,
A vida presente.
*Carlos Drummond de Andrade*

Buscando inspiração no pensamento-imagem de Heráclito, penso na relação entre escrita e filosofia no interior na escola, como um movimento de uma escrita fragmentada, instável, em desamparo, fugidia, deslocada de uma lógica de planificação, ainda que aconteça dentro do cenário da escola. Uma escrita escolar, mas não escolarizada? Fazendo scholè, criando uma nova relação, um outro tempo com a escrita? Suspensão de um tempo?

Essas perguntas encontram ressonâncias nas leituras de Rancière (1988, 2007, 2009) e de Masschelein e Simons (2012a, 2012b, 2013), autores que pensam a escola enquanto "forma". Mas o que é *scholè* e em que medida esta nova forma de pensar a escola pode desarrumar as coisas do lugar e potencializar a busca de outros sentidos, trazer outros ventos para a escrita e suas práticas na escola atravessadas pelas experiências de pensamento?

Masschelein e Simons (2012a, 2012b) recorrem à etimologia da palavra escola para resgatar seu sentido literal de "tempo livre", ou seja, a escola é, ou poderia ser ainda, um lugar *de scholè.* À primeira vista, parece ser um exercício dos mais desafiadores pensar na escola como um lugar de tempo livre, com todo o aparato dos dispositivos de controle já analisados por Foucault em sua Microfísica do Poder, no entanto é preciso seguir pensando...

Para além das análises dos pensadores famosos de diversos campos do saber, dos especialistas e suas contribuições para nossa dança do pensamento, seguimos buscando pensar nas muitas escolas dentro da instituição escola, escolas que remetem à nossa relação, à nossa experiência de estar na escola, seja como estudantes, seja como professores, escolas atravessando escolas, deixando vestígios, rastros, dando o que pensar.

Os rastros deixados por essa experiência talvez sejam potentes para pensar a escola como *tempo livre*, pensar o tempo evocado na defesa de Masschelein e Simons (2012a) e sua *forma-escola.* Como *forma*, a escola inclui, pelo menos, três componentes, a saber: suspensão,

profanação e atenção[66]. "Suspensão aqui poderia ser considerada como um ato de desprivatização ou desapropriação", pois suspende "o tempo econômico, social, cultural, político ou privado". Embora nos traga tal consideração sobre a escola enquanto suspensão desse tempo, os próprios autores alertam que isso não significa dizer que "é o que acontece na educação hoje [...]. A questão é que escola implica num ato de suspensão e de cenário livre e, talvez, essa suspensão não seja mais parte da educação atualmente". (MASSCHELEIN; SIMONS, 2012a, não paginado).

Se o componente da suspensão é crucial para pensarmos a *scholè* e, nas palavras do professores belgas, "talvez não seja parte da educação atualmente", é necessário que pensemos no tempo, no contexto no qual essa ideia de *scholè*, enquanto tempo livre foi ou seja possível. O termo livre é usado pelos autores numa relação de ambivalência, ou seja, "livre de" e "livre para". Suspende algo, permitindo "livrar-se de", como também deixa "livre para", ensejando um movimento de "profanação" (AGAMBEN, 2007) como um tipo de liberdade. A forma-escola é também o espaço/tempo onde se "produz atenção", escola enquanto espaço/tempo de interesse.

Trago esses elementos desafiadores do pensamento dos autores belgas porque em toda a sua defesa do que considera *forma-escola* a questão da temporalidade ganha um destaque que merece nossa apreciação. Escola enquanto um tempo que se faz, que se cria, se inventa? Quando penso na escola formatada pelas políticas (ou polícias) dos governos, na escola desenhada por alguns textos de academia, nas escolas nas quais tenho vivido minha experiência de professora, tornam-se inevitáveis algumas perguntas: De que escola estamos falando? Em que tempos/espaços estamos pensando? Que relação com a escrita vamos constituir a partir do diálogo, a partir do atravessamento de tantas escolas, com espacialidades e temporalidades em tensão? Quando pensamos em escrita, imediatamente acionamos a relação com a escola, embora não seja a instituição escolar o único local no qual se possam iniciar as experiências com a escrita. A célebre frase de Paulo Freire, "a leitura do mundo, precede a leitura da palavra" (1988), talvez já aponte para algo que transcende uma lógica de escolarização, potencializando a tensão entre educação, escola, escrita e mundo.

Mas, afinal, que escolas existem no que aprendemos a chamar de "escola"? Que tempos/espaços misteriosos se criam, se recriam, inventam e se reinventam numa escola?

---

[66] Em publicação recente (2013), além dos elementos supracitados, os autores criam mais cinco componentes da forma-escola, a saber: tecnologia, igualdade, amor, preparação e responsabilidade pedagógica. Optamos por considerar os três componentes citados inicialmente no texto *Escola: uma questão de forma*, lido no curso "Sobre a escola (pública) e o ato educativo ou sobre a experiência da pesquisa como verificação da igualdade. Encontrar uma escola pública em/para o Rio: andar e falar como práticas de pesquisa educativa", realizado em outubro/novembro de 2012 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Espacialidades e temporalidades menores em movimento em tempos-espaços maiores? Tem a filosofia na escola criado outra temporalidade que pontencialize pensar em *scholè* no interior da escola? A escrita, potencializada pelas experiências de pensamento, tem criado escola, *scholè*, na escola? O que as experiências de pensamento têm suspendido, profanado e colocado em atenção? O que pode suspender o lugar do tempo produtivo, dos objetivos curriculares a serem cumpridos, das avaliações que consistem em fazer da instituição escolar o lugar de preparação para um outro lugar ou para a aprendizagem quando

> a aprendizagem se reduz à produção de resultados de aprendizagem; quando a produção de resultados de aprendizagem se torna, simplesmente, uma descrição diferente para a conversão do potencial em competências; quando existem inúmeros caminhos de aprendizagem formal e informal e ambientes de aprendizagem que tornam possível esse processo de produção – qual é então o papel da escola? (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 20)

É a pressão pela apresentação dos resultados, por certificações, que teremos que mostrar logo mais na frente, que muitas vezes dá o tom em nossa convivência na escola. Mas o que pode suspender esse tempo? O que pode desafiar essa lógica de um certo sequestro da atenção ao presente, ao que se faz presença? Que tipo de relação com a escrita se faz neste contexto?

Penso agora nessa temporalidade criada pelas experiências filosóficas na escola como a criação de um tempo que suspende de alguma forma o ritmo, a sintaxe, uma gramática, um modo de operar que costumamos nomear como escolarização. O que esta palavra, como um conceito, se aproxima do que os pesquisadores belgas têm caracterizado como o tempo da aprendizagem na escola enquanto “produção de resultados”? Nesta perspectiva, caberia falar em produção de texto ou em escrita? Como fazer da escrita a suspensão da escrita, entendida aqui como maquinaria de produzir texto? Escrita escolar, *scholè*, suspendendo a escolarização da escrita?

Onde situar a escrita que vem nascendo com as experiências de pensamento, descomprometidas com a lógica de apresentação de resultados? O nascer dessa escrita tem, em alguma medida, profanado a sintaxe da escolarização, com seus lugares constituídos, com práticas engessadas?

Juliana, com gesto surpreendente, entrega um pequeno pedaço de papel. Há versos, versos de menina pensando sua relação com a escola. Que escola Juliana nos traz em seus versos? O que ela pode nos dá a pensar

A escola
Minha vida era gostosa,
Só deitar e relaxar.
Mas depois que eu cresci,
Fui para escola estudar.
Aprendi muitas matérias,
Matemática e inglês.
Mas as matérias que mais gosto,
São história e português.
Posso ser uma aluna burra,
Mas não sou de jogar fora.
Se eu vejo alguém na rua,
Falo logo vai pra escola.
A escola é muito boa,
não é para desperdiçar.
Vou crescer estudando,
E meus pais vão se orgulhar.

O que fez Juliana escrever sobre a escola, pensar a relação que tem mantido dentro desse tempo/espaço? Seu gesto, seu convite à acolhida nasce surpreendente, inesperado... Sua palavras criam uma certa expectativa em torno de um antes e um depois da escola. Há algo nesse passado, nesse "antes" da escola que é retomado, de modo que "vida gostosa" e "escola boa" parecem evocar um tempo que faz bem, que dá sabor. Se já não é tão simples delimitar essa temporalidade demarcada por um antes e um depois, que tempo o gesto, as palavras de Juliana estão criando? Se em suas palavras temos ainda uma imagem convencional de escola, seu gesto talvez esteja profanando uma ordem. "Profanar não significa simplesmente abolir e cancelar as separações, mas aprender a fazer delas uso novo, a brincar com elas" (AGAMBEN, 2007, p. 75). Nesse sentido podemos pensar numa separação, numa suspensão, na medida que o gesto de Juliana se desvia de um fazer atrelado aos objetivos direcionados a uma avaliação. Escreve movida por sua vontade, pelo desejo de escrever, compartilha sua escrita com a professora, torna possível, por assim dizer, um "uso novo". Estaria desativando os dispositivos de um certo jogo da escolarização em que os estudantes escrevem apenas para "preencher um esquema", para atender às demandas da lógica de aprendizagem? Transformação da escrita em "puro meio"? Não estaria Juliana criando, experimentando outro jogo, outra forma de se relacionar com a escrita, outro tempo? Criar um tempo... Experimentar *scholè?*

> Nesse sentido, não se trata de um recurso, produto ou objeto para utilização como parte de uma determinada economia. Trata-se do **momento mágico** quando alguma coisa fora de nós mesmos nos faz pensar, nos convida a pensar ou nos faz coçar a cabeça. Nesse **momento mágico**, algo de repente deixa de ser uma ferramenta ou um recurso e se torna uma coisa real, uma coisa que nos faz pensar, mas também nos faz estudar e praticar. É um **acontecimento**, no **sentido vivo da palavra** [...] (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 51, grifo nosso)

Masschelein e Simons relacionam o tempo livre da *scholè* a um "momento mágico" que nos convida a pensar, ou seja, esse tempo livre é pensado na dimensão do acontecimento e não do "recurso", do "produto", algo que se traduz no que ele chama se "sentido vivo da palavra". Acontecimento, magia e vida fazem "coçar a cabeça" a cabeça. Ao trazer o poder de uma certa magia para reflexão sobre a *scholè*, somos instigados pelo professor belga a pensar que há algo na fabricação desse tempo que está muito além de uma racionalidade técnica transposta em planos e currículos engessados. Juliana parece ter sido tocada por esse "momento mágico" e nele nos envolve. Ela pensa sobre a escola e nos dá a pensar. Ruptura?

> [...] Un acontecimiento, que por su propia naturaleza es una *irrupción* de lo imprevisto y extraordinario, es, por un lado, lo que da a pensar; no aquello acerca o sobre lo cual pensamos, sino lo que nos da la oportunidad de pensar lo acontecido con un pensamento nuevo, con nuevas categorias y con un nuevo linguaje. (BÁRCENA, 2004, p. 85-86)

O que poderia ter provocado seus pensamentos de menina para que ela escrevesse pensando sua própria condição na escola? Ela pensa e nos dá a pensar, não só pelo que diz, mas como diz... Como nasce uma escrita? Que magia move, envolve o nascer de uma escrita? Que tempo Juliana está criando? Tempo livre?

Tempo livre para Masschelein e Simons (2013) é um tempo "sem destinação, um evento aberto de pura preparação sem um propósito pré-determinado", em que "estar preparado deve, então, ser distinguido de ser competente e das reivindicações de empregabilidade que estão associadas a ele" (p. 93-94). Na escola, em que as práticas se voltam para a "formação da cidadania", para a "preparação para o mercado de trabalho", a criação da *scholè*, então, se desloca da ordem das condições para as não-condições, ou seja, para o impossível. De modo que a criação desse tempo livre, de *scholè*, rompe com o tempo linear, de causa e efeito, do passado e do futuro, potencializando, por conseguinte, uma relação de intensidade com o tempo presente. Fazer-nos presentes neste tempo presente nos contextos em que estamos sempre preocupados com essa "preparação para o amanhã" é um grande desafio. Suspender o tempo do próprio tempo? Quais são os "momentos mágicos" que nos tornam, de fato, presentes no presente? Quando Juliana apresenta seus versos, sua escrita, num gesto inesperado e surpreendente, fora dos planos, está se fazendo presente num tempo presente. É esse movimento, essa relação com o tempo que a filosofia vem potencializando na escola? A filosofia faz *scholè*, faz escola? Neste sentido, escola é tempo e/ou lugar?

A escola, como suspensão é "puro meio ou centro", "um meio sem um fim e um veículo sem um destino determinado" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 37). Sendo

assim, é inevitável a pergunta: o gesto de Juliana, quando deliberadamente surge na cena de sala de aula, está criando uma nova relação com escrita? Escrita como "suspensão, puro meio sem destino, tempo mágico, sentido vivo do acontecimento"?

Jacob Boehme[67], filósofo da natureza, já no século XVIII escreve: "A magia em si não é senão uma vontade. E esta vontade é o grande mistério de todas as maravilhas e segredo. Atua pelo lado afetivo do ser". Masschelein e Simons quando trata da *scholè* como "momento mágico" nos fazem pensar numa magia que envolve um desejo, uma vontade, os afetos. Amizade à escrita? Nesse sentido, a criação desse "momento mágico" potencializa a ideia da invenção de um tempo no qual os afetos dão o tom, as cores dos desenhos que traçam um acontecimento. Magia no contexto da escola. Magia fazendo *scholé*? Schwarz nos diz que "magia não é um sistema cognitivo ou especulativo. Por essa razão, é difícil defini-la. Não é uma visão do mundo, é uma experimentação". Masschelein e Simons nos convidam a pensar na *scholè* enquanto *experimentum*. Mas o que é um *experimentum*?

O uso dessa palavra reporta a tempos distantes, época em que "a mecânica, a magia e os esboços de método experimental tinham em comum a busca em obter efeitos estranhos ao que se considerava o curso normal da natureza, efeitos cujas causas escapam a quem opera apenas segundo essas técnicas" (HADOT, 2006, p. 123). Esse período coincide justamente com o fim da Idade Média e o início dos tempos modernos é, portanto, um tempo fecundo, em que entram em jogo a simbologia das trevas, dos misticismos do período medieval e das luzes, do esclarecimento, da era moderna. Do entrecruzamento, da tensão dessas temporalidades nasceria, portanto, uma certa zona de penumbra, nem escuridão, nem claridade, quiçá uma momento "mágico" para o pensamento...

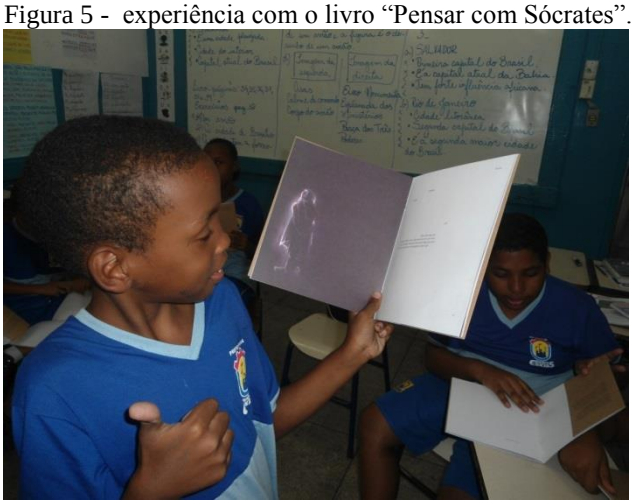
O filósofo franciscano Roger Bacon ficou conhecido pela defesa de sua *scientia experimentalis* que, segundo ele, suplantaria os prodígios da magia. A palavra *experimentum*, empregada na obra do filósofo não carrega o sentido de método experimental, não corresponde ao que os cientistas modernos chamam de "experiência". No pensamento deste filósofo,

> **Experimentum** se opõe sobretudo ao conhecimento abstrato e puramente intelectual. **Trata-se mais de um conhecimento imediato, de uma experiência vivida que pode ser sensível ou espiritual** [...]. A ciência experimental de Bacon no fundo não é outra coisa senão a magia natural estreitamente ligada à mecânica e, como magia natural, visa principalmente realizar efeitos extraordinários destinados antes de tudo de **provocar uma admiração, um espanto** capazes, na perspectiva de Roger Bacon, de converter os infiéis. (HADOT, p. 140, grifo nosso)

[67]In: SCHWARZ, Fernando. A magia à luz da Antropologia. Extratos de um curso ministrado na École d'Anthropologie de Paris). Disponível em: http://www.nova-acropole.pt/a_magia_antropologia.html

As experiências de pensamento, ao criar um movimento, uma dança da experimentação do pensar, têm potencializado, de algum modo, uma dimensão mágica da relação pedagógica, da nossa relação com a escola, com a escrita? Na magia há algo que está na fronteira entre o visível e o invisível, em que somos desafiados ao que nos escapa. A magia, a vida dos olhares, dos gestos, de todos os movimentos que transbordam poesia e que transcendem nossa capacidade de descrever em palavras. A beleza desse "sentido vivo do acontecimento talvez seja a experiência de suspensão, travessia, travessura do tempo... Nos nossos encontros, sentamos em círculo, desenhamos um círculo (círculo mágico?) com nossos corpos, com a dança das perguntas das crianças. Crianças que agora pegam o livro, manuseiam para lá e para cá: "Tia, tia! Olha! O livro é mágico! Olha, tia! Maneiro" . Em mais uma experiência de pensamento na qual lemos o livro *Pensar com Sócrates* (KOHAN, 2012), o livro de capa solta é mágico aos olhos daquelas crianças... A capa que se desprende, suspensa, soltando-se do próprio livro, fascina a meninada. Capa suspensa do livro... Suspensão de um tempo... Tomado por essa magia, com seu sorriso mágico, Thiago diz: "Vou escrever um livro com o Platão e o Walter! Assim... os dois... Eu queria assim, nós três, quando eu fosse grande, aí a gente ia fazer uma cópia do outro e aí fazer alguns... e o outro ia fazer alguns..." (sic). Desejo de escrita expresso nas palavras de menino, Thiago quer escrever com, quer fazer amigos na escrita... Carolina[68], sensibilizada pela magia desse encontro, tenta capturá-lo numa imagem:

Figura 5 - experiência com o livro "Pensar com Sócrates".



Magia do encontro, do corpo a corpo numa escola... São os mesmos corpos que sentam, passeiam, mexem e remexem na sala de aula, mas há uma outra química, outra

[68] Carolina Fonseca de Oliveira é graduanda do curso de Pedagogia e estagiária do NEFI.

alquimia quando nos lançamos nas experiência de pensamento, uma outra pintura, surgem outras composições, às vezes um poema longo, uma prosa poética; outras um hai-kai, conciso, silencioso, surpreendente. Magia de criar e [69]recriar um tempo, as relações... Magnífica e dolorosa tessitura... Feitura de outro tempo? Não seria esse o tempo, o tempo da "força de minorar" capturada nas palavras de Deleuze?

> [...] São grandes à força de minorar: eles fazem a língua fugir, fazem-na **deslizar numa linha de feitiçaria** e não param de desequilibrá-la, de fazê-la bifurcar e variar em cada um de seus termos, segundo uma incessante modulação (DELEUZE, 1997, p.141, grifo nosso)

É esse "deslizar numa linha de feitiçaria" que estamos experimentando com a filosofia na escola, com o exercício de pensamento com as crianças, os "menores"? Nesse sentido, poderíamos falar da criação de uma temporalidade mágica, feiticeira, porque nos estrangeira, nos faz desconhecidos dos outros e de nós mesmos. Estar estrangeiro no contexto que temos habitado por tanto tempo, em nossa própria terra, a escola... Tempo de imaginação, fantasia?

Olho para os rostos, estou também na mira daqueles meninos e meninas, conheço-os e desconheço-os ao mesmo tempo. Que magia faz surgir esse Marcos inteiro, entregue, inquieto? Não o reconheço, é um estranho bem-vindo, acolhido em minha perplexidade. Por onde andará aquele menino, de olhar cabisbaixo, escondido no fundo da sala nas aulas de Português? Marcos já é aluno de outra escola. No entanto, movido por seu desejo, retorna à nossa escola para filosofia sem muros: "filosofia para mim é uma paixão!". Paixão, magia, filosofia... Marcos se inscreve em mais uma cena do dia a dia na escola. Entre correrias, pessoas e passos apressados, suas palavras me paralisam, mobilizam, fazem meu pensamento dar piruetas pelos ares, dançar. Meninos e meninas, já matriculados em outras escolas, voltando à escola. Retornando para fazer *scholè*? Paixão de filosofar... Uma magia? Quando nasce uma paixão?

Pensando na conversa entre Foucault e Schroeter, Deleuze destaca a oposição feita por Foucault entre amor e paixão:

> É antes a distinção entre dois tipos de individuação: um, o amor, pelas pessoas; o outro, pela intensidade, como se a paixão diluísse as pessoas; não no indiferenciado, mas num campo de intensidades variáveis e contínuas sempre implicadas umas nas outras [...]. O amor é um estado e uma relação de pessoas, de sujeitos. Mas a paixão é um acontecimento subpessoal que pode durar o tempo de uma vida(...)um campo de intensidades que invidualiza sem sujeito" ( FOUCAULT, 2013, p.148-149)

---

[69] "[...] propósito da magia é exatamente recriar o mundo". AUGRAS, Monique. Apud. SOUZA, Junito Brandão de, Op. cit., p. 54.

O que tem nos apaixonado em nossas práticas, em nossa vida? Paixão, magia, sentido vivo do acontecimento... Tento me apropriar dessas palavras, degustá-las, elas fogem. Feito duas diabas, vagabundas errantes, riem, caçoam da nossa pressa, do ritmo acelerado e patético das horas passadas na pressa, celeridade do tempo, querem a intensidade, o intensivo; enigmáticas, nos lembram que "é muito difícil expressar, fazer sentir uma distinção nova nos estados afetivos" (DELEUZE, 1997, 141). Fazer da escrita uma paixão... Escrita, filosofia, magia... Alucinada, ouço versos de professora-poeta, que escreve inspiradas em minhas narrativas sobre as experiências filosóficas[70]:

Magia
Magia...
O Norte que havia
Não mais surgiria...
Todavia,
A via,
Tergiversante, sorria
E, em fascinante algaravia,
O novo movia...
Imensurável, alia,
No ritual que propicia,
A imagem que firme sacia:
A taça vazia
Doce assentia
Em assertiva fantasia
O êxtase que louco regia.
À luz de Sophia,
A humana galeria,
De extrema valia,
Se curva à poesia,
Com enlevo e agonia.
E, humilde, silencia,
Em santidade e heresia,
Plenitude e ousadia,
Contemplando a oculta alquimia.
(Maria Inês Ferreira, fevereiro de 2013).

A potência dos gestos de Marcos, Larissa, Arthur, Ronaldo, nas idas e vindas, o retornar à escola para os exercícios de pensamento, o gesto de Juliana, a circularidade na qual se tecem suas palavras nos faz pensar numa nova relação com a escrita, com a escola. Juliana escreve e se inscreve na cena do cotidiano, provocando ruptura no tempo, faz nosso pensamento dançar na busca de outros modos de pensar o tempo, a escola, a escrita... Cria um outro modo de estar presente. Seu gesto faz dela uma espécie de "maga", "prestigiditadora", ao introduzir surpresa numa ordem estabelecida? Dá um golpe, cria arte, convida-nos a repensar os lugares destinados a quem cabe escrever, ao que escrever, repensar os caminhos

[70] Maria Inês Ferreira é professora de Língua Portuguesa dos ensinos Fundamental e Médio. Atualmente trabalha na rede estadual do Rio de Janeiro e na rede municipal de Duque de Caxias.

misteriosos de uma escrita, os papéis complexos na relação pedagógica, as armadilhas dos currículos, desafiando os pressupostos de uma racionalidade técnica, de uma formação atrelada à transmissão de conhecimentos.

Magia fazendo escola ou escola fazendo magia? Em que momento(s) no contexto de sala de aula, no dia a dia, criamos momentos mágicos, ambientes mágicos?

> O vínculo educativo, entendido como encontro mágico (...) se converte em um dinamismo no qual os que dele fazem parte não buscam necessariamente certo tipo de filiação ou um espaço para encontrar alguns referentes de identificação. É uma conexão fundamental que deixa marca nos sujeitos. (VACA, 2012, p. 63)

Nesse encontro mágico, as coisas acontecem, afetam relações, transformam outro. Nesse processo, abre-se espaço para um "constituir-se a si mesmo em liberdade e autonomia". O gesto de Juliana, ao desestabilizar uma ordem, nos faz pensar na criação de uma nova linguagem, uma nova forma de relação com a cena pedagógica, com a escrita. Nascer de uma infância? De uma nova linguagem?

A professora e maga Yona defende que essa magia, que desperta paixão, transforma, tem a ver com "criar um enigma", uma maneira de criar fissuras e dúvidas, porque há que "perder a certeza do dado como real [...]." Isto nos remete à criação de um tempo no qual o

> vínculo pedagógico, entendido como *encontro mágico* – infância/pedagogia, pedagogia/infância – se converte em um dinamismo no qual os que dele fazem parte não buscam necessariamente certo tipo de filiação ou um espaço para encontrar alguns referentes de identificação. É uma conexão fundamental que deixa marca nos dois sujeitos. Neste caso, em dois de seus protagonistas fundamentais: professor/mago e infância. (VACA, 2012, p. 62- 63, grifo nosso)

Em sua defesa do encontro pedagógico como um "encontro mágico" e, nesse sentido, dialogando com o pensamento de Masschelein e Simons (2013), quando da criação de uma *scholè* enquanto *suspensão*, a professora e maga Yona coloca, de algum modo o professor, como protagonista mago, no centro da criação desse vínculo pedagógico. Pergunto-me se, na criação desse tempo, é possível identificar um elemento, uma figura que possa ocupar um lugar de centralidade. Esse "encontro mágico" ou "momento mágico", quando alguma coisa acontece, nos faz pensar em algo que - muito embora não os exclua - não está na ordem dos planejamentos, das intenções, mas numa dimensão que escapa, que não está no controle desse ou daquele indivíduo, nem do professor, nem do estudante, mas numa espécie de vibração, tensão, potência criada no próprio encontro, em que no movimento, nos gestos, nas palavras, nos silêncios, brotam fissuras, desvios que nascem na cena pedagógica, nos instantes que nos

tombam, nos afetam. Um tempo em que algo acontece, uma "reciprocidade se impõe sem acordos prévios"[71], sem controle... Ainda que estejamos cercados por intenções, movidos por desejos, haverá instantes, criar-se-ão momentos em que a força do acontecimento, do evento, em sua uma magia, assustadora e bela, nos lança no limite do que talvez nunca saberemos, na relação entre o ignorar e o saber, o visível e o invisível, no limite do que completamente nos escapa, um menino carregando água na peneira... Como experimentar a eterna finitude na voz silenciosa de um tempo, de um instante que não para de ecoar em nós, a criação de uma nova linguagem. Uma fuga? Um desvio? Fuga, "engendramento do espaço sem refúgio [...] uma multiplicidade impessoal, uma não-presença sem sujeito: o eu único que sou dá lugar a uma indefinição paradoxalmente sempre crescente que me carrega e me dissolve na fuga (BLANCHOT, 2010, p.57).

Nesse momento, em que somos tomados pelo saber que não sabemos, por nossa fragilidade diante do enigma de uma experiência, invadidos pelas questões que nos desafiam, somos arrastados por essa magia e nos dissolvemos nela... Esse desvio é o momento em que uma nova linguagem surge, morte/nascimento, é a "poesia, palavra em que gira o tempo, dizendo o tempo como virada, essa virada que se torna às vezes visível, revolução" (BLANCHOT, 2010, p. 59). Tempo como virada, momento mágico, imaginação, poesia... A magia está no nosso olhar ou no que olhamos? Tornar visível a poesia do nascimento de uma escrita...

Como acolher o que nos escapa, o tempo como virada, a virada do tempo em nossas práticas, em nossa vidas? O que pode tornar visível esse tempo em contextos em que somos treinados para tudo controlar, para ver sempre o mesmo? Virar e revirar *khrónos* montado em seu pesado camelo[72], talvez fazer cócegas nele com o som do sorriso, do burburinho das crianças... Essa é uma das questões que a filosofia na escola não cessa de nos convidar a pensar...

Ao se inscrever na cena cotidiana comum, numa sala aula de escola pública, nas horas dedicadas à filosofia, as crianças, meninos e meninas, escrevem e se inscrevem com palavras, movimentos, gestos... Suspendem, criam magia, amor, amizade, experimentam afetos, nos fazem pensar numa escola encarnada, em experiências que invocam o "sentido vivo do

---

[71] Expressão usada por Juliana Merçon no seminário do NEFI/UERJ em novembro de 2013. Juliana é professora na pós-graduação do Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, no México.

[72] Das três metamorfoses. In: NIETZSCHE, Friedrich. Assim falava Zaratustra: um livro para todos e para ninguém. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-31.

acontecimento”... Raio, relâmpago, abrindo fendas, curto-circuito... Tempo de tempestade... Entrelaçamento, tensões no tempo...

## 3.2 **Exercícios de escrita: nós, enlaces e deslaces no tempo**

Lizete, numa experiência com a leitura do livro A Árvore Generosa (2006) nos fala de um tempo, o tempo do amor, da amizade, é esse tempo que ela evoca durante mais uma dança do pensamento. Thiago nos diz que o tempo é um entre-lugar? Ricardo, naquela fatídica aula de verbos, me interroga: “O que é tempo? Dá para separar presente, passado e futuro?” Lara cria exemplos, provoca:” “Se tia Margarida aparece ali na porta e diz: ‘A professora chegou’. Isso é passado ou presente?”. São meninos e meninas que, em várias e diferentes experiências, parecem não mais satisfeitos com a separação do tempo, estranham, convidam a pensar sobre a imagem dogmática do tempo. Trazem uma temporalidade em criação, quando suspendem o transcurso das aulas com perguntas surpreendentes, quando convidam a professora a suspender a correção dos exercícios para pensar o tempo; quando, com seus gestos inusitados profanam uma ordem, um certo modo de fazer em sala aula, buscando lugar para suas perguntas, suas escritas não solicitadas, não requeridas pela lógica de avaliação; quando convidam a escrever sobre o nada, deixando-nos sem palavras... Tempo da atenção de quem vive a intensidade de estar presente, em presença. Temos experimentado esse tempo no tempo das marcações cronológicas da escola? Tempo de deixar o pensamento dançar, tempo do amor, da amizade... Um entre-lugar? “O tempo é um entre-lugar”, nos desafia Thiago. Um outro lugar? Seria esse o espaço de criação de um tempo que interroga os “ambientes de aprendizagem”, conforme a crítica de Masschelein e Simons?

> Esse é o tempo da aprendizagem, que é – criativo ou padronizado – um processo de produção com resultados específicos e que exige cálculos e investimento. Em conformidade com a escola ser, em primeiro lugar, não um tempo e espaço de aprendizagem, mas um “tempo livre”, isto é, tempo improdutivo, podemos conceber a educação como a arte e a tecnologia para fazer esse tempo livre. É sobre um rastreamento dos espaços, da organização estética e do trato com a matéria que tornam as coisas livres, que fazem os estudantes estarem atentos, coloca-os no silêncio do início e oferece a experiência de potencialidade na frente de algo que se faz presente”. As formas da escola, então, são as formas de suspensão, profanação e atenção; e educação é a arte e a tecnologia para dar figura a estas formas. Elas incluem arquiteturas e disciplinas pedagógicas particulares (tecnologias materiais e intelectuais da mente e do corpo, gestos) e figuras (persona caracterizada por um *ethos* particular, ou seja, uma atitude, uma disposição ou “postura”, por exemplo, a

> figura do professor, mestre, estudante), que constituem o acontecimento "tempo livre". (2012, não paginado.)

Ao contrapor o tempo da aprendizagem e o tempo da educação, Masschelein e Simons falam de uma "arte e de uma tecnologia" que fazem de um tempo um tempo livre, um certo "trato", ou seja, suas palavras nos fazem pensar que essa forma-escola é uma criação, um modo pelo qual se inaugura um *ethos* particular, uma disposição. Uma maneira nova e diferente de se colocar em presença. Uma maneira que não está pré-definida, que não pré-existe com um lugar para cada coisa, mas como algo que acontece, que se inscreve na ordem do acontecimento, nas relações que nascem nesse evento, que ele chama de mágico. Magia do nascimento, do "infinitamente improvável e imprevisível, quer dizer, o verdadeiro início, a surpresa, o começo de tudo" (BÁRCENA, 2000, p. 15)? Que magia é capaz de transformar um tempo num tempo livre, criando uma nova relação com toda uma ordem de coisas, com os outros, com nossa prática nas escolas, com nós mesmos?

Uma relação que está sendo criada em cenas, em gestos, que extrapolam o tempo/espaço das experiências de pensamento e, como rio não submetido às suas duas margens, têm fertilizado, potencializado meu pensar, me trazendo questões não param de me desafiar em tudo que pensei e tenho pensado sobre a escola, sobre minha prática, minha própria relação com a escrita.

Penso agora numa escrita, numa temporalidade híbrida, porque traz as marcas do entrelaçamento complexo e surpreendente de temporalidades que ora se aproximam, ora de distanciam, ora suspendem uma a outra, o tempo da "escolarização", enquadrado no peso da sequenciação dos conteúdos, o tempo da filosofia, o tempo da *scholè*... Fazemos os exercícios de pensamento com as crianças em suas turmas, com a presença da professora regente. Cinquenta minutos, às vezes um pouco mais, o tempo passa sem nos darmos conta... Leitura, pensamento, escrita... Que novos sentidos podem estar nascendo?

Num exercício de escrita com a turma 502, após algumas experiências em que pensamos sobre a morte[73], recorremos à imaginação para pensar o que teríamos a escrever se aquele fosse nosso último dia de vida. Em algumas experiências, a morte vinha surgindo como tema recorrente nesse grupo. O desejo de experimentar esse exercício foi potencializado a partir da leitura de Foucault, (2010b), quando trata do exame de consciência em Sêneca e Epicteto, da ascese filosófica, da prova de si. Desse modo, o exercício com as crianças consistia em escrever uma carta, tal qual a proposta de Sêneca a Lucílio:

---

[73] Nessas experiências em que dialogamos sobre a morte, contamos com a participação de André Borges, que trouxe para o grupo o filme *Frank Winne*, de Tim Burton.

> Pois bem, o exercício ao qual Sêneca convida Lucílio, na carta 12, consiste precisamente em viver o período de um dia não somente como se todo um mês, todo um ano, mas toda a vida ali transcorresse. E é preciso considerar que cada hora do dia que se está vivendo é como uma espécie de idade da vida, de modo que, quando chegar o ocaso do dia, terá se chegado de certo modo também ao ocaso da vida, isto é, ao momento mesmo de morrer. É esse o exercício do último dia. Consiste em não apenas em dizer a si mesmo: "Oh! Poderei morrer hoje"; poderia ocorrer-me um acontecimento fatal que não previ". Trata-se antes de organizar, de experimentar o período de um dia, como se cada momento dele fosse o momento do grande dia da vida, e o último momento do dia, o último momento de existência. Se conseguimos viver o período de um dia segundo esse modelo, no momento em que ele se acaba, no momento em que nos preparamos para dormir, poderemos dizer com alegria e o semblante risonho: "eu vivi"( p. 430)

Exercitando-nos a partir dessa ideia, foi interessante ver o envolvimento das crianças com a escrita, algumas pareciam não dar muita importância ao toque do sinal do recreio, permaneciam na sala, entregues ao momento com prancheta, papel e lápis nas mãos...

Quando li os textos, o que mais chamou à atenção é que alguns deles estavam dirigidos à professora. A carta de Helen, por exemplo, traz em sua última linha um para a professora Adriana: "por que favor deixa agente passar de seri" [sic]. Na carta de Rayssa, há apelo no mesmo sentido: *"*Por favor deixa gente passar de seri*"*[sic].

A figura da professora, evocada nas cartas, nos faz pensar numa escrita ainda vinculada à ideia de correção. Algumas crianças estariam apenas antecipando o julgamento da professora? Embora os textos tenham sido escritos no contexto da experiência filosófica e em nenhum momento tivéssemos feito alusão a qualquer tipo de avaliação, perpassa nesse endereçamento à professora da turma uma preocupação de algumas crianças em serem ou não aprovadas, daí o conteúdo apelativo de alguns textos. Não seria esse apelo, um pedido para que a professora acolhesse o que não vem sendo acolhido na escola? Um modo de se relacionar com a escrita que possa ser inscrita numa temporalidade que suspenda determinados juízos que aprovam e desaprovam. Ou, ao mesmo tempo, não estariam reforçando os sinais de uma lógica de aprendizagem, ratificando, demarcando o papel do professor e do aluno numa ordem?

Em outras crianças, já não há esse tipo de preocupação, elas escrevem aos amigos, familiares queridos, destacam, sobretudo, a importância do amor, da amizade, do perdão... Trazem para pensar a potência dos afetos...

Por que no contexto desse exercício de escrita, algumas crianças se dirigem a professora em suas cartas, evocando a ideia de aprovação/reprovação, enquanto outras voltam-se para seus afetos, trazendo o valor da amizade, do amor e do perdão? Há aí duas formas de relação com a escrita, com a escola? O que escrever sobre a suposta iminência da morte nos dá a pensar sobre a vida que se tem vivido, sobre a escrita da vida ou a vida da

escrita? Duas temporalidades se interpenetrando? O que afirmam e/ou negam? Ou, ainda, o que está para além do que se nega ou se afirma? Como lidar com as diferenças sem cair no lugar comum das classificações?

Essa temporalidade complexa das experiências tem ganhado uma visibilidade muito interessante em alguns textos escritos pelas crianças. Ainda sob influência da formação de toda uma vida, me percebo tentando buscar novos caminhos para uma outra relação, me fazer presente de outra forma, numa escrita atravessada pelas experiências filosóficas. Porém, nesse caminho, se faz necessário acolher a morte como transformação, morte de tantas certezas que povoam o percurso de toda uma formação, de uma vida. Morte que traz em si a potência da vida, um devir... Algumas ideias tão arraigadas estão, agora, em lugar cada vez mais desconfortável...

Como apreender as sutilezas desse entrelaçamento complexo e desafiador com seus sons estranhos, sutis, com seus gestos inusitados, sem recorrermos aos poetas, às crianças que nos ensinam a ver de outras maneiras, numa abertura à novidade do mundo? Uma escrita atravessada pelas experiências de pensamento, uma escrita menor, híbrida, nos faz também "acrobatas esquartejados em malabarismo perpétuo" (DELEUZE, 1992, p. 82). Acrobatas, malabaristas, inseguros, dançarinos... Estrangeiros?

## 3.3 **Escrita e pensamento: tempo de estrangeiridade**

A gente não escuta o pensamento, a gente só vai falando...
*Ísis*

Estranho, não desejar mais nossos
desejos.
Estranho, ver no espaço tudo quanto se
encadeava,
Esvoaçar, desligado.
*M. Rilke*[74]

Diferentemente do que acontece nas aulas destinadas à aprendizagem da escrita, nas experiências filosóficas a ênfase no escrever se deu pela atenção ao pensamento. Mas o que é pensar? O que é pensamento? Não se pensa na sala de aula? O movimento do pensar na sala

[74] RILKE, 2013, p. 17.

de aula é diferente do pensamento nas experiências filosóficas? Nas experiências cuidamos do nosso pensamento com outros? Todas essas perguntas me incomodavam quando comecei a participar das experiências. Ouvi tantas vezes em reuniões com colegas de trabalho que "os alunos não escrevem porque não pensam". Quais são os sentidos para esse "pensar"?

Em dissertação de mestrado[75], Gomes (2011, p. 85-91), coordenadora do projeto de filosofia na escola, aponta como uma questão importante, observada no início das experiências em 2007, que as crianças participantes do projeto "batizaram" a sala de filosofia como sala do pensamento. "Por que a sala de filosofia foi chamada de sala do pensamento?" Na sala de aula não pensamos?". Essas foram questões importantes trazidas em seu texto que não param de ecoar quando penso em minha condição de professora regente de turma, em salas de aulas e, ao mesmo, envolvida com o projeto de filosofia com crianças. Que imagens do pensamento vêm surgindo com as experiências filosóficas? As práticas de escolarização produzem uma imagem para o pensar e com essa imagem também aprendemos a pensar a nossa relação com a escrita.

Buscar outras imagens para o pensamento não é exercício fácil. Deleuze nos oferece uma imagem curiosa quando diz que "pensar é sempre a linha de fuga do voo da bruxa" (DELEUZE, 1992, p. 53). Com essa imagem de voo, somos arrancados do chão no voo de uma personagem que evoca mistério, liberdade, imaginação. Nas histórias de infância, a mesma bruxa que voa é a que faz experimentações em um caldeirão... Asa de morcego, pele de sapo... Ela adora experimentar, misturar elementos diferentes, inusitados, para obter as suas poções. Ao fazê-las, não se transforma a própria bruxa no hibridismo dos elementos de sua experimentação? Nas experiências de pensamento, não exercitamos um certo quê de bruxa em nossas experimentações com as crianças? Com o detalhe de que nada nos garante que poção resultará, experimenta-se pelo desejo de experimentar, não há receitas prévias nem futuras. Há um entrega, um lançar-se no encontro... Experimenta-se o desejo de desejar, de seguir pensando, pois "pensar é experimentar, mas experimentação é sempre o que se está fazendo – o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela" (DELEUZE, 1992, p. 133). "Os meus pensamentos estão nas nuvens, no céu [...]", "O pensamento continua andando, mas a gente não capta ele, eu parei, mas o pensamento continua, é como se a gente escutasse ele, é rápido, a gente não escuta o pensamento. A gente só vai falando, a gente não ouve o pensamento, o pensamento reabre, mas a palavra não sai [...]". Crianças pensando o pensamento....

[75] Filosofia com crianças na escola pública: Possibilidade de experimentar, pensar e ser de outra(s) maneira(s)?, UERJ, 2011.

E quando nos iludimos que capturamos algo, a bruxa segue em linha de fuga em seu voo, talvez com um sorriso no canto da boca... Fracasso? Vitória? Não é essa a linguagem que fala a bruxa do pensamento... Ela voa e estamos novamente em desamparo... Pensando, dançando a dança de vida e de morte da magia das experimentações. Dança de Shiva?

Desamparados, à beira de um abismo nos lança mais uma vez Deleuze: "É que não pensamos sem nos tornarmos outra coisa, algo que não pensa, um bicho, um vegetal, uma molécula, uma partícula, que retornam sobre o pensamento e o relançam" (DELEUZE, 1992, p. 133). Como pensar como algo que não pensa? Pensar sem pensamento? O que é pensamento sem pensamento? Assombroso limite? "O pensamento permite, mas a palavra não", diz o menino Caio, nos desmoronando... Num primeiro instante, podemos imaginar um certo caos, uma ausência de sentido, algo tangenciando as fronteiras do absurdo, mas Deleuze, esse filósofo bruxo, lembra que o caos não é uma "mistura ao acaso" e que "o problema da filosofia é de adquirir uma consistência, sem perder um infinito no qual o pensamento mergulha. Dar consistência sem nada perder do infinito". Vejo nessa imagem uma das mais potentes para de pensar o movimento do pensar nas experiências filosóficas com crianças, que vem acontecendo na escola, por ser uma das que mais radicalmente põe em questão o que aprendemos e ensinamos sobre o que seja pensar, ou mesmo que seja escola.

No início de minhas participações no projeto, a sensação de espanto, e ao mesmo tempo de desconforto, muitas vezes me levavam a impressão de um certo caos. Talvez seja esse o sentimento que nos invade quando estamos diante de algo que jamais tínhamos experimentado num lugar tão familiar, a escola de todo dia. Para onde vão as palavras quando chegamos ao limite do pensar? Quando nos instauramos na vacuidade, no silêncio do que não podemos nomear, o que nos tornamos? Pensar sem palavras? Não é um sentimento que tenha me abandonado por completo, uma vez que nas experiências mais interessantes e mais desafiadoras, principalmente naquelas em que a movimentação do pensamento das crianças baila por territórios totalmente diferentes dos territórios das questões que havíamos pensado, numa dança surpreendente e inusitada, a sensação de estranhamento e de uma certa melancolia trazem um sabor agridoce... Mas sou professora de sala de aula e volto sempre à pergunta. Como abrir essa temporalidade tão diferente do que temos vivido até então em nossa prática, para que nela também surjam outras imagens do pensamento, mais livres, fecundas, de modo a suscitar uma nova relação com a escrita.

Na escola, ouvimos muitas vezes a palavra pensamento. Mas esse pensar compreende uma dimensão do cuidado, de um pensamento que cuida? Sharp, dialogando com Heidegger, convida-nos a uma reflexão:

> Heidegger pensou no cuidado como fenômeno constitutivo básico da experiência humana. O cuidado é assim para ele, uma categoria ontológica, sendo que o cuidado constitui uma pessoa humana como pessoa [...] Cuidado é o oposto de ser apático, indiferente. O cuidado é a fonte da amizade. (SHARP, 2004, p. 125)

Como cultivar esse pensamento que cuida no tempo/espaço fragmentado da escolarização, marcados que somos pelas preocupações com os conteúdos curriculares, pela pressão do tempo *khrónos* dos dias, datas e horários? Como cuidar para que o devorador e temido *khrónus* aceite o convite, ainda que por breves instantes, e entre na roda de *Aión*? Que sentidos se revelam na dimensão do cuidar do pensamento e em que medida esse processo pode provocar transformações nos modos de nos relacionarmos com a escrita? São perguntas que têm nos desafiado desde que as experiências do filosofar, do pensamento, vêm acontecendo em nossa escola.

Miguel, em sua turma de pré-escolar, levanta, gesticula e solta o verbo: "O pensamento entra pela boca, pelo ouvido, pelo nariz, dá voltas na barriga, desce pela perna até o pé, vai até a lua e volta." Ele sente o pensamento com todo seu corpo de menino, de criança e coloca em desafio toda uma imagem dogmática do pensamento. Pensamento inquieto, sinestésico... Filosofar com crianças provoca a experiência de pôr em movimento o que estava anestesiado. Um exercício de estesia ou uma estesia que nos exercita que nos faz sair dos lugares fixos? Vivenciar essa dimensão sinestésica do pensamento como abertura, uma entrega... Estamos desafiando uma lógica que separa o pensar dos afetos? Pensar, sentir com todo o corpo, em toda nossa materialidade física, nos movimentos e sentidos de um corpolinguagem. Pensamento ora suspenso de fins utilitaristas, pensamento que acolhe a imaginação, que se arrisca como um viajante dos mais ousados, a buscar outras paisagens, outros desejos... Ir até a lua, voltar... Pensamento que passeia, dança a dança da criação, vai e volta numa temporalidade diferente daquela que tenta aprisioná-lo em modelos, nos grandes discursos já constituídos. Imaginação, fantasia, pensamento livre?

Pensar com o outro, dar voz às palavras, cuidar. Sentimos esse processo como uma abertura à polissemia viva e inquieta que estas palavras provocam quando arriscamos colocá-las em relação, quando as trazemos para o acontecimento, para a vida. Esta seria uma das chaves para se compreender por que a filosofia na escola é vista como um momento de alegria? "É uma sexta-feira/ de muita alegria/quando descemos/para fazer filosofia"[76]. Ricardo canta em versos a alegria do filosofar na escola, do movimento de pensarmos juntos, cuidando do que pensamos, do que os outros pensam na comunidade de investigação

[76] In: KOHAN; OLARIETA, 2012, p. 52.

filosófica. O que seria experimentar, cultivar o pensamento que cuida nas atividades que envolvem a escrita? O que seria ensinar e aprender nessa nova dimensão? São perguntas navegando no mar revolto das inquietações. Outros desenhos para o pensar provocariam, então, outros desenhos para as práticas que tratam da escrita em nossas escolas? Desenhos ainda enigmáticos, mas que estão deixando vestígios, rastros pelas vozes e convites de nossas crianças e adolescentes... Importante é permanecer no fluir das águas corrediças do rio pensamento.

Viver a experiência de pensamento nos exercícios de escrita é experimentar uma desconstrução, como se estivéssemos numa terra estrangeira, num tempo, numa temporalidade estrangeira. Desde que comecei a participar das experiências, sempre me senti desafiada numa relação com o tempo. Dar atenção ao pensamento talvez nos coloque numa condição estrangeira, de alguém que vai precisar aprender a falar uma nova língua, num tempo diferente, com numa sintaxe outra. Uma linguagem infantil? Nas palavras de Kohan:

> Se para algo prepara uma educação, é para não deixar nunca a infância, a experiência, ou para recuperá-las, se se as perdeu. "Se a educação é educação dos que estão na infância, dos excluídos da experiência porque as deixaram, sejam crianças ou adultos - tarefa de uma tal educação é recuperar essa infância, mantê-la, não deixar que se perca de novo. (KOHAN, 2002, p. 239).

Sócrates, na *Apologia*, quando vai fazer sua defesa diz que o fará numa língua infantil, numa condição estrangeira. Não seria essa uma chave para pensarmos a própria condição da filosofia na escola, como também a nossa relação com uma escrita que, ainda dentro da escola, estaria em resistência a uma escolarização, tentando falar em outra língua? As experiências de pensamento não seriam também um convite à experimentação de uma condição de estrangeiridade?

Foucault, em entrevista publicada na Folha de São Paulo[77], destaca que sua relação de intensidade com a escrita não surgiu nos bancos escolares. O desejo de escrever forte só surgiu quando ele tinha cerca de trinta anos, quando estava morando num país estrangeiro, na Suécia. A experiência de viver no exterior, tendo dificuldade para falar o sueco e o inglês, provocou-lhe "a experiência de falar de um lugar sem lugar":

> Nessa Suécia em eu tinha que falar uma língua que me era estranha, compreendi que podia habitar minha língua, com uma fisionomia repentina particular, como o lugar mais secreto, mas mais seguro, de minha residência nesse lugar sem lugar que é o país estrangeiro no qual nos encontramos. (FOUCAULT, 2004, não paginado)

---

[77] *A palavra nua de Foucault*. Jornal Folha de São Paulo, Seção "Folha Mais!", 21/11/2004.

As palavras do filósofo muito contribuem para pensar nas condições (ou não condições) das experiências filosóficas dentro da escola, com relação à escrita que surge num tempo estranho ao tempo da sintaxe escolar. Escrita estrangeira? Em que medida as experiências filosóficas, enfocando a atenção ao pensamento, nos possibilitaria, na expressão usada por Foucault, habitar nossa própria língua? Quais os sentidos que surgem desse movimento? As práticas escolares voltadas para a escrita têm favorecido esse habitar? Falar uma língua, a língua materna já não é, por assim dizer, uma forma de habitá-la?

Em meus primeiros contatos com as turmas no início de cada ano, costumo perguntar aos estudantes como eles veem uma disciplina que tem por nome Língua Portuguesa e, para eles, quais são os sentidos dessa disciplina quando todos ali já falam o português. As falas mais recorrentes apontam na direção de "aprender a falar e escrever corretamente", e volto a indagá-los sobre o que seria o "falar e escrever certo ou errado". Essas noções de "certo" e "errado", ainda tão arraigadas no senso comum no que se refere à língua, a despeito de todas as contribuições linguísticas mostrarem que a noção de erro não é uma questão linguística, contribuem para o fortalecimento do preconceito linguístico[78], de uma imagem de língua correta e adequada. Imagem de pensamento que, portanto, é transposta para escrita, posto que "a escrita passou a ser usada como forma de 'normatizar' a fala: para sujeitos letrados o lugar utópico em que gostariam de estar quando falam (e que se imaginam ocupando quando falam) é 'falar como se escreve porque a escrita é que seria ' a língua correta" (GERALDI, 2009, p. 57).

Trago aqui estas questões porque as práticas voltadas para o exercício da escrita ocorrem nessa língua perpassada por concepções carregadas de preconceito, ainda marcadas por um ranço de um pensamento colonialista. Essa não seria também uma maneira de colocar os sujeitos como estrangeiros em sua própria língua, essa "segunda pele que nominamos de "língua materna"[79]? Mas não uma estrangeiridade da qual fala Derrida (2003) ou à qual se referiu Foucault (2004) em entrevista ao Jornal Folha de São Paulo A estrangeiridade de que

[78] Segundo a linguista Marta Scherre, preconceito linguístico é o "julgamento depreciativo, desrespeitoso, jocoso e, consequentemente humilhante da fala do outo ou da própria fala, geralmente atinge variedades associadas a grupos de menor prestígio social". (Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Preconceito Línguístico e Cânone Literário, n° 36, p. 11-26. 1º semestre de 2008).

[79]"O que nomearia, de fato, a língua, a língua materna, aquela que carregamos consigo, aquela que nos carrega do nascimento à morte? Não parece aquele lugar que não nos abandona nunca? O próprio ou a propriedade, pelo menos o *fantasma* de propriedade que, no mais perto do nosso corpo, e nós sempre ali voltamos, daria lugar ao lugar mais inalienável, uma espécie da habitat móvel, uma roupa ou uma tenda? A tal língua maternal, não seria ela uma segunda pele que carregamos, um *chez-soi* móvel? Mas também um lar inamovível, já que ele se desloca conosco?" [...] Porque isso que não me deixa, a língua, é também, *na realidade, na necessidade*, para além do fantasma, isto que não cessa de partir de mim. A língua só é a partir de mim" (DERRIDA, 2003, p. 81).

falamos aqui é a que, em vez de potencializar uma relação com língua como lugar que se pode habitar, “lugar mais secreto”, “mais seguro”, vai no sentido bem adverso, do silenciamento, de colocar os falantes de uma língua sob o signo da negatividade, da incorreção, da inferioridade.

Ao longo das experiências na turma 502, Leonardo é muitas vezes “corrigido” em sua fala. Tanto pelos colegas como pela professora da turma. Mostram-se preocupados com o modo, com seu jeito de falar: “Quando nós *tá* (sic) fazendo prova, se o pensamento para ali, a gente tira nota baixa, aí na prova o pensamento não pode parar, senão a gente já era, que nem quando nós *tá* (sic) fazendo o dever...”. Ele é interrompido por seus colegas de turma ao som de: “Fala direito! Nós fazemos, nós pensamos, nós estudamos!”.

Leonardo, esse menino que experimenta o pensamento de forma tão intensa, menino que insiste em falar da morte: “Por que a morte foi existir?”. Em indagação profunda, com a morte dançando em seu pensamento, suas palavras explodem de vida. Vida insistente, comovente, sobretudo por não se intimidar com as sucessivas investidas corretivas dos que estão ao seu redor. Ele é bravo, sua coragem é aquela dos que se expõem com um nudismo despudorado, incômodo, falando sua própria língua... Neste momento, Leonardo é o estrangeiro no seu grupo, com seus colegas de turma. Estrangeiro para escola... Pensa, se expressa em sua própria língua sem se deixar intimidar...

A professora da turma, em conversa após a experiência, comenta sua preocupação sobre a necessidade de corrigir a fala e escrita, destaca minha presença como professora de português da escola. Compartilho das preocupações dela, sobretudo de sua angústia quando se é cobrado do professor que ele corrija. O professor deve corrigir provas, testes, trabalhos. Mas o que é corrigir? Podemos corrigir uma fala, uma escrita? Como relacionar correção e acolhimento? Pensar a correção, pensar o pensamento... Como inaugurar, “fabricar” esse tempo com outro, em nossa relação com língua enquanto o que “só a partir de mim, de onde parto, me para e me separa”? (DERRIDA, 2003, p. 81-82).

Quando trata da questão da estrangeiridade, já nos faz pensar que, de alguma maneira, somos todos desterrados em nossa própria terra, ou seja, somos babélicos, uma vez que “o convite, a acolhida, o asilo, o albergamento passam pela língua e pelo endereçamento ao outro”.

É nele que nos inspiramos para pensar num confronto dessas duas estrangeiridades, numa que poderia se desdobrar em hostilidade e outra que se desdobra em hospitalidade. Na primeira, tento impor ao outro a violência de fazê-lo falar a minha língua, fortalecendo as amarras de uma violência colonial, de um imperialismo linguístico; na segunda, permito uma

abertura, uma acolhida para que o outro também me convide a escutar suas perguntas que não serão necessariamente pensadas e formuladas na minha língua. Vejo, assim, no outro, o estrangeiro que tem perguntas a me oferecer, a me dar a pensar, e nesse movimento, torno-me estrangeira de mim mesma:

> Tudo se passa como se a hospitalidade fosse o impossível: como se a lei da hospitalidade definisse essa própria impossibilidade, como se não se pudesse senão transgredi-la, como se a lei da hospitalidade absoluta, incondicional, hiperbólica, como se o imperativo categórico da hospitalidade exigisse transgredir todas as leis da hospitalidade, a saber, as condições, as normas, os direitos e os deveres que se impõem aos hospedeiros e hospedeiras, aos homens e às mulheres que oferecem àqueles e àquelas que recebem a acolhida. Reciprocamente tudo se passa como se as leis da hospitalidade constituíssem, marcando seus limites, poderes, direitos e deveres a desafiar e a transgredir a lei da hospitalidade, aquela que exigiria oferecer ao chegador uma acolhida sem condições. (DERRIDA, 2003, p. 68- 69).

É nesse sentido que considero as experiências filosóficas na escola um acontecimento que nos põe diante de uma complexidade infinita, na relação com a nossa prática, com o que entendemos por ensinar e aprender, com nossas concepções de língua, de linguagem, de pensamento, de escola, de pesquisa, com nossa relação com a própria vida, da forma como temos nos relacionado com nós mesmos e com os outros. Na escola, quando recebemos as crianças, investidos da tarefa de ensiná-las a escrever, estamos oferecendo hostilidade disfarçada em hospitalidade? Ou a hospitalidade, nesse caso seria, seria da ordem do impossível, se pensarmos numa hospitalidade incondicional?

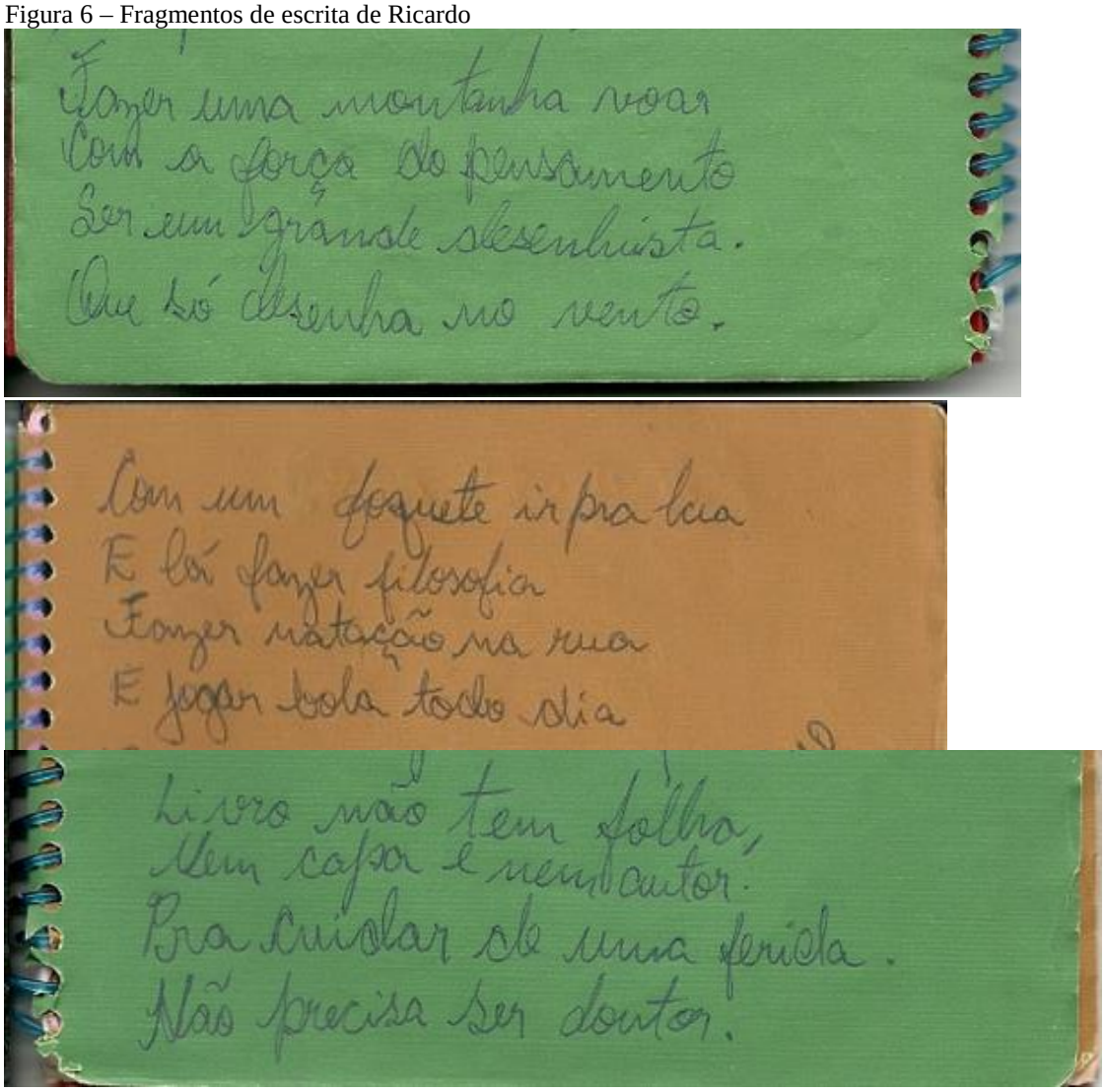
Para Derrida, desafiador em seus interrogantes, trata a hospitalidade como questão de uma certa suspensão:

> Já nos aconteceu de perguntamo-nos se a hospitalidade absoluta, hiperbólica, incondicional, não consistiria em suspender a linguagem, uma certa linguagem determinada, e mesmo o endereçamento ao outro. Sendo assim, não seria preciso submeter a uma espécie de contenção essa tentação de perguntar ao outro quem ele é, qual é o seu nome, de onde ele vem, etc.? (DERRIDA, 2003, p. 117)

Suportaríamos uma acolhida sem condições, “hiperbólica”, a suspensão de uma “certa linguagem” para criar outra linguagem ainda desconhecida, estranha, capaz de acolher a experiência da contenção, do silêncio, da escuta, de cuidar do pensamento? Tempo estrangeiro? Seria esse o tempo em suspensão que esses meninos e meninas tem nos convidado a “fabricar”, a inventar junto com eles? O tempo da hospitalidade, de uma acolhida sem condições, que “não pertence originalmente nem àquele que hospeda, nem ao convidado, mas ao gesto pelo qual um oferece acolhida ao outro?” (DERRIDA, 2003, p. 117).

Dialogando com estas questões, aqui levantadas, tentamos buscar os sentidos, como quem busca decifrar o enigma das condições sem condições das experiências filosóficas na escola, e da escrita que nasce nessa temporalidade estrangeira, da magia da experimentação, que privilegia o cuidado com o pensamento. Estaríamos experimentando o nascer de uma nova escrita, uma escrita "estrangeira", uma nova linguagem, de um lugar sem lugar, invenção de um tempo fora do tempo, numa escola sem condições?

Figura 6 – Fragmentos de escrita de Ricardo



# 4 RICARDO E O "TOQUE DE CHEF": ESCRITA E MODO DE VIDA

Ricardo, assim como Vanessa, desde tenra idade, vivencia as experiências de pensamento na escola. É ele que nos surpreende com seus escritos reunidos em um livrinho, ou "fragmento" artesanalmente confeccionado. Nele há poemas, registros em versos... É Ricardo, esse menino, que me interrogara sobre o tempo, que pediu ao professor de artes para responder às questões da prova em versos, deixando seus professores perplexos, encantados...

Convidei esse menino do tempo, dos inícios, dos versos, e, agora, dos fragmentos, para uma entrevista, uma conversa. A princípio, fiquei hesitante se exporia ou não toda a entrevista, no entanto, em função da riqueza dos detalhes, potentes e inspiradores, optei por apresentar a transcrição na íntegra. Os trechos que estão em negrito correspondem aos momentos nos quais me ancorei para dialogar com pensamento de Ricardo.

> **Edna:** Bem, hoje é novembro de 2013, estou aqui na sala da Mirela... tá um calor incrível lá fora e a gente se refugiou aqui para conversar um pouquinho (risos). Ricardo, em primeiro lugar eu quero dizer que estou com muita saudade (Ricardo diz "eu também") dos nossos encontros, das nossas aulas, na filosofia, nas aulas de português também e, vocês sabem que são muito importantes para mim... A turma de vocês, assim... É... Foi um encontro que mudou a minha vida, minha maneira de pensar as coisas, potencializou umas tantas outras em mim... Você sabe que uma delas é a pesquisa da qual eu estou me ocupando durante esse tempo, o mestrado na UERJ, a escrita... Aí eu queria que você falasse um pouquinho...
>
> **____:** Eu achei isso aqui lindo, eu fiquei encantada com isso aqui. Eu li tudo que você escreveu, do começo ao fim. Devorei. E eu queria que você falasse um pouquinho dessa experiência aqui, Ricardo. Você fez um livro? É isso?
>
> **Ricardo:** Mais ou menos. Pode se dizer que eu fiz um fragmento de um livro, um pedaço de um livro que falta em algum lugar.
>
> **Edna:** Como assim "um pedaço de um livro que falta em algum lugar"?
>
> **Ricardo:** Ah, sei lá. Vai que lá na frente eu faça um livro disso aí... pode ser...
>
> **Edna:** Então isso aqui ainda não é um livro que você fez?
>
> **Ricardo:** Não.
>
> **Edna:** Mas por que você acha que isso aqui ainda não é um livro? Eu, quando olhei, disse: "Nossa! Isso aqui é um livro de poesias! Um livro cheio de poesias do começo ao fim". Todo confeccionado por você. Artesanalmente preparado por você. Você está dizendo que não é um livro, mas eu vi como um livro. Por que você acha que não é um livro?
>
> **Ricardo:** Eu acho que um livro tem que ter algo a mais que esse aí não tem, eu acho...
>
> **Edna:** Algo a mais? Fala um pouquinho mais desse "algo a mais" aí.
> **Ricardo:** Ah, sei lá. Seria um **toque de chef**.

**Edna:** Um toque de chef?

**Ricardo:** É.
(Ambos riem descontraídos.)

**Edna:** O que é um toque de chef?

**Ricardo:** É uma coisa que eu não tenho. Por isso que eu não acho um livro.

**Edna:** Agora você me pegou. O que seria um toque de chef? Chef, chef, você tá falando chef de cozinha, assim? Tipo aquele chef que prepara uma comida?

**Ricardo:** É que tem tipo um segredo, que só ele sabe.

**Edna:** Então você acha que aquilo não tem esse toque, não tem esse segredo?

**Ricardo:** Não. Não. (Confirmando que não tem.)

**Edna:** Nossa, eu acho que tem. Eu, pelo menos nunca vi um livrinho confeccionado assim... Eu já confeccionei junto com meus alunos. A gente fez uns livrinhos, né. A gente já publicou poesias aqui no jornal da escola, mas assim, eu nunca tinha visto, nunca tinha posto a mão num material desse aqui como você fez... Você por você mesmo. Você foi lá e começou a escrever. Então você acha que aqui tá faltando o toque do...

**Ricardo:** Chef.

**Edna:** E se tivesse esse toque do chef, como você acha que seria?

**Ricardo:** Ah... eu acho que seria um pouquinho diferente. Não seria igual. **Porque o toque de chef dá sempre aquele algo a mais, aquele algo que você pede para repetir, você pede bis.**

**Edna:** Que você pede bis?

**Ricardo:** É.

**Edna:** Eu pediria "bis", "tris", porque eu acho isso aqui encantador mesmo. Realmente eu nunca tinha visto dessa forma que você fez aqui, organizou os seus textos, entendeu? Mas eu vou ficar pensando nesse toque de chef...Olha a filosofia aí "O que é isso? O que é esse toque de chef que a gente quer mais?" Agora, Ricardo, eu gostaria que você contasse pra mim, assim... Como que você escreve? Como é isso no seu dia a dia? Como é que isso surgiu? Você fez tudo no mesmo dia? (Ricardo responde que não.) Não foi, né. Então como que esses textos foram surgindo? Essas poesias foram aparecendo assim? Conta para mim...

**Ricardo:** Ah... normalmente eu faço poesia para me desestressar.

**Edna:** Ah!!! Para desestressar. Para relaxar.

**Ricardo:** Isso. Quando a minha mãe briga comigo, ou quando eu faço alguma besteira... quando eu sinto que está faltando alguma coisa, que eu fico entediado, aí eu lembro de alguma frase de algum escritor, lembro de alguma coisa que meu amigo me falou... eu lembro de algum título que eu vi, tipo, quando eu vejo um título de algum livro aí eu penso: "Nossa! Essa capa daria um belo título de um poema!" Aí eu começo a escrever... Aí começa palavras, rimas, frases, histórias...

**Edna:** E isso acontece em qualquer hora do dia?

**Ricardo:** Ah, em qualquer hora. Eu já escrevi um, o que tem aqui, o maior, acho que é esse aqui, eu escrevi de madrugada.

**Edna:** De madrugada. Me conta isso então. Como foi?

**Ricardo:** Tava com insônia. E não estava conseguindo dormir. Aí passou um filme, na SBT, que o cara podia transformar qualquer coisa só com a força do pensamento. Qualquer coisa ele podia transformar, podia modificar, criar, só com a força do pensamento. Mover... Aí eu fiquei imaginando "Nossa! Com a imaginação a gente pode fazer tantas coisas!"... E aí eu comecei a desenvolver e saiu isso aí...

**Edna:** Foi assistindo o filme e escrevendo?

**Ricardo:** Foi depois do filme. Eu vi tudo que o filme passava, depois coloquei algumas coisas a mais e saiu o poema.

**Edna:** Então às vezes é um filme, uma cena do dia-a-dia, alguma...

**Ricardo:** ... pessoa, um objeto...

**Edna:** Uma frase. E aquilo você olha e acontece o quê?

**Ricardo: Particularmente se abre... Parece que um novo mundo. Um mundo que só vem palavras, poesias, poesias de vários autores...**

**Edna:** Ah, é? Você tem lido o que de poesia que te chamou a atenção?

**Ricardo:** Eu gosto de Chico Buarque... Gosto mais de ver poesia na música. Na letra da música, com melodia.

**Edna:** Eu lembro quando você ficou encantado na época que a gente trabalhou com os cordéis.

**Ricardo:** É.

**Edna:** Naquele texto *A moça que dançou depois de morta*... Lembra desse?

**Ricardo:** Lembro.

**Edna:** Aí eu não sei se foi você ou o Matheus que falou "Ai, nossa! Como é que pode escrever tudo isso?", não sei se foi você quem perguntou ou se foi o Mateus.

**Ricardo:** Foi o Mateus.

**Edna: "**Como que alguém pode escrever tudo isso assim?" Aí eu falei: "Assim como?" Aí ele falou: "Dessa forma assim. Tudo combinando!" Aí eu falei:". Ah! As rimas!"

**_____:** Eu percebo tão bem que aqui, você falou de poesia, que gosta de ler a poesia que tem nas letras de música, você falou do Chico Buarque, e eu percebo... Isso aqui, por exemplo, são letras de música, são poemas? O que você acha?

**Ricardo:** Eu acho que é uma letra de música. Mas para mim, tem que ter um refrão e tem que ter a letra, a melodia.

**Edna:** Então é como se fosse música. Você já cantou alguma delas? Experimentou pegar um instrumento e...

**Ricardo:** Eu já pensei em dar pra alguém que tem instrumento e a pessoa dar a melodia.

**Edna:** Ah, legal! Boa idéia...

**_____:** E de onde vem isso Ricardo? Eu percebo que você escreve... A sua escrita aqui, pelo menos nesse livrinho, é toda em versos. Você ama versos, né Ricardo?

**Ricardo:** Amo.

**Edna:** De onde vem esse amor pelos versos?

**Ricardo:** Ah, é de ler... Quando eu era pequeno, quando eu estava na barriga da minha mãe, meu pai cantava para mim MPB... Raça Negra... Um pouco de Pop Rock... Sempre rimando e eu vendo aquelas letras que no final sempre rimava. Se começava com "a" terminava com "a". Se começava com "o" terminava com "o". Aí eu pensava se um dia eu poderia fazer uma coisa assim. Será que eu vou conseguir rimar como esse cara aí?

**Edna:** Você se sentiu desafiado? Por isso que você gostou tanto quando a gente trabalhou com os cordéis? Porque o cordel tem isso, né. Tem aquela rima, aquela métrica e ele também é cantado, né. É muito legal!

**____:** Aqui tem vários temas (diz folheando o livro de poemas de Ricardo, procurando algum específico)... Você falou da imaginação... Uma história de amor... Você falou de saudade... Tem uma aqui que é muito legal que você fala da bola, que a bola é a tua melhor amiga, né... Vou te fazer uma pergunta: Aqui a bola é a tua melhor amiga. E a escrita? Também é uma amiga para você?

**Ricardo:** A escrita não seria uma amiga. Acho que ela seria mais... Não sei.

**Edna:** Não? Ou ela é sua amiga, ou você é amigo dela? Como é que é essa relação? Você está dizendo que
*A minha melhor amiga/Seja em casa ou na escola/Na rua ou na quadra./Estou sempre jogando bola./Não importa se é domingo/Se está chuva ou se está sol/Sozinho ou com os amigos/O importante é jogar futebol/Eu com meus amigos/É pura diversã/Nós brincamos de golzinho/E às vezes de golzão/Sei fazer embaixadinha/Prefiro brincar de golzinho/É difícil dar "lambreta"/Mas eu prefiro o "ovinho"* .

**Edna**: Você poderia me dizer o que é lambreta e luvinha? (Diz, dando risadas)

**Ricardo:** Ah, são gírias de futebol. Lambreta é um drible que se faz. Tem gente que fala *lambreta*, tem gente que fala *carretilha*, tem gente que fala *banho*... *Luvinha* é jogar debaixo das pernas... uma *caneta*, depende do estádio... Do lugar que se vai.

**Edna: Ah! Entendi. E a escrita? A bola é tua amiga... E a escrita? Você se considera amigo da escrita? Você acha que a escrita tem sido sua amiga?**

**Ricardo: Um pouquinho dos dois. Eu acho que eu gosto dela e ela gosta de mim.**

**Edna: Então me conta essa história?**

**Ricardo: Quando eu só gosto de uma pessoa, e a pessoa às vezes não gosta de mim, fica muito mais difícil para mim, interagir com ela, falar com ela, entender ela. Mas quando eu gosto dela e ela gosta de mim, ela compartilha segredos, ela me fala sonhos, ela me fala objetivos, ela me fala tudo. Aí fica mais fácil de eu compreender a atitude dela, tudo que ela faz. Fica mais fácil.**

**Edna: Ai, que bacana isso, hein! Aí eu tô pensando aqui também, e tô lendo... gostei muito de todos aqui, esse da bola achei tão bacana, tão legal quando você fala "da minha melhor amiga". Aí eu fiquei pensando assim, se a gente pudesse comparar "bola", você ta falando do futebol, um jogo... Será que a gente**

**poderia comparar o ato de escrever, essa sua relação com a escrita, será que tem como a gente comparar com um jogo, de alguma maneira? Você acha que isso tem a ver?**

**Ricardo: Acho que tem, porque quando você fala de futebol, você mexe com o físico e você mexe também com o psicológico. E quando você escreve, você também mexe com o físico, como também, com o psicológico. Eu acho que tem essa relação do jogo com a escrita.**

**Edna:** E como é essa combinação do físico com o psicológico?

**Ricardo:** Eu acho que o psicológico controla o físico.

**Edna:** Você acha que o psicológico controla o físico?

**Ricardo:** Acho.

**Edna:** Tá separado? É isso?

**Ricardo:** Eu acho que controla, que eles têm uma ligação, mas eu acho que o psicológico ele manda mais que o físico. Eu acho que o físico, ele obedece muito. O psicológico, ele é mais solto, é mais do que acontece lá fora e o físico é mais o que acontece dentro de você.

**Edna:** E, agora fiquei totalmente confusa. Ricardo, não entendi isso...

**Ricardo:** O psicológico seria se, você toma uns esporros, se você dá risada, se você ouve uma piada... Então, na maioria das vezes acontece de fora pra dentro. O que mexe com o seu psicológico é o que vem de fora pra dentro. É uma garota que gosta de você, mas você não gosta dela, aí você fica pensando... É a sua mãe que conversa contigo e você para pra pensar no que você quer pra sua vida. **É sempre algo de fora, que está ao seu redor que faz você pensar, que mexe com o seu psicológico**. O físico não. O físico é um pouco menos de fora pra dentro, é mais de dentro pra fora. Você com seu cérebro lá, você controla o que você vai fazer...

**Edna:** O físico incluiu tudo? O físico que você ta falando é "você"?

**Ricardo:** É.

**Edna: E você tem uma relação muito forte... Porque você falou o tempo todo nos seus textos desse mundo que te cerca. Você fala das coisas que você gosta, do teu futebol, você fala da alegria, você vai falando também da saudade, você fala de amor, de estar apaixonado, enfim... Então, você acha que é isso que se mistura então? O físico então é o... (?)**

**Ricardo: A carne, o osso, é o corpo**.

**Edna:** É corpo mesmo?! Isso está na escrita para você?

**Ricardo:** Tá.

**Edna:** E o psicológico é o que vem de fora? O que mexe com o teu psicológico é o que vem de fora... Que você para pra pensar, reage.

**Edna:** Hum... Tá certo. Você falou que esse texto você fez de madrugada, que não estava conseguindo dormir, e os outros também deve ter uma história. Cada um desses deve ter uma história, ou não? Você destacou esse. Tem algum outro que você gostaria de destacar? Que surgiu assim, num momento que você considera muito especial?

**Ricardo: Esse aqui da saudade. Porque foi um momento que a minha irmã chorou, por causa que, falaram pra ela que meu pai tinha ido pro hospital e tava perto de morrer. Aí eu falei pra ela "Vamos escrever. Escreve o que você sente que às vezes melhora." (Ricardo fala com a respiração um pouco forte e com a voz trêmula.) Às vezes passa a dor de cabeça, fica um pouco melhor. Aí a gente brincou de escrever. Primeiro eu fiz um poema com quatro versos, não, quatro estrofes, aí a gente escreveu. Aí eu juntei o meu e o dela e fiz esse daí.**

**Edna:** Nossa! Que bacana. Você pode ler pra mim?
(Ricardo aceita.)

**Ricardo:** Saudade
*Saudade é uma coisa que já passou pela sua história*
*Não sai da sua lembrança, está gravada na memória*
*Saudade está guardada e você nunca esquece*
*Às vezes te faz sorrir, às vezes te entristece*
*Quem não tem saudade é porque não tem o toque do criador*
*Ou então não foi feliz e nunca sentiu o amor*
*Você tem guardado a saudade dentro do seu coração*
*É um forte sentimento, É uma grade emoção*
*Saudade é uma coisa que ninguém pode explicar*
*É uma parte da sua vida que você sempre vai lembrar*

**Edna:** Nossa, que lindo! E você escreveu sobre a saudade e a sua irmã também?

**Ricardo:** É.

**Edna:** E essa saudade surgiu aí, nessa situação que vocês ficaram com medo de perder o pai. Foi isso?

**Ricardo:** Huum...

**Edna: Da morte, é isso? Você já escreveu sobre a morte?**
(Ricardo diz que não)

**Edna**: Mas esse texto surgiu disso?

**Ricardo:** Disso. Do medo dela, eu vi no olho dela, os olhos dela brilhando o medo. Aquela coisa de "Será que eu nunca mais vou ver meu pai? Será que eu vou viver para sempre sem ver ele vivo de novo?", por causa que, ele mora na Bahia e a gente mora aqui (Ricardo se refere ao Rio de Janeiro).

**Edna:** Ah, seu pai mora na Bahia. Entendi.

**Ricardo:** É. Aí eu fiquei com esse medo.

**Edna:** Você também é de lá, não é Ricardo? Vocês vieram pra cá, né? Você veio pra cá com quantos anos?

**Ricardo:** Com 9 anos.

**Edna:** Êh, garoto porreta! A Bahia é linda. Adoro a Bahia, adoro Salvador. Ai! muito bonito Ricardo!. E tem outra coisa que eu queria pensar junto com você. A escrita... A sua escrita... Eu posso dizer que você escreve para você mesmo? Quando você escreveu isso aqui, foi pra você mesmo?

**Ricardo:** Eu escrevo isso também para lembrar de fatos, de histórias, como essa da saudade. Pra mim nunca esquecer daquilo que... são **momentos que marcaram a minha vida.**

**Edna:** E na escola? Como é essa escrita na escola? Como você se relaciona com isso na escola?

**Ricardo: A escrita da escola eu acho muito... A escrita das aulas que eu tô dizendo, muito robotizada. Porque você tem que fazer o que tá no quadro. Você não pode fazer algo diferente. Às vezes você pode dar uma opinião, mas pra responder uma pergunta, pra falar de alguma coisa. A única hora da aula que a gente podia escrever o que a gente queria, um tema, falar sobre alguma coisa era na aula filosofia e, normalmente, na aula de português, de vez em quando, na redação. Aí o tema é livre. Mas na escola normalmente eu falo que é robotizada. A gente faz o que tá programado pra fazer.**

**Edna:** Faz o que tá programado pra fazer.

**Ricardo:** Uhum.

**Edna:** E aqui? E aqui nesse livro? Isso aqui pra você é um outro tipo de escrita, então?

**Ricardo: É. É uma escrita mais livre. Tipo uma redação de português que você pode falar de tudo, tipo da vida, ou da morte, tanto de ódio, de mãe, de pai, amarelo, azul... Você pode falar o que você quiser pra ficar pra você.**

**Edna: E tem alguma situação que você acha que... Que você lembra que, dentro disso que você diz "que a escrita da escola é uma escrita robotizada" que é diferente dessa escrita daí, você explicou o que é robotizada, você usou a palavra cópia, então a escrita assim, dentro da sala de aula pra você é na maior parte do tempo isso? Cópia?**

**Ricardo: Os únicos raros momentos que a gente não copia é quando a resposta é objetiva, quando o professor explica o que a gente escutou e a gente tem que reproduzir mais ou menos a mesma coisa com as nossas palavras. Esse é o único momento que eu acho que não é cópia. No momento da redação, porque o tema é livre e a gente tem que desenvolver a redação, mas tirando isso, o resto é cópia. Escreve um texto, a gente abre o caderno e escreve o texto. Escreve pergunta, a gente abre o caderno e escreve a pergunta.**

**Edna:** E o pensamento aí, como é que fica?

**Ricardo:** O pensamento se encaixa mais para resolução dos problemas. Para resolver os problemas.

**Edna:** Que problemas? Da matemática?

**Ricardo: É. Da matemática, das ciências, de história... aí tem que pensar um pouco, mas a escrita mesmo livre, não é.**

**Edna:** E a escrita da filosofia? Você falou que a escrita da filosofia era livre...

**Ricardo:** É como se fosse esse momento aqui, só que numa sala...

**Edna:** Esse "momento aqui" que você está falando é...

**Ricardo:** O de escrever o livro.

**Edna:** E assim... Eu lembro Ricardo, que uma vez nas nossas aulas, a gente fazia muita coisa ali, fazia poema, né? Tinha umas coisas assim, mas eu nunca na sala de aula eu fiz junto com vocês. E uma coisa que me marcou muito, quando a gente estava fazendo a filosofia é... (Nesse momento Edna se emociona. Sua voz muda e dá uma pausa para continuar a falar.) emocionando.

(Fica um momento curto de silêncio enquanto Edna externa sua emoção, e logo em seguida continua sua fala bem emocionada.) .

**____:** A escrita sempre foi uma preocupação muito grande, né. Sou professora de português. Tem uma cobrança muito grande... Mas eu nunca tinha experimentado o que eu experimentei quando estava todo mundo junto sentado e a gente escrever junto com vocês. Não sei se você lembra disso. E assim, o que você pensa disso? Naquele momento em que eu sentava para fazer o exercício junto com vocês? Como é que você vê isso?

**Ricardo: Eu acho que se pudesse virar um poema, seria o melhor poema do mundo. Porque não iria reunir só uma pessoa de como ela vê o mundo. Vamos supor que tinha 15 alunos na sala e mais 2 professoras, iam ter 17 pensamentos. 17 formas de ver o mundo. 17 versos. Aí eu acho que ia sair um poema muito melhor. Ou uma redação, ou um texto muito melhor.**

**Edna:** E o fato que, no caso, eu era a professora de português de vocês e eu estar ali, escrevendo para vocês? Isso teve algum... Como eu disse para você... Você falou que seria o poema mais lindo do mundo. Mas assim, lindo por quê? Porque estavam todos reunidos escrevendo juntos? Ou porque ali estão todos reunidos, mas não só os alunos, mas a professora também? O que você pensa disso? Porque isso é uma coisa que me marcou e me marca muito. De lembrar dos momentos que a gente vivenciou. Vão passando as cenas, um filme... O dia que vocês me convidaram pra escrever sobre ____ **(não consegui entender. Está no tempo 26:10)**, aquilo me marcou profundamente. Então, como que você vê isso? Como que isso foi para vocês? A mim, me marcou muito. E como foi isso para vocês? Ter a professora de vocês escrevendo junto com vocês, fazendo o exercício de escrita, de pensamento junto com vocês?

**Ricardo: Eu acho que todo mundo viu como uma coisa muito diferente. Muito fora do normal. Fora dos padrões. Como eu falei, normalmente o professor está ali para copiar e para a gente copiar o que ele copia, ou escrever o que ele copia. Mas quando o professor estava ali junto com a gente, ele estava se expressando junto com a gente. Então foi uma experiência muito diferente. Muito nova. Muito marcante também, para todos nós.**

**Edna:** Está passando um filme aqui. Do tempo que a gente ficava... Ai nem sei. Agora eu que... A gente vai recuperando aquelas coisas... (Risos)

**_____:** Ai, Ricardo. É isso. Eu queria saber se você tem mais alguma coisa para falar sobre isso aqui? Se você gostaria de dizer mais alguma coisa dessa sua relação com a escrita.

**Ricardo:** Essa relação eu acho que nunca vai acabar. Porque eu acho que até quando eu estiver velho eu vou estar escrevendo, porque pra mim, não é só um "passa tempo", uma forma de ganhar dinheiro, não é só uma atividade... Como eu falei, é uma coisa que me desestressa. Uma coisa que me desentedia. É uma coisa que faz parte de mim. Parece que eu já nasci com ela, por causa da minha ligação com a música, com meu pai cantando, falando de MPB, de Pop Rock.

**Edna:** Seu pai escrevia?

**Ricardo:** Meu pai gostava mais de cantar.

**Edna:** Meu pai também. Meu pai gostava de cantar. E meu pai é... Toda essa minha relação com música, vem muito por causa do meu pai.

**Ricardo:** Eu também. Eu não ficava nem tanto admirado com a música, com a melodia, com as letras. Eu ficava mais admirado com o refrão, da forma que o cantor, que é autor da música se dava com a...

> **Edna:** Com as palavras.
>
> **Ricardo:** É. Com a rima. Isso me chamava muito à atenção.
>
> **Edna:** Então é isso, né. A escrita para você é uma forma de você se relacionar com as palavras.
>
> **Ricardo:** Não só com as palavras, mas também com o mundo que me cerca. É quase uma forma de viver. É quase uma forma de viver.
>
> **Edna:** Que lindo, Ricardo. Obrigada. A gente pode ficar por aqui. Não vou tomar o seu tempo, que você tem aula agora. A gente vai ficar por aqui. Eu queria te agradecer e dizer assim que... Nossa! Muito obrigada por você ter... Por tudo que vocês me ensinaram, por tudo que vocês me ensinam. (Edna fala emocionada.) É isso...

Ricardo desaloja, surpreende logo no inicio da conversa ao dizer que o que tenho ali em minhas mãos não é um livro. Diz ele ser um "fragmento". Imediatamente meus pensamentos se aventuram, passeiam, e começo a me perguntar sobre as diferenças entre um fragmento e um livro? Livros, em nosso imaginário, podem evocar muitas concepções diferentes, entre elas um ideia ou uma imagem sacralizada, detentora de algumas verdades... Ricardo parece preferir uma forma uma tanto quanto profana ao dizer que as folhas coloridas com poesias compostas por ele são "fragmentos". Fragmentos, momentos, que traduzem um modo de escrever ao ritmo dos acontecimentos em sua vida. Tempo de experimentar um outro modo de se relacionar com a escrita. Esse jovem estudante parece estar buscando, inventando outras maneiras para escrever a vida, dar vida à escrita. Vida que não segue uma lógica linear, como muitas vezes se supõe que seja. A escrita em fragmentos de Ricardo nos faz pensar numa temporalidade descontínua; na criação de um outro tempo. *Scholè?*

A escolha da palavra "fragmentos" para nomear os seus escritos nos traz a ideia do acidental, daquilo que vem compondo a sua experiência com a escrita. Não é a experiência algo da esfera do imprevisto, do desconcertante, portanto, do fragmentário? Os fragmentos de escrita desse jovem forçam nosso olhar, nosso pensamento, nos levam a pensar desde uma perspectiva de descontinuidade que confronta a noção de um "Eu substancial, total e solipsista" (DELEUZE, 2011, p. 77) O que seria, então, escrever em fragmentos?

Partindo de uma frase de Whitman para quem "a escrita é fragmentária". Deleuze relaciona a escrita fragmentária americana à presença dos diversos povos, minorias:

> [...] por toda parte há coleção de fragmentos [...]. O mundo como conjunto de partes heterogêneas: colcha de retalhos infinita, ou muro ilimitado feito apenas de pedras (um muro cimentado ou peças de um quebra cabeça, recomporiam uma totalidade). O mundo como *mostruário*: as amostras ("espécimes") são precisamente singularidades, partes notáveis e não totalizáveis que se destacam de uma série de partes ordinárias. (DELEUZE, 2011, p. 77)

Quando Ricardo defende que os seus escritos são “fragmentos” não estaria apontando para a busca de uma relação singular com a escrita, chamando atenção do nosso olhar para as cenas menores, os “grãos” as “granulações”, “intervalos de tempo”, “momentos de uma batalha incerta”?(DELEUZE, 2011, p. 78). A escrita para esse menino talvez seja uma busca, não a busca de uma verdade, de um conhecimento ou mesmo de um conteúdo, mas uma busca de outros movimentos para uma escrita dançante como seu pensamento, como um modo de se relacionar “imediata e intuitivamente com suas vivências”. (LARROSSA, 2009, p.35):

> Quando minha mãe briga comigo ou quando eu faço alguma besteira...quando eu sinto que está faltando alguma coisa, que eu fico entediado, aí eu lembro de alguma frase de algum escritor, lembro de alguma coisa que meu amigo me falou....eu lembro de algum título que vi, tipo, quando vejo um título de algum livro aí eu penso: “Nossa! Essa capa daria um belo título de poema!” Aí eu começo a escrever...Aí começa palavras, rimas, frases, histórias...

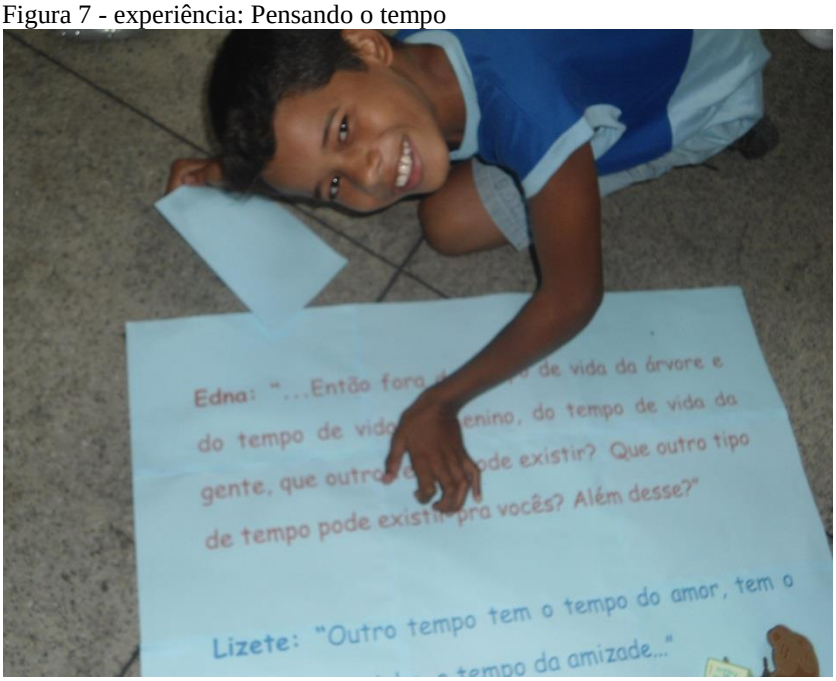
A relação entre escrita e vida é para Ricardo, algo visceral, pois na escrita encontra um certo tipo de refúgio, esse lugar onde pode habitar para dialogar com o mundo, com os acontecimentos que o atravessam, que fazem o pensamento estar numa dança com a própria vida. Ele escreve também para lembrar, recuperar fatos, histórias de saudade, pois “Quem não tem saudade é porque não tem o toque do criador/ Ou então não foi feliz e nunca sentiu amor [...]. Ante ao sentimento de perda, Ricardo é afetado pelo brilho dos olhos da irmã, angustiada com a ideia de que o pai pudesse morrer sem tê-lo visto mais uma vez. Ele parece se entregar a essa situação-limite. Acolhe o fracasso quando as palavras não dão conta de uma “coisa que ninguém consegue explicar”. Provocado pelos sentimentos de medo e de morte, ele se arrisca. E escreve. Se inscreve nos acontecimentos da vida. Escreve a vida com o outro, na busca de “descobrir a imagem do mundo no que emerge como fragmento ou dispersão, perceber no uno o outro, [...] dar presença aos outros. A poesia: procura dos outros, descoberta da *outridade*.” (PAZ, 2012, p. 102).

Com seu pensamento inquieto, também nos inquieta, quando fala de um “toque de chef”, um “segredo” algo que esse menino parece estar buscando em sua escrita fragmento, que como ele mesmo insiste em destacar, “não é um livro”. Para Foucault (2012, p. 142) “a escrita constitui uma experiência e uma espécie de pedra de toque: revelando os movimentos do pensamento...”. Pedra de toque, toque de chef... Segredo, enigma, escrita...

Ricardo, esse jovem poeta, destaca que a escrita durante as aulas, a que vivencia na escola, é “robotizada”, voltada para a “cópia”, o professor faz anotações no quadro, os estudantes “copiam”. Vanessa, numa conversa informal com a coordenadora de filosofia da escola, também nos inquieta dizendo que “de estudar ela não gosta, mas gosta de escrever”.

Atenta ao que esses meninos e meninas vêm nos sinalizando, volto às perguntas: que relação com a escrita temos incentivado, temos cultivado em nossa práticas? Podemos chamar de escrita esse material copiado, de forma "robotizada", como nos aponta Ricardo? O que as experiências de pensamento potencializam, em que ponto tocam, afetam, de tal modo que têm feito as crianças, esses jovens a buscar, a criar uma outra relação com o ato de escrever? O que põem em tensão com o que temos feito em nossa prática em sala de aula? Estariam esses meninos e meninas indicando outros modos de relação com a escrita? Experiência de amizade, "não enquanto privacidade, mas "experiência mundana, para amigos, o mundo tornando-se algo do que se preocupar, algo para se pensar, algo que provoca a experimentação, a escrita" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2012b). Nascimento de uma *philographein*? [80]

Figura 7 - experiência: Pensando o tempo




A palavra filosofia tem em sua raiz, a potência da *philía*, de um sentimento, amor, amizade. Pensar na escrita atravessada pelos exercícios de pensamento é pensar num outro modo de relação, em que o pensar e o sentir não estão separados, é evocar a potência dos afetos, desafiar a lógica que tenta nos fazer acreditar que escrever é tão somente algo circunscrito ao domínio de algumas técnicas, do controle de alguns conhecimentos; a uma lógica que a transforma um texto em produto acabado, instrumento para classificar "quem

[80] CUNHA, Edna Olímpia; Krüger, Julia Ramires. *Filosofia e escrita na escola: um entrelaçamento de linhas imprevistas*, 2013. Texto apresentado no IV Simposio Internacional de Filosofía y Educación. Tema Central: Filosofías de la vioelncia y los sentimientos, deciembre, 2013.

sabe" e "quem não sabe". Os desvios que a filosofia vêm provocando na escola vem desafiando uma certa escrita "robotizada", mencionada por nosso jovem poeta.

Ao desafiar uma certa lógica que se impõe como verdade, quem sabe possamos jogar um outro jogo, jogo que Ricardo, esse menino que gosta tanto de futebol e de escrever, parece estar experimentando com a escrita...Amizade pela bola, pela escrita, pelo pensamento?

> [...] no afeto, na amizade, na fidelidade, na camaradagem, no companheirismo, aos quais uma sociedade um pouco podada não pode dar lugar sem temer que se formem alianças, que se estabeleçam linhas de força imprevistas [...]. Essas relações que fazem curto-circuito, e que introduzem o amor onde deveria haver a lei, a regra, o hábito. (FOUCAULT, 2010c, p. 349-350)

Os gestos e as palavras de Ricardo, Vanessa, Juliana, Kethelyn e de outros meninos e meninas nos fazem pensar numa escrita que circula em convite, um tempo em suspensão, em abertura ao olhar do outro... Amizade, hospitalidade, desejo, amor pela escrita? Acolhida? Desvio? Curto-circuito? Tem-se aqui muitos elementos para pensar...

Sigo pensando agora na minha participação nas experiências filosóficas, como um momento muito singular em que tive a oportunidade de, no esforço de colocar em suspensão[81] o papel de professora avaliadora, viver a experiência de escrever com meus alunos. Estar juntos, escrever juntos, suspensão, scholé, "tempo de estar sendo expostos juntos" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2012).

No contexto de sala de aula, normalmente o professor passa atividades para que os alunos desenvolvam, para em seguida corrigir, avaliar. O professor não se exercita para compartilhar com os estudantes. Assim tem sido a minha prática e, certamente, a de muitos. A experiência de escrever junto com a turma me afetou e acredito que tenha provocado transformações nos alunos também, transformações que podem estar relacionadas, de alguma forma, com os gestos de abertura e de convite para escrita deles. O convite deles não seria também um convite para novo olhar, para uma nova relação atravessada por uma busca de sentidos outros para o movimento do ensinar/aprender? Um convite a repensar a relação professor/aluno como relação de desigualdade, a partir de um saber/não saber?

O gesto de me exercitar com eles na escrita, escrever, criar textos junto com a turma desaloja papéis constituídos, tenta romper com os lugares supostamente fixos daqueles que aprendem e dos que ensinam. É um acontecimento que instaura uma diferença e, nas palavras

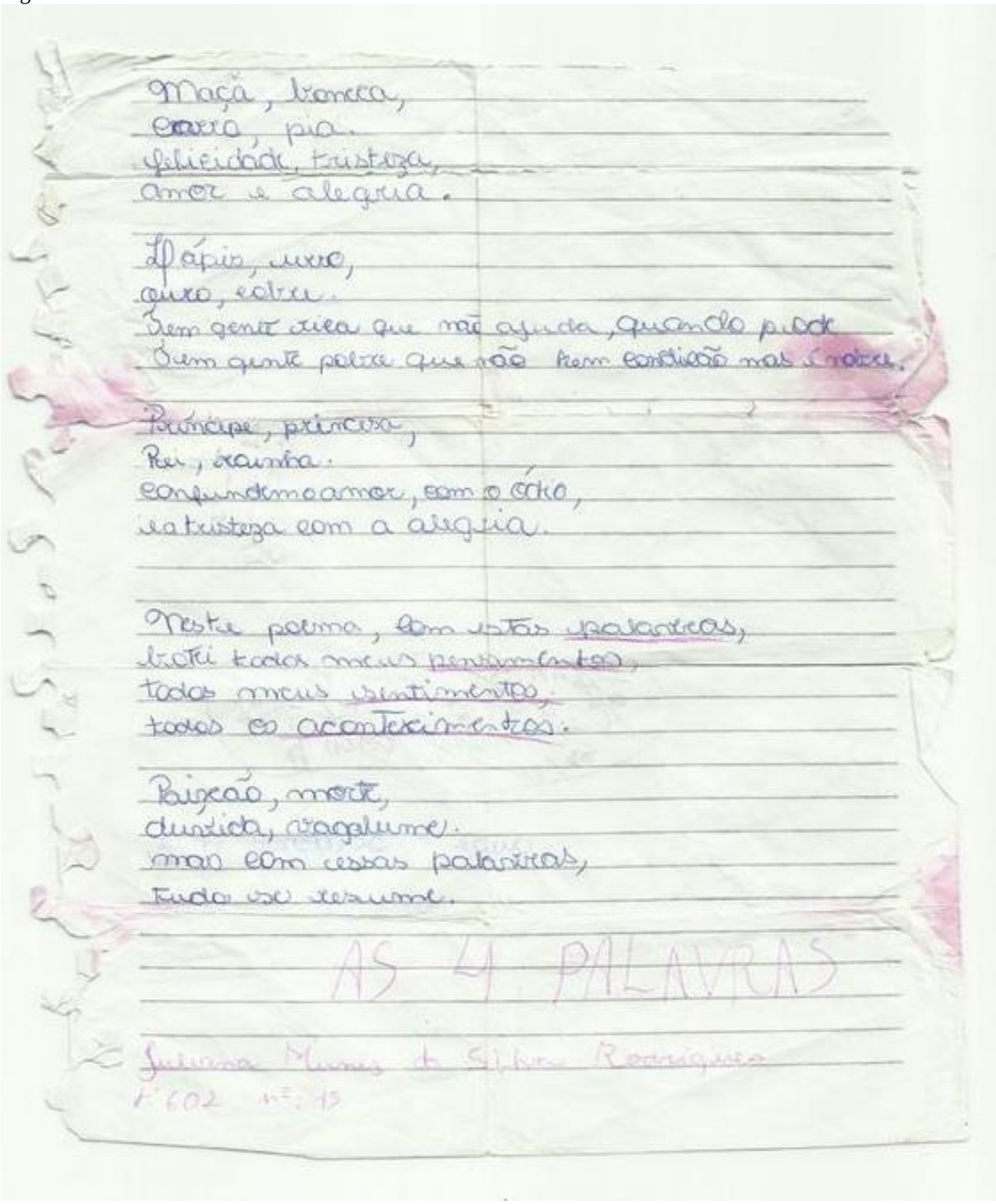
---

[81] "A forma de *suspensão e profanação* é o que faz da *scholè* um tempo público: é um tempo onde as palavras não são parte (não mais, não ainda) de uma linguagem comum, onde as coisas não são (não mais, não ainda) uma propriedade e não são usadas de acordo com as orientações familiares, onde atos e movimentos não são (não mais, não ainda) hábitos de uma cultura, onde o pensamento não é (não mais, não ainda) um sistema de pensamento (MASSCHELEIN; SIMONS, 2012b, não paginado).

de Ricardo, “fora dos padrões”. Uma experiência do fora, de experimentar outro tempo, um tempo fora do tempo, em que algo é profanado, arrancando de seu lugar para um novo uso. É como se algumas identidades ruíssem, precisassem, de um modo ou de outro, morrer para experimentar o outro os ou outros que há em cada um de nós. Um estar em presença de outras maneiras, correndo riscos... Correr risco de experimentar outros sabores? Nesse sentido, a escolha feita por Ricardo pela imagem do chef nos reporta à etimologia, à origem comum das palavras saber e sabor. Chef de cozinha, personagem que evoca o gosto por, o envolvimento nas experimentações, as criações inusitadas. Uma arte? O que seria o “toque de chef” na escrita? Um estilo? Uma relação? Uma sensibilidade? Temos visto aqui que essa meninada da filosofia gosta dos enigmas, das charadas, daquelas para as quais não encontramos respostas... Ricardo, nos seus fragmentos escritos, estaria em busca desse “toque de chef”? Em sua escrita pulsa o movimento da vida, ele escreve por si mesmo, cria um tempo seu, da sua escrita, não há separação entre escrita e vida. Escrita experiência? *Scholè?* Ricardo dá algumas pistas para esse enigma quando diz que sua escrita “não é só uma relação com as palavras, mas também com o mundo. É quase uma forma de viver. É quase uma forma de viver”...

Um forma, um modo que nos convida a pensar um outro modo de escrever, de inventar escola, a vida... Outro tempo, outro lugar, ambivalência do que morre e nasce, um caminho de experimentação de outros sabores, de desvios, de outros modos de pensar e escrever dos se que arriscam sem a garantia de portos seguros...

Figura 8 – texto de Juliana



Maçã, branca,
carro, pia.
felicidade, tristeza,
amor e alegria.

Lápis, livro,
ouro, sabre.
Tem gente rica que não ajuda, quando pode
Tem gente pobre que não tem condição mas é nobre.

Príncipe, princesa,
Rei, rainha.
confundem o amor, com o ódio,
a tristeza com a alegria.

Nesta poema, com estas palavras,
bati todos meus pensamentos,
todos meus sentimentos,
todos os acontecimentos.

Paixão, morte,
duzida, vagalume.
mas com essas palavras,
Tudo isso resume.

AS 4 PALAVRAS

Juliana Nunes da Silva Rodrigues
6º 602 nº: 15

## DAS INCONCLUSÕES E TRANS-BORDAMENTOS

Estranho ver no espaço tudo quanto se encadeava, esvoaçar, desligado...
*Rilke*[82]

As travessias da filosofia na escola têm abalado os alicerces com os quais aprendemos a pensar a escrita, a educação, a escola, a linguagem e nossa relação com a prática, com a vida.

Nessas travessias, temos experimentado a alegria de muitos encontros, gente daqui, gente de longe, às vezes de muito longe. Gente que chega falando línguas diferentes. Inglês, francês, espanhol, italiano, flamengo, português do sul, português do nordeste, português "panela de pressão" do povo carioca.

Tantas línguas e um mundaréu de gente fez o menino Thiago perguntar, na semana seguinte a uma linda experiência com Silvia e Lucca, um casal de italianos: "Tia, você não tem um amigo chinês? Um amigo chinês para lutar kung-fu com ele?!" O pensamento desse menino não conhece fronteiras de tempo ou de espaço, ele também imagina uma escrita; deseja escrever com Platão, com Sócrates e com Walter. Uma escrita a muitas mãos, no entrelaçar dos pensamentos, dos sonhos e dos desejos. Ele parece desejar o encontro, estar junto com as pessoas.

Thiago nos faz pensar que os encontros são acontecimentos. Acontecimentos que dão a pensar, que podem despertar perguntas, narrativas, escritas... Como narrar sobre aquilo que para nós ainda constitui um enigma?

A filosofia com as crianças tem nos convidado a acolher o que escapa ao que as palavras buscam alcançar; os desvios, as suspensões; a experimentar um outro modo de pensar, um outro tempo, que coloca em questão uma certa ordem de controle e suas tentativas de fixação de algumas verdades.

De modo que o que temos experimentado com as crianças é um tempo da audiência às perguntas que não tínhamos feito ou que não tínhamos escutado; tempo que não corresponde à linearidade dos planos traçados, à demarcação do tempo cronometrado. No entanto, essa filosofia é feita no "chão da escola". Em suas travessias põe em tensão o escolar e o escolarizado, escola e escolarização. Que tempo tem inaugurado as experiências de

[82]Elegias de Duíno, 2013, p. 17.

pensamento na escola? E quais são seus desdobramentos para nossa prática, para nossa relação com a escrita?

Com as crianças, buscamos o encontro com alguns filósofos, poetas, entre outros, para pensar a complexidade desse tempo enigmático que as travessias da filosofia na escola têm inaugurado.

Nesses encontros, experimentamos a alegria e o desconforto, na medida em que a complexidade com que nos deparamos tem posto em questão alguns dos pilares que têm sustentado um percurso de formação.

Em mais um encontro em nossa escola, já no último trimestre de 2013, a professora Maria Reilta[83] usou uma expressão que talvez se aproxime de nossa tentativa de nomear a potência do que tem provocado a filosofia com as crianças. Em suas palavras, a filosofia é um "transbordamento". A palavra empregada por ela nos coloca diante de um paradoxo. Como nomear aquilo que transborda, que nos transborda, que vai além, que está fora das bordas, que *trans-borda*?

A filosofia com crianças tem, em certo sentido, nos colocado diante desse potente fracasso que é a tentativa de nomear, de cercear numa conclusão, numa explicação, o que temos experimentado nessa estranha temporalidade que se tem inaugurado na escola.

Quando nossos referenciais são abalados, quando as palavras que aprendemos não mais dão conta de nomear o que estamos experimentando, para onde vai o pensamento? O que dizer? O quê e como escrever?

Ainda não levamos o amigo chinês para um encontro com Thiago, mas ele, assim como outros meninos e meninas, com suas palavras, seus gestos surpreendentes, têm nos convidado a pensar no enigma do encontro entre filosofia e escrita numa escola pública de periferia.

Desamparo; indigência; fracasso e potência... Poesia e infância... Filosofia, escrita e vida... Seguimos dançando a dança do pensamento...

---

[83] Maria Reilta é doutoranda em Educação e professora de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). No último trimestre de 2013, tem participado dos seminários no NEFI (UERJ), bem como tem acompanhado diversas experiências filosóficas na Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha e na Pedro Rodrigues do Carmo.

# REFERÊNCIAS


AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História:* destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

_____. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. Notas sobre o gesto. *Artefilosofia*, Ouro Preto, n.4, p. 09-14, jan. 2008.

ANDRADE, Carlos Drummond. *Nova reunião*: 19 livros de poesia. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

_____. *O lutador*. In: Poesia completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

_____. *A vida passada a limpo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ASSIS, Machado de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Ática, 1996.

BÁRCENA, Fernando. Joan-Carles. *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 2000.

_____. *El delírio de las palabras*: *Ensayo para una poética del comienzo*. Barcelona: Herder, 2004.

_____. *El aprendiz eterno: filosofía, educación y el arte de vivir*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2012.

BARROS, Manoel de. *Memórias Inventadas: As infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Planeta, 2008.

_____. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido:* sobre a fragilidade das relações humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BENJAMIN, Walter. *O Narrador*. In: _____. Obras Escolhidas, v. I: *Magia e técnica, arte e política.* São Paulo: Brasiliense: 1996.

_____. *Reflexões sobre a criança o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Ed.34, 2002.

BLANCHOT, Maurice. *A Conversa Infinita 2*: *a experiência limite*. São Paulo: Escuta, 2007.

_____. *A conversa infinita* 1. São Paulo: Escuta, 2010.

BRASIL. Secretaria da Educação do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CERLETTI, Alejandro A. *Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica*. In: KOHAN, Walter Omar (org.). Filosofia: caminhos para o seu ensino. Rio de Janeiro: DPA, 2004.

_____. Aula no Seminário de Pesquisa do Núcleo de Educação e Filosofia da Infância, do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, 2013.

CIPOLLA, Marcelo Brandão. *Sinais e símbolos*. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2012.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* São Paulo: Ed. 34, 1992

_____. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. Lógica dos sentidos. In: ZOURABICHVILI, François. *O vocabulário de Deleuze*. Trad. André Telles. São Paulo: Centro Interdisciplinar de Estudos em Novas Tecnologias e Informação/Ifch – UNICAMP, 2004.

_____. *Proust e os signos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 2013.

DERRIDA, Jacques. *A Farmácia de Platão*. São Paulo: Luminuras, 1991.

DERRIDA, Jacques; DUFOURMANTELLE, Anne. *Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade.* São Paulo: Escuta, 2003.

FARIA, Ernesto. *Dicionário Escolar Latino – Português*. Rio de Janeiro: MEC, 1956, p.803.

FERRARO, Giuseppe. *Filosofia e educação*. In: KOHAN, Walter Omar (org.). *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 2; O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. *A Verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999.

_____. *Entrevista: A palavra nua de Foucault*. Jornal Folha de São Paulo, Seção "Folha Mais!", 21/11/2004. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/ fs2111200424.htm>

_____. *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)*. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. *A hermenêutica do sujeito: curso no Collège de France (1981-1982)*. São Paulo Paulo: Martins Fontes, 2010b.

_____. *Ditos e escritos VI: Repensar a política*. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2010c.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2011 a.

_____. *A coragem da verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2011b

_____. *Ditos e Escritos IV: Problematização do Sujeito – Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise.* Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 3ª edição, 2012a.

_____. *Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2012b.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler*: em três artigos que se completam. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

GALLO, Sílvio; ASPIS, Renata Lima. Ensino de filosofia e cidadania nas "sociedades de controle": resistência e linhas de fuga. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 89-105, jan./abr. 2010.

_____.Aula no Seminário de Pesquisa do Núcleo de Educação e Filosofia da Infância, do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, outubro de 2013.

GERALDI, João Wanderlei. *Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação. Campinas*. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

_____. *Da Sala de Aula à Construção Externa da Aula*. In: ZACCUR, Edwiges (org.). A Magia da Linguagem. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GOBRY, Ivan. *Vocabulário grego da filosofia*. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

GOMES, Vanise de Cássia de Araujo Dutra. *Filosofia com crianças na escola publica*: possibilidade de experimentar, pensar e ser de outra(s) maneira(s)? Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

HERÁCLITO. *Fragmentos contextualizados*. São Paulo: Odysseus Editora, 2012.

HADOT, Pierre. *O Véu de Ísis: Ensaio sobre a história da ideia de natureza*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia Grega*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. v. II.

KOHAN, Walter Omar. Uma *Educação Filosófica através da Infância*. In: _____. (org.). *Ensino de Filosofia – perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____.*Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Filosofia: paradoxo de aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KOHAN, Walter Omar. *Sócrates e a Educação: o enigma da Filosofia.* Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KOHAN, Walter Omar; VIGNA, Elvira (org.). *Pensar com Sócrates*. Rio de Janeiro: Lamparina. 2012a.

KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz F.(orgs.). *A Escola Pública aposta no pensamento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012 b.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Palavras desde o limbo: notas para outra pesquisa na educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na Educação. *Revista Teias*. v. 13, n. 27, Jan./Abr. 287-298, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal= revistateias&page=article&op=view&path%5B%5D=1138>.

LE BRETON, David. *El silencio*. Madri: Sequitur, 2006.

LISPECTOR, Clarice. *Água Viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. *A Descoberta do Mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. *Entrevistas.* Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

LYOTARD, Jean-François. *¿Por qué filosofar?* Cuatro conferencias. Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS, 1964.

_____. *Peregrinações: lei, forma, acontecimento*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

MACHADO, Roberto. *Foucault, a ciência e o saber*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MASSCHELEIN, Jan.; SIMONS, Maarten. School: a matter of form. In: GIELEN, P.; DE BRUYENE, P. (Eds.). *Teaching art in neoliberal realm, Realism versus cynicism* . Amsterdam: Valiz. Tradução: Carolina Seidel e Walter Kohan, 2012a. p. 69-83

_____. *Experimentum Scholae: o mundo mais uma vez… Mas ainda não terminado*. In: Gielen P., De Bruyene P.(Eds.*). Teaching art in neoliberal realm, Realism versus cynicism* . Amsterdam: Valiz. Tradução: Carolina Seidel e Walter Kohan, 2012b.

_____. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.) *Alfabetização no Brasil:* uma história de sua história. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

NEVES, Iara C. Bitencourt; SOUZA, Jussamara V.; SCHÄFFER, Neiva O.; GUEDES, Paulo C.; KLÜSENER, Renita. (orgs.) *Ler e Escrever :* compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, demasiado humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar:* histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiróz, 1996.

PAZ, Otávio. *Signos em rotação*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PESSOA, Fernando. *O guardador de rebanhos e outros poemas*. Poesia completa de Alberto Caeiro. São Paulo: Landy Editora, 2006.

PIMENTA, Alberto. O mal-amado. 2009. Disponível em: <http://silenciodospoetas. wordpress.com/2009/02/19/alberto-pimenta-o-mal-amado>.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

_____. *Diálogos de Platão: Fedro, Cartas e o primeiro Alcebíades*. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: UFPA, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. *École, production, égaleté*. In: RENOU, Xavier. L'école de la démocratie. Paris: Edilig, Fondation Diderot, 1988.

_____. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34, 2009.

RILKE, Rainer Maria. *Elegias de Duíno*. Trad. Dora Ferreira da Silva. 6ed. São Paulo: Biblioteca Azul, 2013.

RIVERA, Diego Antonio Pineda. Literatura e educação filosófica. In*:* KOHAN, Walter O. (org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro DP&A, 2004.

SHARP, Ann Margaret. A outra dimensão do pensamento que cuida. In: KOHAN, Walter Omar (org.*). Lugares da Infância: Filosofia.* Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (org.). *A Magia da Linguagem.* Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VACA, María Teresa Suárez - Maga Yona. Encontro mágico e pedagógico com a infância. In: XAVIER, Ingrid Müller; KOHAN, Walter Omar (orgs.). *Filosofar: aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ZAMBRANO, María. *A metáfora do coração e outros escritos*. Lisboa: Assírio e Alvim, 2000.

_____. *Filosofía y poesía*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1998.

**ANEXO A** – Poema *O Mundo*

O Mundo

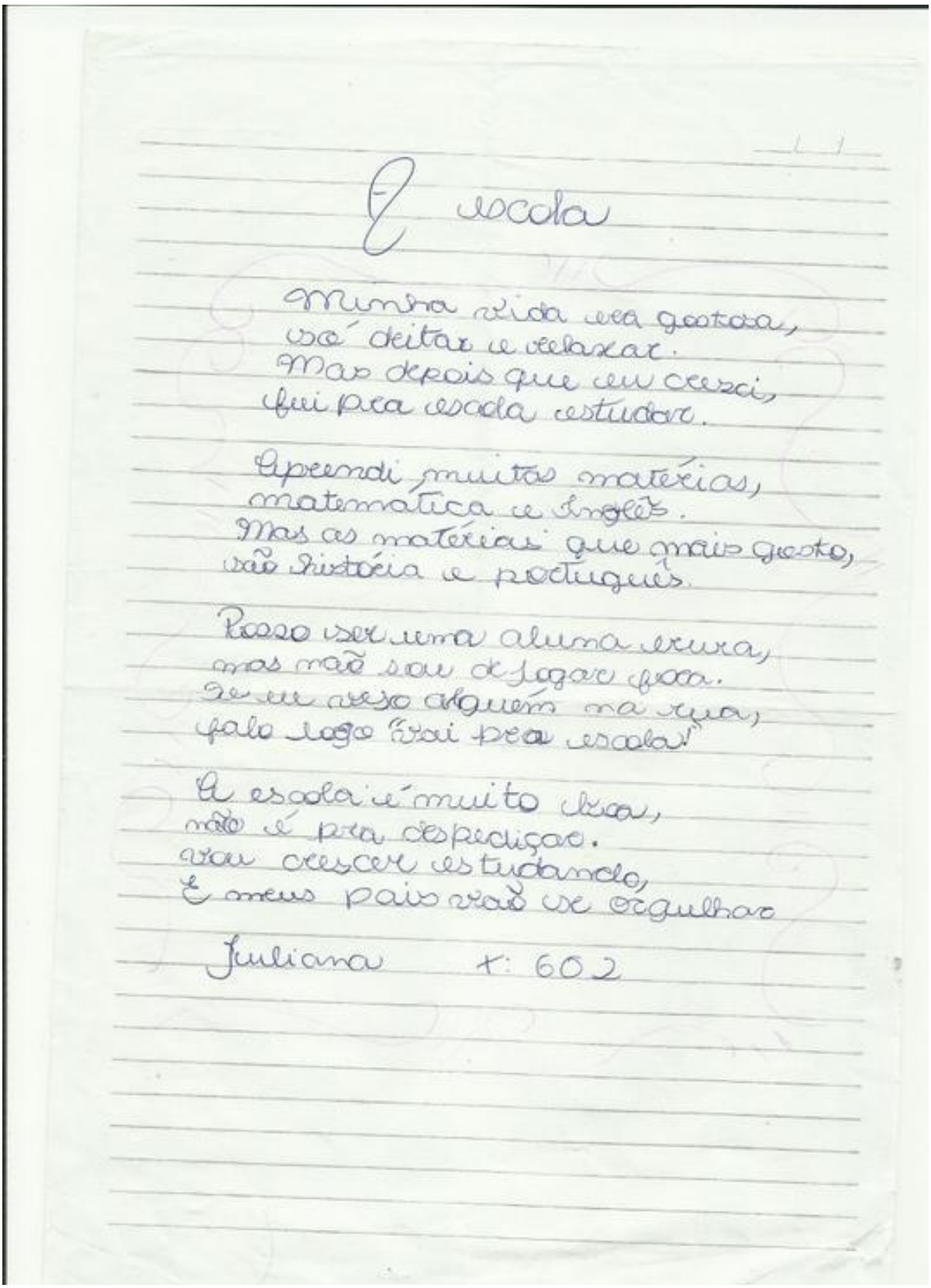
O mundo está doente
as geleras derretendo
o aquecimento global
é muita gente morrendo.

O mundo está doente
Com o desemprego
Hospitais congestionados
pedofelia, Crianças em desespero.

O mundo está doente
Acidentes acontecendo
mães abandonado filhos
Afinal, o que estamos fazendo?

Esther P. Bento
Nº 05 Turma 602

**ANEXO B** – Poema *A escola*



A escola

Minha vida era gostosa,
só deitar e relaxar.
Mas depois que eu cresci,
fui pra escola estudar.

Aprendi muitas matérias,
matemática e Inglês.
Mas as matérias que mais gosto,
são História e Português.

Posso ser uma aluna ruim,
mas não sou de fogar fora.
Se eu vejo alguém na rua,
falo logo "Vai pra escola!"

A escola é muito boa,
não é pra despedição.
Vou crescer estudando,
E meus pais vão se orgulhar

Juliana T: 602

**ANEXO C** – poema *Coisa Minha*

Coisa Minha

Nós adolescentes parecemos que não temos medo de nada. Não temos medo da velocidade, guiamos carros e motos como loucos, na certeza de que ~~são~~ somos acima de qualquer coisa. Não temos medo das drogas, experimentamos de tudo, na firme certeza que nenhum mal poderá nos acontecer. Não temos medo do SOCO, e ~~os~~ vamos gozando dos nossos prazeres descuidados que muitas vezes terminam em gravidez que arrasa com vidas e em Aids. Parece, inclusive, que não temos medo de morrer.

Mas nós adolescentes temos um medo muito grande da solidão. Não conseguimos ficar sozinhos, com nós mesmo. A solidão nos deprime. Por isso não desgrudamos da Internete e do celular. Por isso estamos sempre em grupos. Mas dizem que esta sociedade de que é feita é o oposto da amizade. Porque ela é feita de igualdades todos temos que se iguais. Quem é diferente

Jolie

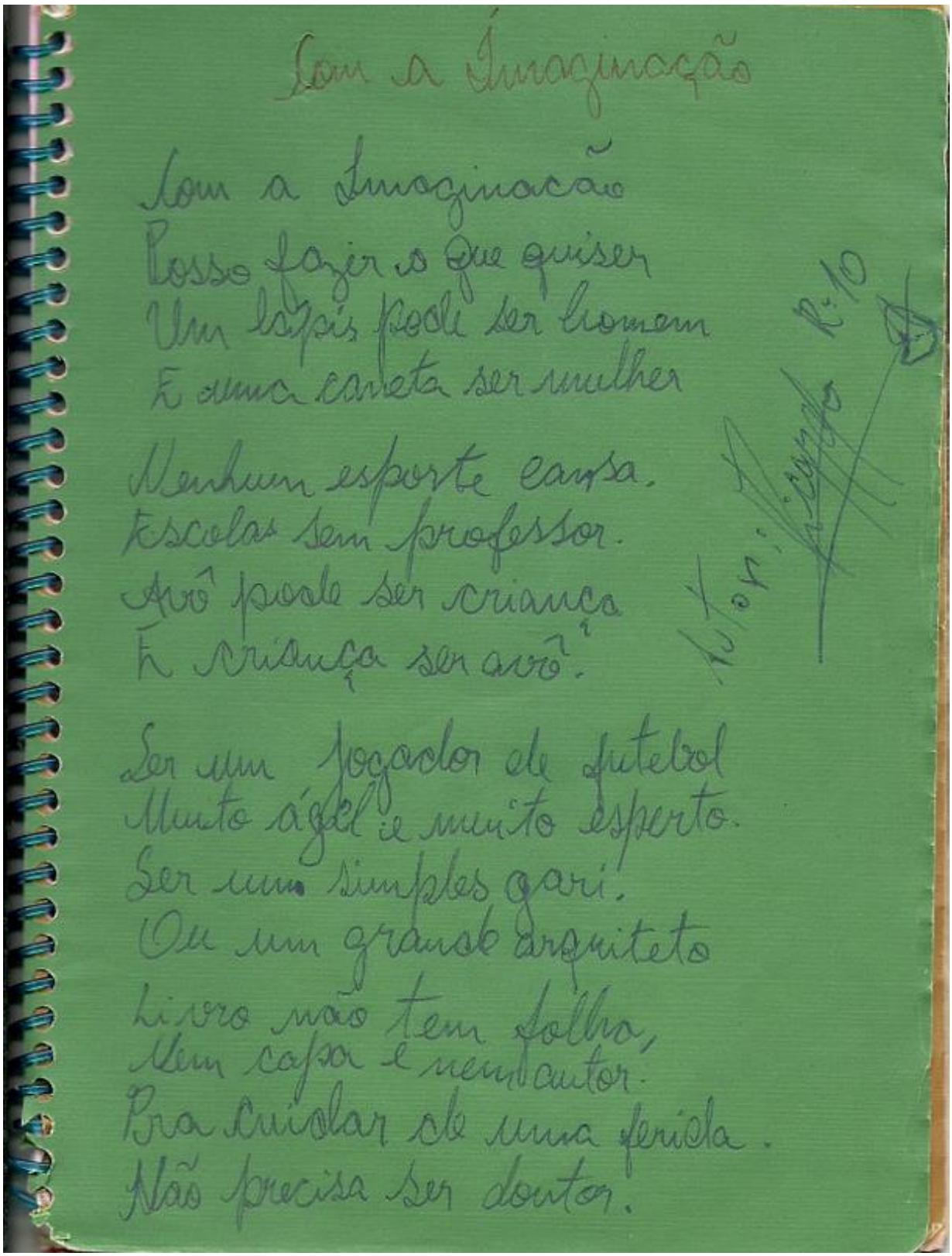
Claro esta fora, não pertence. Não e convidado. Fica em casa.

A amizade é o oposto. Ela começa quando a gente não pertence a nenhum grupo. A amizade e o encontro de duas solidão.

Nós temos sim tristeza e é para espantar a tristeza que ~~[illegible]~~ nós fazemos tantas festas, ouvimos tanto funk alto, dançamos tanto, procuramos sempre agitar [...], É preciso espantar o medo de ficar adulto. Ficar adulto para alguns jovem e se encontrar com a solidão, quando não mais se grita: 'Mãe, me pega no colo' pai ~~[illegible]~~ 'Pai, deixa eu ir?' ai nós entendemos que a tristeza faz parte da vida, e não para ser curada com remedios de psiquiatras. A tristeza é para a gente ficar amigo dela

Amigos são raussimos. ('Eu quero ter um milhão de amigos') O roberto Carlos estava louco quando disse isso. A amizade requer tempo como ele teria tempo o bastante para um milhão de amigos. Nas te falo uma coisa Basta ter um amigo para encher a solidão de alegria e sencerridade.

**ANEXO D** - Fragmentos de escrita



Com a Imaginação

Com a Imaginação
Posso fazer o que quiser
Um lápis pode ser homem
E uma caneta ser mulher

Nenhum esporte cansa.
Escolas sem professor.
Avô pode ser criança
E criança ser avô?

Ser um jogador de futebol
Muito ágil e muito esperto.
Ser um simples gari.
Ou um grande arquiteto

Livro não tem folha,
Nem capa e nem autor.
Pra curar de uma ferida.
Não precisa ser doutor.

Basta cuidar com amor
Que cura com o coração
Tudo isso posso fazer
Usando a imaginação.

Eu posso ser bilionário.
E dominar o mundo
Ser um mini-empresário
Ou virar vagabundo.

Posso parar de estudar.
E ser o mais inteligente
Estar chorando por fora
Mas por dentro estar contente.

Fazer uma montanha voar
Com a força do pensamento
Ser um grande desenhista.
Que só desenha no vento.

Autor: [illegible] R-10

Com um foguete ir pra lua
E lá fazer filosofia
Fazer natação na rua
E jogar bola todo dia

Posso dançar capoeira
E lutar MMA
Jiu-Jitsu estar na veia
Seu ossos eu vou quebrar

Posso salvar o planeta
E ser um super-herói
Com a mão pegar um cometa
Que nem raio laser destroi

Posso nascer no Brasil
E me tornar Japonês
Entrar num curso de espanhol
E sair falando Inglês

Autor: [illegible] R-10

Se eu quiser com os pés
Posso te dar um abraço
No Barcelona ser camisa 10
E respirar no "espaço".
Tudo eu posso fazer
Se em Deus eu tiver fé
Marcar minha geração
Assim como o Rei Pelé

Extrair petróleo com a mão
Ser preso só por amar
Ter a força de Sansão
E até adoçar o mar.
Posso cantar com os dedos
Jogar basquete com o pé
Com a imaginação
Posso fazer o que quiser

Autor: Vicente R-10

# Uma historia de amor

É quem fez todos delirar
Por sentirem o mesmo desejo
De sentir o calor do seu corpo
Ou o doce do seu beijo
Quando chegou perto de mim
Fez despertar uma paixão
E nas curvas do teu corpo
Cobriu meu coração
A grande Mãe Natureza
Te deu um coração especial
E o sábio Criador
Um rosto angelical
Não tem olhos azuis
Mas quem me conquistou foi ela
Com seu jeito de princesa
Minha amada é a mais bela
A primeira vez que ti vi
Foi algo só real
Você piscou pra mim
E eu fui parar no hospital

Autor: Vicente R-10

Quando fiquei melhor
Você veio conversar comigo
Me chamava de amor
Mas me tratava como amigo
Com o passar do tempo
Não consegui me contentar
Chamei você no canto
Pra poder me declarar
Falei palavras bonitas
E uma poesia decorada
Me ajoelhei pra perguntar:
— Quer ser minha namorada.
Você me pediu um tempo
Disse que era pra pensar
Dez segundos foi o suficiente
Pro meu pedido você aceitar.
Naquele momento especial
Eu me senti no Paraíso
Poderia ir pra guerra
Ou enfrentar o mais forte inimigo

Assinatura R.10

Dizem que o amor não é eterno
Quem diz isso é mentiroso
Porque é o sentimento mais belo
E criado pelo Todo Poderoso
Foi Ele quem me deu você
A Ele agradeço, e Nele tenho fé
Ontem você foi minha namorada
Hoje você é minha mulher.
Construimos uma família
Os filhos são meus e seus
E o nosso casamento
Foi abençoado por Deus
Ainda que envelheçamos
Ou eu for para o deserto
Quando você pensar em mim
Estarei sempre por perto.
Um de nós pode morrer
Mas nosso amor resistirá
Porque esse nosso sentimento
Pra sempre irá durar.

Assinatura R.10

# A bola

A minha melhor amigo
Seja em casa ou na escola
Na rua ou na quadra.
Estou sempre jogando bola.

Não importa se é Domingo
Se está chuva ou está sol
Sozinho ou com os amigos
O importante é jogar futebol

Eu com meus amigos
É pura diversão
Nós brincamos de golzinho
E as vezes de golzão

Sei fazer embaixadinha
Prefiro brincar de golzinho
É difícil dar "Lambreta"
Mas eu prefiro o "ovinho".

Ass: [illegible] R-10

# Alegria

Não importa o que aconteça
Quero sempre que sorria
Seu coração tem que pular
De tanta alegria
Escute o que estou dizendo
Você não pode chorar
Seja muito otimista
E queira sempre ganhar
Com essa felicidade
Pule todo dia
Jogue a tristeza fora
E viva a alegria
Alegria está no pensamento
No modo de agir
Só sinto alegria
Quando vejo você sorrir.

Ass: [illegible] R-10

# Você é tudo

Meu sentimento.
Meu coração.
Meu pensamento.
Minha emoção.

Meu chão.
Meu ar.
Meu pecado.
Meu bem-estar.

Minha dor.
Minha felicidade.
Minha lembrança.
Minha saudade.
Meu sentido.
Meu prazer.
Meu erro.
Meu saber.

Autor: A.10

Você é tudo pra mim.
Minha inteligência
Meu grande amor.
Você é minha essência.

# Saudade

Saudade é alguma coisa.
Que já passou pela sua história.
Não sai da sua lembrança.
Tá gravado na memória.
Saudade está guardada.
Você nunca esquece.
As vezes te faz sorrir.
As vezes te entristece.
Quem não tem saudade.
É porque não tem o toque da criador.
Ou então não foi feliz.
E nunca sentiu amor.
Você tem guardada a saudade.
Dentro do seu coração.
É um forte sentimento.
É uma grande emoção.
Saudade é uma coisa.
Que ninguém pode explicar.
Uma parte da sua vida.
E você sempre vai lembrar.

Ass: [illegible] R-10

# Amar sem querer

O amor me enlouquece
Hoje eu passo mal
As vezes me entristece
E eu não acho isso normal
Estava caindo temporal
Com Tornado e Trovão
E o raio do amor
Acertou meu coração
Sempre pedi a Deus
Para eu não me apaixonar
Porque se ela não gostasse de mim
Poderia me magoar.
Mas acho que minha oração
Deus não escutou
Porque meu coração
Por uma garota se apaixonou.

Ass: [illegible]
R-10

# "Mina" Perfeita

Ao olhar para você
Vejo um anjo em cristal.
Sua boca é perfeita
E seu cabelo angelical
Seus olhos são azuis
Mais azuis que o oceano.
Tento achar um jeito
Pra dizer que te amo.
Estou fazendo este poema
Porque estava ficando louco
Quando penso em chegar perto
E sentir o calor do seu corpo.
Quando passa por mim
Eu sinto seu perfume
E se abraça um garoto
Fico cheio de ciúme.
O cara lá de cima
Que é Deus o criador
Criou um lindo sentimento
Que se chama Amor.

Acho que o que sinto por você
É esse tal de sentimento.
Porque quando eu te vejo
Muda tudo aqui por dentro.
Minha mão começa a tremer
Meu coração a disparar
Meus olhos focam em você
E até me falta ar.
Mas quando "tô" longe de você
Minha vida fica um tédio
A solidão aparenta ser
Uma doença sem remédio
Esse negócio de amor
Tá me deixando sem jeito
Por mais que eu procure
Você parece não ter defeito
Em mim você plantou amor
Chegou a hora de colher
Agora diante dos meus olhos
"Mina" Perfeito tu vai ♥ sempre ser.

**ANEXO E** - Transcrições

**EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA: PENSANDO A EXPERIÊNCIA DO ENCONTRO ANTERIOR**

**N°29 (gravador)**

Momento inicial de acomodação de cada um em seus lugares na roda filosófica.

Edna: Olá, turma! Tudo bem? Vamos lá. A Julinha (professora visitante, Júlia Krüger, que acompanha a turma nas experiências filosóficas na escola) não pôde vir na última experiência, porque ela ficou doente, mas pediu pra eu contar como foi a experiência. Aí eu falei pra ela mais ou menos o que tinha acontecido. Será que alguém poderia contar pra ela mais ou menos o que fizemos aqui? Levanta o dedo quem quiser falar, a bola vai rolar, cada um falando de cada vez (momento inaudível, pois todos falavam de uma única vez). Vamos lá, turma. Quem pode descrever o que fizemos no último encontro?

_____: A gente brincou de palavras, duas jogadas, em primeiro lugar e segundo, aí não me lembro mais...

_____: O nosso grupo venceu, aí depois o outro grupo.

Edna: Mas foi só isso que fizemos? Vai passando a bola para os outros falarem.

_____: A gente fez uma brincadeira tipo um bingo, mas com as palavras.

_____: Nós lemos um livro. Tivemos que achar as palavras na nossa cartela.

Edna: O que chamou à atenção nessa brincadeira? Porque nós sabemos o que é um bingo, tem número, o que é o que é... mas, além disso, o que chamou a nossa atenção em relação à leitura, às palavras? Eu gostaria que vocês falassem sobre isso, não se esquecendo de pegar a bola pra falar, pra não ficar aquela confusão.

Julia: Foi um bingo, só que de palavras, como ele disse. O que mais me chamou à atenção foi que a brincadeira "o que é o que é" tudo misturado com o livro, com o bingo, em uma brincadeira. Isso ficou interessante na brincadeira, tudo misturado.

Edna: E em relação às palavras, Julia? Você tem alguma coisa pra dizer sobre aquelas palavras? Como apareceram nos livros? Alguém tem alguma coisa a dizer? O que chamou à atenção?

_____: O que me chamou à atenção foi a tristeza. O que ela estava contando o que aconteceu na nossa vida. Amor, a felicidade. A gente fica ansiosa esperando aqu
que a gente quer. E a tristeza que aperta o coração.

Edna: Como é a tristeza mesmo?

_____: Era forte.

Edna: Era como mesmo? Uma mão grande apertando o coração pingando, né? Vocês lembram? Foi isso que te chamou à atenção?

_____: Ah, matou uma pessoa. Como se matasse uma pessoa.

Edna: Quem mais gostaria de comentar uma palavra que chamou à atenção na brincadeira? Alguém falou amizade... quem falou? Pra Iris foi a tristeza... quais foram as outras?

_____: Eu não falei nada.

_____: Nem eu.

_____: A palavra que me chamou à atenção foi o amor, porque ela só soube explicar com todas as palavras. O amor foi a última palavra.

Edna: Ela não soube explicar a palavra amor. Isso me chamou à atenção também.

_____: O que chamou mais a minha atenção foi o amor também.
Edna: Por quê?
_____: Porque a menina não conseguiu explicar.
Edna: Por que as outras ela conseguiu explicar e o amor não? Isso te chamou à atenção?
_____: Mais ou menos.
Edna: Quer falar sobre isso?
_____: Porque a palavra dificuldade, ficou uma dúvida.
Edna: Em qual ela ficou na dúvida?
_____: Na dificuldade, porque a dificuldade vem depois do sucesso.
Edna: Será que a gente consegue explicar uma palavra?
_____: Não sei. Eu achei legal a palavra amizade, porque ela falou coisas que ninguém iria saber explicar melhor que ela.
Edna: Ela falou isso na leitura?
_____: Sim. A amizade é "aquilo que empresta pros outros". (momento inaudível)
Edna: Você acha que ela não explicou?
_____: Não sei.
Edna: Ela fala que a amizade é quando a gente se empresta pros outros.

Julia: Também me chamou atenção o amor, porque ela não conseguiu explicar, mas foi por uma boa causa. Porque o amor é muito grande, é bom, e quando a gente sente, a gente fica alegre. Mas também não é só esse tipo de amor também. Tem amor de raiva... Tem muitos amores. Como a amizade também, amizade não é qualquer um que tem.
Edna: Como, Julia? A amizade não é qualquer um que tem? Alguém tem uma pergunta pra fazer sobre isso?
Luan: O amor não tem como explicar direito e amizade também.
Eduardo: Não dá pra explicar.
Edna: Será que tem palavras que tem como explicar e outras que não tem como explicar?
_____: Tem.
Edna: Levanta o dedo.
Kethelyn: Tem, se eu falar assim a amizade, como a Iris falou, não tem como, porque ela já tinha falado sobre muitas coisas. Ela já tinha falado sobre beijo, monte de palavras. Ela não conseguiu explicar essas duas, porque essas duas palavras significam muito pra mim, o amor e a amizade, ah! E também a felicidade. Eu gostei mais.
Edna: Por que essas três palavras significam muito pra você?
Kethelyn: Ah, tia... porque... eu não sei explicar, deixa eu pensar, depois eu respondo.
Edna: Tá bem...
_____: Eu concordo com a_Kethelyn porque essas são as palavras mais importantes, e também porque a alegria também nos dá um monte de coisa pra gente. O que passou quando a gente era pequeno era a alegria pra nossa família, foi amor, união... Eu acho que ela quis dizer isso, são as palavras mais bonitas. Eu gosto dessas palavras.
Edna: Mas olha só que coisa engraçada. A Kethelyn falou assim, que a amizade, amor e felicidade foram as três palavras que mais chamaram atenção dela, porque são importantes pra vida dela. Mas a Kethelyn não soube dizer até agora por que são mais importantes pra ela, ela

disse que ainda está pensando. Então eu volto pra minha pergunta, vamos pensar, vamos decifrar, como uma charada. Será que é uma charada?
_____: A felicidade, amor e amizade são importantes, porque estão no nosso dia a dia. Porque amor tem que ter com quase todo mundo, amizade também e felicidade tem que ter pro resto da vida.
Edna: Tem que ter felicidade pro resto da vida?
_____: Não, se eu brigo com ele agora, vou ficar chateado. (momento de risos ina
_____: De tanto falarem em amor, eu não acredito mais. Eu não concordo, não acho justo.

_____: Mas se a sua mãe te der um beijo, e fala que gosta de você. Isso quer dizer que ela não te ama?
_____: Não.
_____: Mas, você disse que não acredita mais em amor.

(Momento de Silêncio)

Edna: E o que isso tem a ver com o que a Iris falou, numa outra experiência, que uma palavra seja uma charada, mas que tem coisas que a gente não consegue explicar e outras consegue.
_____: Porque às vezes, uma pessoa que explica pra outra pessoa, ela sabe o que é, a outra está entendendo. Por isso é uma charada. (momento inaudível)
Edna: Não entendi. Repete. Estou intrigada.
_____: Agora estou com vergonha. (risos)
Edna: A Iris comentou o que a Kethelyn disse, porque a Kethelyn falou que não conseguia explicar por que a felicidade, a amizade e o amor são muito importantes para ela, mas que ela não conseguia explicar. Mas a Iris pegou e falou assim porque a gente tem que decifrar. Mas aí eu perguntei, o que é decifrar? É igual a charada como fizemos? Ela disse que era, mas aí eu pedi pra ela explicar. Mas você está falando que isso continua sendo uma charada. Por quê?
_____: Porque algumas pessoas pensam uma coisa, e outras pensam outra coisa. Tem gente que nunca sabe o que é uma palavra, mas quando ela explica outra, a outra ela começa a fazer perguntas, pra tentar saber sobre essa outra coisa diferente.
_____: Pensar ou sentir são coisas diferentes.
Professora Adriana: Aquelas palavras explicam sentimentos, e sentimentos são coisas subjetivas. Subjetivo é o que cada um sente de um jeito, vou explicar, por exemplo, o que é uma prova de amor pra mim não é para a professora Edna ou pro Leonardo. Vocês concordam com isso?
_____: Concordamos.
Professora Adriana: E quem discorda?

(ficam em silêncio e, em seguida, a professora Edna coordena a vez de cada um falar)
_____: Um beijo fala mais do que mil palavras. Uma coisa pode ser outra coisa. (momento inaudível, professora Edna chama atenção)

_____: Pra mim uma charada é assim, é como uma pessoa dar um beijo, tipo uma poesia, tipo uma charada, porque deve ter um significado. É como se falasse "eu gosto de você", mas não tem coragem de dizer, tem um significado um beijo. Às vezes temos vergonha.
Edna: Não entendi. Você disse que uma pessoa dá um beijo é como se falasse uma poesia que não tem coragem de dizer. Ela não está dizendo alguma coisa quando está beijando ou quando lê uma poesia?
_____: Ela quer falar "eu gosto de você", é uma poesia.
Edna: Qual a diferença de falar "eu gosto de você" e você chegar pra pessoa e dar um beijo tipo assim "smack!"? (parece que a professora Edna beija um aluno, todos começam a rir e a aplaudir, fazem uma festa, parece engraçada a cena ao escutar)
_____: Aleluia! Até que enfim alguém deu um beijo nele! (começam a rir)
Edna: Que isso? Ninguém nunca te beijou? Então vou dar outro! (começam a rir, fazem a festa, aplaudem, riem) Depois desse beijo, voltando pra nossa experiência, (todos retornam pro assunto, não se dispersam) isso que a Iris, falou que tem uma diferença entre você dizer assim pra pessoa "eu gosto de você" e você vai lá, dá um beijo ou até mesmo entrega uma poesia, ela falou que não é a mesma coisa. Mas você falou que é tipo uma charada, quando dá um beijo ou uma poesia e não diz "eu gosto de você"? É isso?
Caio: Isso é uma pergunta para o Leonardo: você não acredita no amor? O que você acha que acontece quando uma pessoa não acredita no amor?
Iris: Eu acho... eu acho que ele disse isso porque ele não sentiu essa sensação. Mas o amor é uma coisa que eu acho que todo mundo deve sentir, porque é muito bom. Se ele falou isso é porque ele nunca teve isso.
Julia: Porque a pessoa não sabe porque ela nunca sentiu, porque quando ganha é uma coisa que você espera muito, você sente que não pode ter, mas quando você ganha, você fica sem palavras. Não é? Fica feliz, não consegue explicar, fica sem palavras. Palavras só sentindo mesmo porque falar, explicar essas coisas, eu acho impossível.
Edna: O que é impossível explicar?
Julia: O amor, um sentimento, como a Iris falou, vergonha também faz parte de
explicar.
Edna: Vergonha? Não entendi. Você está dizendo que quando a pessoa não sabe e
com vergonha?
Julia: É...
Edna: Você disse que tem situação que não consegue ter palavra pra dizer, como o exemplo que você deu quando você ganha uma coisa que não está esperando, como um presente que você nunca achou que fosse ganhar, aí você fica sem palavras.
Julia: Sim, é só sentir mesmo.
Edna: E o que isso tem a ver com a charada?
Julia: Eu acho que a palavra não é uma charada, porque é só sentir mesmo, como a Iris falou do beijo, da poesia, é só sentir, faz parte também da vergonha de saber explicar esse sentimento que tem dentro. (Momento inaudível)
Edna: Vocês ouviram o que a Julia falou? Ela disse que tem sentimentos, como a professora Adriana disse que aquilo é subjetivo, porque são sentimentos. Mas a Julia disse que tem sentimentos que a gente não consegue explicar, não temos palavras.
Julia: Não tem palavras mesmo.

Professora Adriana: Tem sentimentos que você vai passar uma vida inteira e você não vai conseguir explicar. Você vai escutar várias pessoas falando, vai pegar um caco de uma, um caco de outra, vai tentar montar, como um jogo de quebra-cabeça, várias partes tentando montar, e quando tiver pronto, você ainda vai ter dúvida se é aquilo realmente que você define como aquele sentimento. Às vezes você vai morrer, eu nunca morri, mas eu já vi pessoas morrendo sem saber explicar que tipo de sentimento seria aquilo.

(Professora Edna organiza as falas, momento inaudível)

Débora: Eu acho que a gente não tem que ter vergonha dos nossos sentimentos que sentem. Porque, se tiver vergonha, a gente nunca vai falar, mas tem algumas pessoas que tem medo de falar esse sentimentos. Um homem e uma mulher não acreditam.
Edna: Vê se eu consegui entender, Débora. Às vezes a pessoa não fala o sentimento, porque está com vergonha, mas vê se é a mesma coisa do que a professora Adriana e a Julia falaram... me ajudem a pensar. Eu acho que não é a mesma coisa, me ajudem a pensar. Elas falaram que existem momentos que você não tem palavras, não encontra. Mas a Débora disse que nós temos palavras, mas que ficamos com vergonha de falar. Isso é a mesma coisa, mesma situação?
Maria Eduarda: Eu concordo com a Julia, porque tem horas que a gente quer diz
coisa pra alguma pessoa, mas você mesmo assim não consegue porque não te
então, você fica meio que com vergonha de chegar pra pessoa falar alguma coi
não gostar, caçoar, reclamar, zoar.
Edna: Isso foi o que a Julia falou? Eu acho que você está concordando com a Débora. Porque a pessoa tem vergonha de falar, mas as palavras estão ali. Já a Julia disse que não tem palavras, como a Adriana concordou com a Julia, que não tem palavras pra expressar aquele momento.
_____: Você não sabe de nada (momento inaudível e toca o sinal), você precisa de apoio, é tipo isso, porque ela disse que está com vergonha de falar pra alguém. Mas eu disse que está tudo em branco, como se você não tivesse ali, não tem como falar, parece que congela, só fica aquele sentimento dentro que não consegue explicar.
Edna: Como é que pode você ter os sentimentos dentro de você, mas você mesmo não ter as palavras? Como é que pode isso?
Leonardo: Eu concordo com a Julia, porque teve um dia que tava eu e meus colegas, mas aí um colega falou algo maldoso de outra garota, aí chegou nós [sic], chegou a firma dele, aí ele não quis falar, aí eu não soube o que falar com ele também.
Edna: Isso é igual ao que a Julia falou? A Julia disse, como a professora Adriana, que não existem palavras pra alguns sentimentos.
Adriana: Tipo assim, vou contar um exemplo, uma pessoa pegou uma doença grave, viveu 30 anos do lado da outra e na hora que ela estava fazendo a passagem, ou seja, que estava morrendo, essa pessoa, a esposa dele, cuidou dele, durante os últimos meses doente, ele virou pra ela, na hora que estava morrendo na frente das outras pessoas que estavam no quarto do hospital, enquanto ele morria, ele disse assim pra ela, “eu vou morrer sem saber definir o que é o amor, mas eu quero que você saiba que eu amei você do meu jeito”. Ou seja, até naquele momento, tanto ele quanto ela, estavam em dúvida se um tinha amado o outro ou não

naqueles anos todos. E ele morreu sem definir, e ele estava com 52 anos, morreu sem definir o que era o amor. Aquilo foi... fiquei pensando, pensando e até hoje penso... foi no ano de 2003, estamos em 2013, há 10 anos eu penso sobre isso e eu não cheguei a conclusão nenhuma. Eu só faço observar, como a Julia falou, a gente nasce sem saber nada, mas às vezes você fala uma coisa que vai aglutinando, juntando, formando uma bola de entendimento, pensamento... E eu fico pensando, será que na hora da minha passagem eu também ficarei em dúvidas? Como é isso? Eu vou ficar pensando também? Como a professora Edna trouxe no livro, a própria escritora estava tentando definir com as palavras delas o que seria aquilo. E se me colocassem diante de pessoas pra explicar aquelas palavras eu não teria vergonha, eu apenas não teria palavras. (momento silêncio) Vocês pensem aí...

(Momento de silêncio)

Leonardo: Às vezes tem pessoas que morrem, não sei como dizer, várias pess conheci já morreram e eu não sei como, como foi com meu avô. Ele não d ninguém, mas teve um dia que tava eu e meu pai, e meu pai recebeu a notícia q tomou um tiro, mas ninguém teve palavra, como explicar por que ele morreu. Eu fiquei sem palavra nenhuma. Ninguém soube explicar, até hoje.
(Momento de silêncio)

Edna: Alguém quer falar? Não quer falar não Kethelyn?
Kethelyn: Estou sem palavras.
Kethelyn : Não quero falar.
_____: Exatamente o que a Julia falou, estou pensando aqui que se o coração não vê os olhos não sentem. Então quando ela falou sobre as palavras... Julia, Iris, algumas amigas, perguntam sobre essas coisas... Aí elas falam que depois falam pra mim, no momento elas ficam sem palavras, mas depois passa e elas não falam pra mim.
Edna: Então quando falamos com nossos colegas tem horas que também não encontramos palavras? É isso? Adriana e Leo falaram da morte, você está falando outra situação como uma conversa que se perde a palavra. É a mesma coisa as duas situações? Uma coisa boa acontece, sem esperar, fica sem palavras... Como que é?
_____: No dia do meu aniversário, morreu um menino, foi baleado, aí ele foi falar da minha irmã. Tava todo mundo lá. Quando ele morreu, meu tio que foi levar ele de carro pro médico, ele falou que a minha irmã foi junto, aí ele ficou falando pra minha irmã que gostava dela, aí geral ficou falando, a minha amiga ficou chorando pensando outras coisas. Aí ele ficou falando que gostava da minha irmã, que estava com vergonha, com medo de dizer o que estava sentindo por ela.
_____: Tia, eu estava falando assim, como você falou (momento inaudível) A Julia disse que quando a gente ganha um presente, a gente fica pensando. Hoje é meu aniversário, por exemplo, aí eu vou ficar pensando no relógio aquele relógio que ela me deu. Eu não vou dizer obrigada, eu vou ficar pensando. Por isso que ela disse que a gente fica sem palavras quando a gente ganha alguma coisa. Às vezes, eu não falo obrigado pra minha mãe quando eu ganho um presente, às vezes eu fico pensando, por que ela me deu, se eu merecia aquele presente, eu acho que é isso, ficar sem palavras.

Edna: Isso é ficar sem palavras?
Leonardo: Teve um dia que eu estava lendo um livro com meu pai, aí eu pensei que eu era pequeno, eu não conseguia ler, aí esses dias eu estava pensando como eu consegui e aprendi a ler. Tem a ver com o que a Julia falou, é porque a gente fica sem noção, com vergonha.
Edna: Foi um momento especial pra você quando você percebeu que sabia ler?
Leonardo: Sim. Muito.

(Edna organiza as falas)

Caio: Eu concordo com a Julia, porque quando a pessoa fica sem palavras porque a gente fica tão feliz, a gente fica sem palavras.
Débora: Quando a gente ganha um presente a gente fica... deixa, depois eu falo...
_____: Nem sempre um presente, pode ser qualquer momento, não só presente. Por exemplo, você tem um sonho desde criança de trabalhar em uma delegacia, um dia você consegue esse emprego, aí você fica sem palavras pra explicar como chegou até ali, como conseguiu, com dúvida e felicidade ao mesmo tempo, são várias coisas juntas sem saber definir o que é cada uma.

(Momento de silêncio)

_____: Pra mim, é tipo uma surpresa, você não tem palavras, você fica pálida, sem falar sim ou não, pode até se arrepender se falar alguma coisa.
Edna: Ficar sem palavras é quando algo te deixa surpresa?
_____: Sim
Edna: Esse momento que ficamos surpresos com alguma coisa... (momento inaudível) o horário já está avançado vamos fazer o seguinte... Vou propor, mas antes eu queria que vocês pensassem em uma pergunta a partir de tudo que a gente falou aqui hoje. Foi super legal, estou pensando em um monte de coisa... Estou impactada. Vamos fazer o seguinte, vamos fazer perguntas sobre o que vivenciamos e experimentamos sobre essa relação com as palavras, ok? Vamos começar? Cada uma faz uma pergunta, se quiser.
Iris: Esqueci...
_____: O amor é gostar ou não gostar de uma pessoa?
_____: Não é pra responder, é só pra deixar uma pergunta.
Eduarda: Vou pensar mais um pouco.
Maria Eduarda: O que é um sentimento?
Adriana: O amor pode ser medido?
Kethelyn: O que é a felicidade?
_____: O que é a união?
_____: O que é felicidade?
_____: O que é o amor?
_____: Por que existe a morte?
Letícia: O que é amizade?
Kethelyn: O que é a felicidade?
Leonardo: Por que foi existir a morte e como aconteceu o amor?

Gabriela: O que significam os presentes para vocês?
_____: O que é a vida?
Julia Kruger: As pessoas que não acreditam no amor é por que não tem explicação ou por que não sentem?
Débora: Quando a gente tem um amor por alguma pessoa, a gente fica pensando se a gente vai falar aquela palavra pra aquela pessoa. E fica determinadamente um dia que a gente morre, aí a gente fica pensando, será que na hora da minha morte eu devo falar o que amo?
Julia: É impossível mesmo explicar um sentimento?

(Edna coordenando as falas, todos falam ao mesmo tempo)

Carol: O que é a amizade e a falsidade?
Nicole: Como se gera a gentileza?
Iris: A morte pode separar o amor?
Mateus: O que é a paz?
Luan: As pessoas não acreditam na vida real. É uma afirmação, não é uma pergunta.
Adriana: A gente nasce amando?

(Tentam responder às perguntas lançadas, mas um colega avisa que não é para responder naquele momento, é só para perguntar e pensar)

Edna: O que é uma palavra? Uma palavra pode explicar tudo? Foi muito bom. Encerramos por hoje nossa experiência filosófica. Beijos!
Kethelyn (com as mãos no rosto): Tia, estou sem palavras! A gente precisa escrever sobre isso!!!
OBS.: No ínicio de algumas falas, há um tracejado (_____), sem a indicação do nome da criança, pois no momento da transcrição não foi possível para a estagiária lembrar o nome de todos os participantes da experiência.

## TRANSCRIÇÃO DE EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA
## Nº 23: PENSANDO
## A VERDADE

(a gravação iniciou-se partida)

Edna: Turma, é só respirar. Em silêncio (alguns riam bastante). É só escutar a respiração. (fazem barulho, riam). Vamos escutar a própria respiração. (se concentram e fazem o comando) Pronto, pode rir quem quiser. (começam a rir finalmente depois de um período de silêncio). Agora sim, gente, vamos lá! Hoje vamos conversar mais um pouquinho, e trouxemos, eu e Julinha (professora visitante do Projeto), vários objetos que estão dispostos aí na roda. Vamos observar com atenção. Podem andar em volta, tocar, se levantar... (período de observação dos objetos, cada um fala várias coisas, se é de mentira, se é de verdade, se pode cheirar, se pode tocar...) Podemos retornar? Todos pegaram, tocaram, observaram? O que

vocês acham que sejam essas coisas? (começam a falar ao mesmo tempo) Vou pedir por gentileza para que cada um fale o que é o objeto, mas antes que cada um falasse o próprio nome, pois eu ainda estou memorizando o nome de cada um. Certo? A Kethelyn perguntou pra mim o que era isso aqui. (parece que Edna toca o objeto)
Kethelyn: Eu respondi que é uma pessoa.
Edna: Todos acham isso?
_____: Eu acho que é um corpo humano.
_____: É um ser humano. (começam a falar de uma só vez, não deixando o outro falar)
Edna: Turma, hoje esquecemos da "bola da vez", mas cada um tem que levantar pra cada um falar, tá bom assim? Cada um que quiser falar, levanta o dedo e espe Pode ser? Vamos lá. (parece que alguém vai pegar a "bola da vez")
Mateus: É um corpo humano.
_____: Não, é baseado em um corpo humano.
_____: É um corpo humano.
_____: Não, é baseado no corpo humano, e não corpo humano.
Edna: Mas qual é a diferença de ser um corpo humano e baseado no corpo humano?
_____: O corpo humano é macio.
_____: Isso daí não tem vida
_____: O corpo humano é mais diferente do que esse.
Edna: Por quê? ("a bola da vez" voltou)
Leticia: Tia, por que tem um elefante ali?
_____: O elefante também tem órgão, por isso que ele tá ali.
Edna: O que vocês pensam sobre isso?
_____: Ah, tia, essa pergunta aí tá difícil.
_____: Também achei, não consigo responder não.
Edna: Por que difícil?
_____: Não sei, eu não sei por que o elefante está ali com os outros objetos.
Edna: Posso fazer uma pergunta? Quando vocês estavam em pé observando, tocando no corpo humano, nas frutas, nos objetos... Quem foi que falou? Acho que foi mais de uma pessoa, perguntando assim: "ah, isso daqui é de verdade, isso daqui não é de verdade..." Quem pensou dessa forma? Essa pergunta é para todo mundo, mas eu gostaria de ouvir quem perguntou primeiro.
_____: Foi a Leticia que falou isso, tia.
_____: Será que essa câmera é de verdade?
Edna: Por que perguntar isso, se é de verdade, se é de mentira? Por que vocês pensaram assim?
_____: Parece de mentira, mas quando a gente tocou parecia de verdade.
Edna : O que parecia de mentira?
_____: As frutas.
_____: Pra mim tudo aquilo é de verdade.

(Edna organiza as falas, advertindo a questão da escuta)

_____: Eu acho que a flor não é de verdade.

Edna: O que você acha que é de verdade ali?
_____: A peruca (começam a rir).
_____: Eu acho que são as frutas.

(Edna organiza as falas, estão empolgados e querem falar na vez do outro e mais uma vez a professora adverte sobre esperar a sua vez e escutar o outro)

Edna: O que é de verdade para você, Eduarda?
Eduarda: Pra mim é a peruca (voltam a rir só em ouvir essa palavra), as frutas...
Edna: Tem mais de uma fruta.
Eduarda: Acho que todas as frutas não são de verdade. O que é de verdade é a peruca e o boneco. E o globo.
Edna: E o que sobrou o que é pra você?
Eduarda: Aí eu já não sei, tia.

(Edna organiza as falas)

Caio: Eu acho que algumas frutas são verdadeiras, a máquina fotográfica, o gravador (começam a rir e o interrompem).
_____: Não, Caio, o gravador não está. (gravador que grava cada experiência filosófica não fazia parte da roda dos objetos, mas parece que estava perto dos objetos)
Caio: É... frutas, máquina fotográfica...O globo é falso.
Edna: Por quê?
Caio: Se fosse verdadeiro existiria vida dentro. (momento inaudível)
Edna: Então você acha que o que é verdadeiro é o que tem vida dentro? As frutas tem vida dentro?
_____: Não. Algumas frutas são verdadeiras e outras falsas.
Edna: Verdadeiro é o que tem vida?
_____: Acho que não.
Leticia: Eu acho que é verdadeira a banana, a maçã e a tangerina.
_____: Não, a tangerina é falsa.
Edna: Por que só a banana, maça e tangerina são verdadeiros? O que não é verdadeiro pra você?
Leticia: A laranja, o caju, a pera... Eu acho que é a maça verde.
Edna: A câmera pra você é falsa?
Leticia; Não, acho que a câmera é de verdade.
Edna: Por que você acha que algumas coisas são verdadeiras e outra não? Como você soube?
Leticia*:* Eu fui lá e mexi, tia. (começam a rir)
Edna: Hum... entendi. Você também mexeu nas outras coisas? Vamos pensar sobre isso... O que é verdadeiro? O que é falso?...
_____: Eu acho que só a laranja e o caju que são falsos.
Edna: Por quê?
_____: De longe já dá pra ver que é falso.

Edna: A Leticia disse que, tocando, ela pode ver se é verdadeiro ou falso, você já me disse que só olhando já consegue saber se é verdadeiro ou não. É isso?
_____: Sim, só olhando.
_____: Eu não toquei em nada, tia, mas eu acho que a laranja, a pera, o caju são falsos.
_____: É de mentira
_____: O dado não é falso não.
_____: Ah, aquilo é um dado?

(momento inaudível)

M Eduarda: As coisas falsas são pra mim a laranja, o caju, a maça verde e essa florzinha.
_____: A flor é falsa?
_____: Eu acho que não.
M Eduarda: A peruca é verdadeira.
Edna: Por quê?
M Eduarda: Quando a gente compra a peruca ela vem assim, por isso que eu acho que ela é verdadeira.
Edna: Isso faz com que ela seja verdadeira?
M Eduarda: Sim. (ficam pensando em silêncio)
Gabriela: Tia, pra mim tudo é verdadeiro, só é antigo. (momento inaudível)
Edna: Vamos pensar... hum... uns acham que são verdadeiras, outras falsas, que são mentiras... vamos pensar, mas pra Gabriela tudo pode ser verdadeiro, mas antigo.
Gabriela: Sim, menos a peruca, porque a peruca parece um pouco mais nova.
Edna: E como você percebeu?
Gabriela: Eu toquei, deu pra perceber. Verdadeiro é aquilo que podemos tocar.
Isis: Na minha opinião, tia, isso daí é só uma demonstração.

(Edna organiza as falas, estão agitados querendo falar)

Isis: É só uma demonstração isso daí, porque na verdade tudo isso daí existe de verdade.
Edna: É só uma demonstração? O que é demonstração?
Isis: Eu acho que demonstração... é pra mostrar. Por exemplo, esse dado daí é antigo, mas tem um agora que vem só bolinhas pretas e não os números.
Edna: Por que esse dado é antigo?
_____: Eu nunca vi, eu acho que é antigo.
_____: As frutas são de verdade, tudo é verdadeiro.

(Momento inaudível)

_____: A Duda falou que a peruca é de verdade, mas eu acho que é de mentira, porque uma pessoa compra o cabelo da outra, não é o dela.

(Edna organiza as falas)

_____: A pessoa corta o cabelo e vende, aí vira peruca. A peruca é falsa.
Edna: Mas pra outra colega, ela disse que é verdadeiro.
_____: Pra mim é falsa, tia, porque tá cortando o cabelo de outra pessoa pra fazer peruca. Aí é falsa.
Gabriela: É verdadeira, porque a gente compra assim mesmo, a peruca tá lá.
Debora: Eu acho que tudo isso daí é falso, eu concordo com a Gabriela, menos a pera, a maça, a banana, tangerina... esse dado eu nunca vi.
Edna: A Gabriela disse que isso tudo é verdadeiro, só é antigo, como você concorda com a Gabriela?
Debora: É tudo falso, o dado eu não conheço.
Edna: Quando a gente não conhece uma coisa se torna falso pra gente? Esta banana é falsa?
Debora: Eu falei que a maçã, a tangerina e a banana são verdadeiras, o resto é falso. Nem tudo é verdadeiro.
Iris: Pra mim tudo é falso, só algumas frutinhas que são verdadeiras. O globo é de 1,99, (começam a rir) é falso, eu nunca vi, está até de cabeça pra baixo.
Edna: E se tivesse pra cima seria verdadeiro?
_____: Sim, aí fica verdadeiro.
Edna: Então, colocando de "cabeça pra cima" se torna verdadeiro ou falso? (Edna demonstra com cada objeto, ficam confusos ao tentar responder) Se eu fico de cabeça pra baixo, plantando bananeira, eu fico falsa como o globo que está invertido?
_____: Eu sei plantar bananeira.
Edna: será que é isso? Vamos pensar.

(ficam dispersos)

Edna: Vamos pensar, turma, será que se a gente muda de posição uma coisa ela se torna verdadeira ou falsa?
_____: Não (todos respondem)

(Edna organiza as falas)

Leonardo: Isso é uma demonstração, pois está mostrando órgãos, aquilo dali é de papel todo enrugado, mas alguns são falso [sic]... É tudo demonstração.
Edna: Explique isso melhor.
Leonardo: É uma demonstração, porque está ensinando tudo à gente, está mostrando.
Edna: Ensinando o quê?
Leonardo: O que é real e o que é falso.
Edna: O real é o contrário de falso? O que é real e o que é falso aqui pra você?
Leonardo: A maça, banana, são reais.... a gente come todos os dias (começam a rir) Poxa, é real porque a gente come. (começam a rir)
Edna: Real é a mesma coisa que verdadeiro? (ficam em silêncio) Vocês falaram as palavras real, verdadeiro, de verdade, de mentira, real...
_____: Demonstração também, tia.

Edna: Vocês falaram que algumas coisas da demonstração são reais e outras não. É isso? Isso daqui não é real (mostra um objeto).
_____: Só quando respira é real.
_____: Tem órgão, é uma demonstração, essas frutas...
Edna: Isso é uma demonstração? (mostra um elefante)
_____: Sim
_____: Não
_____: Acho que sim, o elefante não é abóbora.
_____: Mas e a peruca?
Edna: Isso é uma demonstração?
_____: Sim
_____: Não
Iris: É uma coisa que não ensina, não é demonstração.
_____: A peruca não ensina. (momento inaudível)
_____: Quando a pessoa tá careca, coloca qualquer coisa na cabeça. Não ensina nada.
Edna: Alguém tem alguma pergunta?

(momento inaudível, falam ao mesmo tempo, ficam excitados, e Edna coordena as falas com a bola da vez)

Debora Cristina: Eu acho que (momento inaudível), na minha opinião, o corpo humano é uma demonstração, porque vive dentro de nós, ensina o que a gente tem por dentro. Em relação às frutas, quase todas são verdadeiras menos o caju e a laranja verde. As pessoas estão falando que é antigo, porque nunca viram, não é por causa que a gente nunca viu esse tipo de dado que ele passa a ser antigo. Esse elefante, esse boneco...
Leonardo: Tem coisas que podem ao mesmo tempo ser falso e verdadeiro [sic], né?
Debora Cristina: Não sei, pode ser, e a planta ela é falsa.
Edna: O Leo ele não se aguentou e pensou junto com a Debora. Pode explicar isso melhor, Leo?
Leonardo: Tem algumas coisas que estão demonstrando como o elefante, olha só, ele está com a bola sentado e ele é laranja. Pra mim ele é falso.
Edna: Mas você se referiu ao dado, que podem as coisas serem falsas e verdadeiras ao mesmo tempo. Por quê?
Leonardo: Porque igual aquele triângulo, não tem como rodar (interrompem ele falando do globo). Não tem como parar, ele vai girar. É uma demonstração, verdadeiro e falso ao mesmo tempo.
Edna: Demonstração é verdadeiro e falso?
Leonardo: Eu acho que não, que nem aquele objeto dali, se rodar o vaso ele vai an
Edna: Mas o que é demonstração pra você?
Leonardo: Demonstração é tudo que amostra.
Edna: E o que tem a ver com verdadeiro e falso ao mesmo tempo?
Leonardo: (fica em silêncio por um momento) É o praneta (sic) (começam a rir). O planeta, falei errado, o globo é verdadeiro e falso, porque está mostrando os países.
_____: Ah!

_____: E o que isso tem a ver com falso, cara?
Kethelyn: Por que muitas pessoas acharam que o dado era falso? Ele é só antigo, e a gente nunca viu, porque os dados de hoje em dia são quadrados com bolinhas. Por que o Leonardo pode perceber que coisas podem ser ao mesmo tempo verdadeiras e falsas?
Edna: É a pergunta da Kethelyn.
_____: Eu também fiquei em dúvida com a pergunta do Leo, tia.
Leticia: Esqueci
_____: Esse dado é falso, porque nunca viram antes, só em filme.

(Edna organiza as falas)

_____: Eu acho que o corpo humano é de mentira, isso é de mentira, isso e isso, a câmera e a banana são de verdade.
_____: Esses dados são de jogos de tabuleiro e de vez em quando a gente encontra nas lojas, eu já conhecia. Ele pra mim é verdadeiro.

(Edna organiza as falas)

M Eduarda: Eu discordo da Debora Pereira e do Leonardo, porque a imaginação das pessoas é boa. Porque ele falou que o elefante é falso, mas a imaginação das pessoas é muito grande, então pra não ficar como o elefante de verdade, mudaram a cor dele para laranja. Discordo da Debora, porque só porque ela não viu o dado quer dizer que é falso, ela não viu, mas as outras pessoas viram, não pode ser falso. Esse jogo é de tabuleiro, existe.
Julia Kruguer: M Eduarda, a imaginação é verdadeira ou falsa?
M Eduarda: Tem gente que acha as duas coisas. Hum, deixa eu pensar aqui... [illegible] intrigou com essa pergunta. Me pegou de jeito... imaginação pode ser falsa [illegible] também. Por exemplo, eu quero ser veterinária quando crescer (momento inau[illegible] chama atenção pela bagunça rápida que fizeram)... Imaginação pode ser tanto ver[illegible] quanto falsa ao mesmo tempo.
Edna: Então você concorda com o Leonardo quando ele disse que coisas podem ser verdadeiras e falsas ao mesmo tempo, certo?
Eduarda: A imaginação é uma dessas coisas, eu quero ser veterinária quando crescer, isso pode passar a ser só uma imaginação minha ou pode passar a ser realidade.
Julia Kruger: E esse elefante é realidade ou não?
M Eduarda: É... só perguntas difíceis! Tem pessoas que trocam a cor do elefante, é imaginação... não é bem uma realidade. Existe verdade porque tem vida.
Julia Kruger: E a banana?
M Eduarda: Ah, meu Deus! Tá muito confuso. Pode ter e pode não ter.
_____: Eu quero responder à pergunta do Leonardo que ele disse que tem coisas falsas e verdadeiras ao mesmo tempo. Tem aqui dentro dessa sala. Aquela peruca, quando você põe ela, você fica verdadeira, mas, quando você tira ela, fica falsa.
Edna: Se eu prendo o cabelo e coloco a peruca como a Adriana fez, e o que eu tô fazendo com a Kethelyn (começam a rir, mas continuam prestando atenção). Se eu coloco, é verdadeira, se eu tiro, ela passa a ser falsa? É isso que você quer dizer?

_____: É
Edna: Todos pensam assim?
_____: O Caio é careca, mas a peruca fica verdadeira na cabeça dele. Eu não sei como dizer.
Iris: Eu concordo com o Leonardo, o elefante ele existe, mas se pintar de cor de abóbora ele não existe.
Vanise: Mas se eu pintar ele de cinza, ele fica verdadeiro?
_____: Ainda não, porque não tem o tamanho real e não anda, não tem trompa.
Edna: E se o elefante for bem pequenininho? Todos os elefantes são do mesmo tamanho?
_____: Não, mas não tão pequenininho. Tem que ficar do mesmo tamanho pra ser verdadeiro.

(Edna organiza as falas e adverte a questão da escuta)
(momento inaudível)

Leonardo: Por exemplo, tem sonhos que são falsos, como se fosse cair de uma ponte (momento inaudível, falam ao mesmo tempo). Às vezes tenho sonhos estranhos como se a nossa cara mudasse, aí é falso, mas aí, se eu sonho com um presente, aí pode acontecer, aí é verdadeiro.
Edna: Turma, infelizmente, não vai dar mais tempo para todos falarem, nosso tempo estourou. Vamos encerrar deixando uma palavra, uma pergunta sobre o que fizemos hoje pra gente pensar sobre isso.
_____: O Leonardo falou que o globo é falso, mas ele é verdadeiro sim, você disse que ele pode ser falso e verdadeiro ao mesmo tempo, a gente está ali dentro, ele está girando, a gente passa a ser falso também porque estamos dentro do globo?
Edna: O que faz uma coisa ser verdadeira ou ser falsa?
Iris: Vou fazer uma pergunta pra Isis sobre a peruca, eu queria saber mais, só por causa do cabelo, é só colocar direito e ser verdadeiro?
_____: Não tenho nada pra falar.
_____: Quando alguém foge da polícia, coloca a peruca pra disfarçar.
_____: O que é verdade?

(momento inaudível)

_____: Tem gente que usa peruca, não é de mentira. Eu coleciono coisas antigas. O que a gente usa pra disfarçar, como uma peruca, isso se torna verdadeiro ou falso?

(Tentam responder, mas Edna adverte que é ainda para ouvir os colegas)

M Eduarda: Não tenho...
Julia kruger: Qual a diferença entre o real, o verdadeiro e o que existe?
_____: Hum...
_____: Que difícil!

_____: O real é tudo que existe e o falso é tudo que é de mentira e o verdadeiro 、
alimenta, essas coisas... entendeu?
Vanise: Eu acho que a verdade depende de cada um.
Edna: Ficaremos por aqui, ok? Quem quiser escrever sobre isso, afinal o pensamento acompanha a gente quando a gente sai daqui. Se quiserem escrever, só quem quiser, escreve. Até a próxima semana. Beijos.

(aplaudem no final)

OBS.: No início de algumas falas, há um tracejado (_____), sem a indicação do nome da criança, pois no momento da transcrição não foi possível para a estagiária lembrar o nome de todos os participantes da experiência.