

## *O filosofar como tensionamento e devir*

Sérgio Augusto Sardi<sup>1</sup>

**Resumo:** Na primeira parte destaca-se que uma concepção acerca do ensinar-aprender filosofia remonta a uma filosofia determinada, a qual dá suporte ao método subjacente às práticas pedagógicas. Compreender o ensinar-aprender filosofia como exercício de habilidades cognitivas específicas, ou mera exposição das idéias presentes na História da Filosofia, ou debate de opiniões que remetem e se sustentam na linguagem comum, não deixa de consistir em uma falsificação do sentido mesmo de filosofia. O ensinar-aprender filosofia é um exercício racional na medida em que tensiona com a própria razão e propicia possibilidades inusitadas à compreensão das relações entre a racionalidade, a linguagem e o sentido do humano. Na segunda parte, após percorrer os esquemas da imagem dogmática do pensamento, observa-se que a história da filosofia e a história da ciência expressam uma permanente tensão, onde se põe em jogo o devir da linguagem e da razão. As chamadas

habilidades cognitivas são assim incorporadas em uma concepção ampliada de racionalidade, onde são considerados processos que não mais se enquadram nos pressupostos lógicos tradicionais. A tensão resultante opera devires no dinamismo do pensar, o que condiz com uma concepção acerca do filosofar e do ensino de filosofia que ultrapassa o exercício de habilidades cognitivas usualmente tematizados nos manuais de ensino. Assim, são expressas as linhas gerais de uma proposta de programa de pesquisa acerca das relações entre devires do pensar e o ensinar-aprender filosofia. Por fim, algumas indicações sobre como tal concepção acerca do ensinar-aprender e das relações entre filosofia e linguagem poderá incidir em uma *práxis* do filosofar com crianças.

## **I. O tensionamento**

### **O ensinar-aprender a filosofar como exercício filosófico**

1. Toda concepção acerca do ensinar-aprender filosofia remonta a uma problematização sobre o *sentido* da filosofia, ou sobre *o que é* a filosofia. Obviamente, estas formulações – *qual o sentido* da filosofia, ou *o que é* a filosofia – mantêm os seus próprios pressupostos e são ainda aproximações da conjunção de problemas que dizem respeito à filosofia da filosofia, ou metafilosofia. A formulação destes problemas – em suas possibilidades diversas – expressa a dinâmica na qual cada filósofo, no processo diacrônico de constituição da sua filosofia, elabora uma idiossincrática relação com a linguagem e o conhecimento. No âmbito de cada filosofia, a formulação do problema filosófico dos limites e do sentido da filosofia, assim como possíveis resoluções do mesmo, propostas por cada filósofo, delimitam uma posição sobre o ensinar-aprender filosofia. Nesse caso, não há como se manter imparcial quanto à filosofia ou à concepção de filosofia que, implícita ou explicitamente, sustenta e delimita a coerência interna dos pressupostos metodológicos do ensinar-aprender filosofia. Uma concepção acerca do ensinar-aprender filosofia é e deriva, pois, de uma concepção filosófica.

2. Destaca-se disso que não há *um* método mais adequado para ensinar-aprender filosofia. A adequação se efetiva entre o conjunto de procedimentos metodológicos, o método filosófico e o sentido de filosofia e de filosofar proposto em cada filosofia. Assim, o problema de saber como e por que ensinar-aprender filosofia não se resolve em termos exclusivamente pedagógicos. A dimensão pedagógica – ou os pressupostos metodológicos do ensino de filosofia – conduz ao método que preside o desenvolvimento de cada filosofia, mesmo que esta seja uma elaboração em curso e sujeita a crises internas.

3. No âmbito de cada filosofia há um estilo, um modo específico de *filosofar*. Compreende-se aqui o filosofar não como um exercício propedêutico, ou o processo de desenvolvimento linear de um pensamento, mas o jogo de tensões presente na constituição de cada filosofia, em relação ao qual o filosofar do leitor-filósofo e o filosofar do escritor-filósofo poderão realizar um diálogo. Nesse caso, o *filosofar* pode ser compreendido, dentre outras possibilidades, como: 1) exercício hermenêutico que busca a compreensão dos motivos e problemas filosóficos que, como eixos centrais de articulação de um pensamento, mantiveram-se atuantes durante o seu desenvolvimento, mesmo que este processo seja não-linear e sujeito a revisões críticas e mutações internas; 2) interpretação e possível reconstrução e reelaboração atualizada, internamente coerente e suficientemente autocrítica dos conceitos filosóficos elaborados/suscitados por uma filosofia; 3) exercício da atitude que, como indicação ou formulação expressa em cada filosofia, remete à gênese do filosofar; 4) desdobramento de proposições filosóficas efetivadas em função de possibilidades suscitadas pelo *método imanente* de uma filosofia, ou seja, o método que preside a sua construção – em termos sistemáticos – ou o seu desenvolvimento – em termos cronológicos, ou em função de possibilidades suscitadas pelo *método explícito*, ou seja, o método proposto por cada filósofo como condição de possibilidade de elaboração, aprendizagem e possível ensinamento da filosofia; 5) como processo de elaboração que, em seu curso, considera a problematização suscitada pela dimensão autocrítica de uma filosofia, a qual se expressa no conjunto de aporias, crises e mudanças de perspectivas ou de paradigmas, como condição de possibilidade para a gestação novos problemas e conceitos filosóficos; 6) elaboração linguístico-filosófica que considera a articulação entre a forma literária, o conteúdo e o método de um texto filosófico; 7) escrita e leitura de textos diversos que suscitem tensões e relações originárias

com a linguagem, desde a abordagem do leitor-escritor-intérprete; 8) tensionamento com o limite do dizível e conquista de uma relação originária e idiossincrática com a linguagem.

4. A concepção de filosofia elaborada/praticada por cada filosofia delimita o seu nível metacognitivo. A metafilosofia se definiria, assim, como uma dimensão imanente de cada filosofia que, em seu desenvolvimento, e mesmo nas crises resultantes deste desenvolvimento, retroage sobre as suas próprias condições de possibilidade. Que este trabalho se torne explícito apenas a partir de um determinado momento da diacronia de cada filosofia, não exclui o fato de que uma determinada concepção, mesmo implícita, de filosofia, já estava latente desde os primeiros escritos nos quais um filósofo passa a manter uma relação singular ou idiossincrática com a linguagem no seu processo de filosofar. Sua explicitação, no âmbito de uma filosofia específica, exercerá um efeito retroativo – e autocrítico – sobre a mesma, exercendo uma tensão, a partir de suas próprias exigências, sobre a sua possível coerência interna. Neste sentido, o problema de saber o que é ou qual o sentido da filosofia conduz à auto-explicitação do *método* em cada filosofia. A conexão entre filosofia e filosofar delimita, neste caso, as relações que cada filosofia mantém com a linguagem e a racionalidade. O movimento dos conceitos (e a própria compreensão do papel dos conceitos ou do que seja um conceito ou um sistema conceitual em cada filosofia), a forma da argumentação, a definição das relações entre filosofia e linguagem, ou entre linguagem e realidade, dentre outros motivos, conferem consistência a esta relação e propiciam atitudes distintas do leitor-intérprete, bem como do processo de ensinar-aprender filosofia.

5. Em função de tal articulação entre o ensinar-aprender filosofia, o método filosófico e o sentido de filosofia, expressa-se, com maior ou menor vigor – ou com significações diversas –, em cada filosofia, a compreensão do papel do diálogo, ou a delimitação do sentido da dialogicidade; a especificação das funções de certas habilidades cognitivas ou competências; a função da explicação do texto; o sentido pelo qual a interpretação de um texto filosófico é um trabalho de reconstrução ou de explicitação, dentre outras possibilidades; as relações entre sistema e conceito e entre conhecimento e razão; compreensões diversas à gênese e ao desenvolvimento do filosofar, bem como das relações entre filosofia e linguagem; as relações entre prosa e poesia, literatura e filosofia, escritura e oralidade; as conexões entre ciência e filosofia, linguagem e racionalidade, dentre outras. E, em cada caso, tais elaborações incidem,

direta ou indiretamente, sobre o sentido e sobre os procedimentos do ensinar-aprender filosofia. Também o significado de ‘ensinar’, ‘aprender’, ‘conhecer’, de ser ‘professor’ ou ‘estudante’, dentre outros, delimitam, em cada caso, possibilidades diversas. Há de se buscar, no entanto, uma coerência interna entre tais conceitos e processos cognitivos e interpretativos como condição de possibilidade para que o ensinar-aprender de filosofia possa resultar em uma atividade filosófica.

6. Uma concepção acerca do ensinar-aprender filosofia remonta a uma filosofia determinada, a qual dá suporte a este processo. No entanto, isto não significa que, desse modo, seja possível, em cada caso, ensinar-aprender apenas uma filosofia ou um modo específico de filosofar. Este ponto de partida, uma concepção filosófica acerca do ensinar-aprender filosofia, delimita uma condição de possibilidade para a efetivação de uma relação filosófica com a linguagem. Pois cada filosofia propõe as bases para a interpretação de outras filosofias ou da História da Filosofia, bem como de uma relação filosofante com o cotidiano. Porém, talvez seja possível atingir o movimento singular no qual os problemas e conceitos filosóficos foram elaborados em cada filosofia. E, no limite, este ponto de partida talvez possa suscitar – pela força da singularidade das relações com a linguagem que cada filosofia mantém, seja pela peculiaridade de sua argumentação, seja pela conexão entre os conceitos e problemas filosóficos que tratou, seja em seu movimento geral de tensão e criação de linguagem –, outras idiossincráticas formas de filosofar. Ou seja, este ponto de partida talvez suscite uma idiossincrática *relação com a linguagem* – como trabalho de tensionamento e criação de linguagens – por parte do leitor-intérprete, professor ou aprendiz, que transcende os limites do método ou da filosofia que está à base do mesmo. Digo *talvez*, pois o aprender é um processo de construção de sentido. Nesse caminho, partir de uma filosofia determinada é condição de possibilidade do ensinar-aprender filosofia, mas não é condição suficiente de um ‘aprendizado filosófico’.

7. Portanto, compreender o ensinar-aprender filosofia como exercício de habilidades cognitivas determinadas, ou mera exposição das idéias presentes na História da Filosofia, ou como debate de opiniões que remetem e se sustentam na linguagem comum, não deixa de consistir em uma falsificação do sentido mesmo de filosofia. Pois, se se reduz o sentido de filosofia ao exercício de habilidades cognitivas que só assumem relevância em filosofias

determinadas sem tematizar – ou mantendo ausentes – os seus pressupostos acerca da concepção mesma de filosofia e de racionalidade a que estas habilidades remetem; ou se se realiza um exercício do pensar que, ao pretender se passar por aquilo que deveria ser ‘o filosofar’, ou ‘a filosofia em si mesma’, ou um pensar superior – e, portanto, excludente –; ou se se limita a um jogo de opiniões que não potencializa outras relações entre o viver e o pensar, então há aqui apenas um exercício unilateral do pensar que nega o sentido pelo qual a filosofia é autocrítica e exercita, em seu desenvolver-se, uma tensão criativa com a linguagem e, desse modo, com a racionalidade. Quando a referência de uma concepção metodológica qualquer acerca do ensinar-aprender filosofia a uma filosofia exclui ou reduz a momentos contingentes de seu próprio desenvolvimento outras possibilidades de filosofar; quando não se fazem explícitos os pressupostos de um tal processo e o mesmo não se reconhece como momento de um esforço filosófico-filosofante mais amplo; quando a mera exposição de idéias de filósofos perde o contato com a força da tensão latente no processo mesmo de constituição destas idéias, então talvez a pretensão de ensinar-aprender filosofia possa produzir efeitos diversos ou contrários às suas pretensões. Digo *talvez*, pois o aprender é um ato de liberdade.

8. Filosofias diversas indiciam sentidos distintos à racionalidade. Apenas neste sentido é que a filosofia é um exercício efetivamente racional, ou seja, na mesma medida em que, tomando como ponto de partida os limites de uma racionalidade vigente e uma linguagem comum, recria-as em suas possibilidades. E, neste mesmo sentido, o ensinar-aprender filosofia é um exercício racional, ou seja, na medida em que tensiona com a própria razão e propicia possibilidades inusitadas à compreensão das relações entre a racionalidade, o conhecimento e o sentido do humano.

9. A coerência entre uma filosofia, ou concepção de filosofia, e o sentido do ensinar-aprender filosofia, não se expressa, portanto, em termos exclusivamente lógicos, ontológicos ou epistemológicos. A ética se define como um momento central do esforço filosófico-filosofante, e em cada filosofia ou concepção de filosofia é o que efetivamente permite conectá-la com o viver e a práxis docente. Neste sentido, essa coerência é expressa em uma atitude.

10. Em relação à práxis docente, portanto, não há como separar o professor de filosofia e o filósofo, ou melhor, aquele que está em curso de aprender a ser filósofo e que, em seu devir-filósofo, propõe aos demais um exercício filosofante. Não há como separar um aprendizado sobre a História da Filosofia do trabalho pelo qual o aprendiz-filósofo, seja ele designado professor ou estudante, reatualiza conceitos e problemas presentes nesta história e possibilita, nas tensões que exerce sobre as relações entre o viver, o pensar e o dizer, a gestação de novas relações com a linguagem e a racionalidade. O trabalho autocrítico de um professor de filosofia sobre o sentido do ensinar-aprender filosofia é também um exercício filosófico, isto é, desenvolve-se como momento de sua idiossincrática compreensão filosófica do mundo, de si, do sentido do humano e do conhecimento.

### **A História da Filosofia como tensionamento**

A História da Filosofia indicia uma dimensão originária da história da linguagem e da racionalidade. O indício em questão se refere àquilo o qual ao dizer cumpre sempre retornar, e o situa ante um limite: *o dizer, ele mesmo, em seu vir-a-ser*, horizonte que prenuncia a latência que o faz permanecer simultaneamente presente e ausente e, sucessivamente, a-ser-dito. Remete-se, com isso, a uma tensão. E é no âmbito dessa tensão que o discurso filosófico passa a nos dizer algo mais que o disposto em suas enunciações, embora em função das mesmas, ante o *excessus* que anuncia pelo tensionamento operado no limite do dizer.

O *limite* é dito, aqui, ao modo de uma *tensão*, na medida em que é o próprio dizer que instaura essa abertura ao não-dito, o qual, ao prenunciar o *locus* que está a-ser-dito, deverá restar, por um recuo e um adentramento indefinido, novamente não-dito. Portanto, esse *excessus* só se torna visível na circularidade enunciativo-anunciativa deste mesmo dizer. A condição de limite prenuncia, assim, o mo(vi)mento intermédio entre o dito e o não-dito, onde, a cada passo, o que é dito passa a sugerir algo mais em termos de sua significabilidade, insinuando uma direção. Ou seja, é a partir e no âmbito da sua estrutura que o discurso filosófico disponibiliza um entorno de silêncio que sugere como excedente a essa mesma estrutura. Nesse interregno, há uma relação com a linguagem que rompe e, simultaneamente, instaura silêncios, os quais cabe ao filósofo e ao intérprete primordialmente escutar. Tal *relação com a linguagem* designa uma relação originária com a linguagem. O filosofar requer, com isso, a contínua espreita de uma condição nascente do dizer, quando, então, o discurso

Desde tal perspectiva, a História da Filosofia poderia ser expressa pelo sucessivo tensionamento operado pelo discurso de filósofos diversos com o limite do dizível. E não deixaria de sugerir uma história dos silêncios inaugurados em função dessa mesma tensão.

Esta história demarcaria, assim, o processo no qual o dizer conquista o seu sentido, na medida em que denuncia horizontes lingüísticos que transbordam das estruturas pré-constituídas, denunciando novas estruturas e, com isso, novas racionalidades e novas possibilidades de tensão. A sua recepção, assim como o ensinar-aprender filosofia, deverá retroagir à potência de um dizer que recua à gênese da constituição, desconstituição e reconstituição de problemas e sistemas conceituais. Insinua-se, com isso, um ‘caminho de volta’, e a possibilidade de reinaugar as relações entre o viver, o pensar e a linguagem.

Considerado em seu dinamismo, o discurso filosófico se confundiria, assim, com um dizer que opera um recuo indefinido à sua gênese e/ou à sua condição último-primeira de possibilidade, retorno que o situa ante aquilo que, em seu ocultar, confere sentido e participa da significação dos enunciados. Nesse caso, o que diz, embora indiretamente, o filósofo, é *o próprio tensionamento no qual o dizer se efetiva em seu sucessivo retroagir*. A palavra do filósofo disponibiliza, com isso, um *excessus*, seja na remissão a um dizer que interpela o silêncio de sua gênese, ou no trânsito, sempre inacabado, da linguagem comum ao trabalho de tensionamento, retroação e recriação de linguagens.

O ensinar-aprender filosofia ou História da Filosofia não se resumiria, assim, no perfilar de sistemas filosóficos diversos, ou na reconstrução de concepções e na exposição dos motivos centrais do pensamento de cada filósofo que conquistou a ressonância das suas palavras para além do seu próprio tempo e circunstância, mas em exercício autocrítico de gestação de racionalidades efetivado em diálogo com esta mesma tradição, com todas as repercussões éticas e políticas deste gesto.

## **II. Devires do pensar**

### **A imagem dogmática do pensamento**

É mais que um costume; é uma propensão: estar diante de algo e não poder reduzi-lo a um conceito, lei ou classificação preexistente é, no mínimo, perturbador. Uma ameaça à ordem do derredor. Mulheres à esquerda, homens à direita, dizia Parmênides. E novamente escolher, recolher, unir, enumerar, repetir: pois, no princípio era o *lógos*. Foi assim desde que o cálculo, o argumento se fez razão, poder e civilização. Afinal, não é isso que torna possível aceitar a vida com todas as suas íntimas contradições?

Não. Há algo mais. Além das coisas e seres e eventos será preciso também estabelecer a identidade daqueles que participam do jogo. Então: defina-se no jogo dos mapas marcados. O jogo dos padrões, da segurança, da estabilidade do pensamento que imobiliza e prende o espantoso mistério das coisas. Defina seu personagem. Delimite o seu estilo. Escolha o seu avatar. Vista a roupa da moda e mantenha o sorriso pré-formatado. Agregue à sua personalidade o valor simbólico ou pecuniário das marcas que a mídia insiste em dizer que faltam em sua vida. Caso contrário, muito provavelmente alguém fará isso por você.

Afinal, é sempre bom saber com quem lidamos, ou o que invariavelmente fixa a nossa marca ou a marca daqueles que temos diante de nós. Brasileiro, casado, residência fixa, número de CPF, carteira de identidade. Cidadão. Médico, advogado ou Professor. Não, não apenas se atua em uma dessas profissões. Pois, dizemos: o professor, o advogado, o doutor. E disso decorre uma série de demandas e concessões. Registre isso em sua assinatura. Assim, a sua classe incorpora-se ao seu nome, e não haverá mais dúvidas sobre quem você efetivamente é. Não se esqueça também de registrar isso em gestos e expressões adequados, talvez até mesmo no modo de sentar ou caminhar. Incorpore, então, o seu nome, a sua classe: masculino ou feminino, esquerda ou direita, marxista ou liberal, católico ou luterano... Mas, se você não se ajusta nas categorias majoritárias em sua própria época e lugar, então será sempre possível escolher uma terceira, ou talvez uma quarta ou quinta categoria. Gêneros minoritários, classes secundárias: o 'resto' que assim se torna assimilável. E evite incompatibilidades. Ou institua uma nova categoria. Afinal, você pode ser o primeiro de uma série. Pois não fazer parte de uma série é como perder de antemão o lugar entre os demais, e isso beira à loucura, à idiotia.

O ser único é amedrontador. Aquilo que foge às classificações deve ser excomungado. É o mal que ronda a superfície do planeta. Deixemos, pois, a razão calcular, prever causas e efeitos, excluir contradições ou enquadrá-las sob o rótulo de paradoxos. E reafirmemos a fé de que a razão por fim possa apaziguá-los, reduzi-los, dominá-los.

Deixe que as definições dissolvam os inomináveis fluxos do devir do mundo.

Deixe-se à deriva da ordem transcendental do Ser. Deixe-se.

Afinal, ensinaram que aprender a pensar principia por saber que isto ou aquilo é um tipo que se enquadra em uma categoria mais abrangente; ensinaram a conhecer a causa e o efeito, a explicitar a regra que permite prever e prescrever, a reconhecer onde e como este ou aquele ente se encaixa na ordem do ser. Pois assim o pensamento se acalma e se ordena com suas respostas. Ensinaram que conhecer é dizer das coisas aquilo que elas são, expressando a fórmula que reduz a si a multiplicidade, ajustando os seres em prateleiras e esquemas taxionômicos, fazendo da diferença sempre e ao fim das contas, o mesmo. Por isso, é sempre preciso perguntar ‘o que é’ isto ou aquilo. Ensinaram que das relações entre uma e outra idéia se segue invariavelmente algum tipo de silogismo e, por isso, uma conclusão adequada. Que a ordem de execução ou de ordenamento seqüencial das ações conduz ao êxito inevitável. Que as hipóteses devem ser construídas e logicamente testadas. Que as comparações fazem distinguir as coisas do mundo em blocos cognoscíveis. E que a análise permite compreender o esquema mecânico pelo qual a função específica de cada parte determinada o todo.

Mas não ensinaram a pensar sobre como pensavam o pensar aqueles que diziam ensinar a pensar. Talvez porque fosse difícil olhar por detrás do próprio pensar. É algo de dar voltas sobre voltas, e de causar vertigem. Talvez fosse o medo da vertigem, o medo de se perder. Pois este é o mundo em que o império do *eu* rege todas as relações. O autodomínio é a meta. A reta razão o caminho. Mesmo que para isso a multiplicidade deva ser reconduzida ao mesmo. Que a diferença deva ser ajustada e uniformizada. Que o fluxo deva ser interrompido. E o irreduzível mais uma vez ocultado em um dizer que recolhe em si a totalidade. Ensinaram que a sacralidade da substancial identidade do eu é a base da vida. Da vida privada. Da propriedade privada. E, supomos, de uma imortalidade privada. Ah, talvez antecipemos apenas os nossos túmulos nesse modo de viver.

### **Entre o racional, o irracional e outros devires do pensar**

Para quem revisita a biografia de um filósofo há algo que à primeira vista surpreende: a adesão de suas vidas a um exercício do pensar singular, a coerência entre a percepção dos eventos, a ação no mundo e as idéias que iam se constituindo no decorrer do tempo. A autenticidade de um pensar que assim nos admira deve ter sido o encontro de algo tão intenso

que, apesar de inesperado, inusitado, ou mesmo não compreendido em sua diferença, não podia mais deixá-lo sem que o mundo perdesse o seu encanto e sentido. Surpreende a coragem deste gesto, o enfrentamento que, no tempo finito de suas existências, exigiu que atravessassem a racionalidade vigente para abrir caminhos em direção a percepções de mundos possíveis.

Gilles Gaston Granger, em *L'irrationnel*, observa que a ciência, no desenvolvimento interno de seus métodos e sistemas conceituais, acaba gerando conhecimentos que não mais se enquadram nos seus pressupostos lógicos e conduzem a uma passagem àquilo que anteriormente era tido como irracional. Kurt Gödel, por sua vez, demonstrou a existência de uma fundamental limitação na potência do método axiomático. E também as teorias ou prototeorias cosmológicas e físicas contemporâneas propõem modelos e conceitos não testáveis ou altamente especulativos sobre a origem ou a ordem do universo, como a teoria dos multiversos ou o conceito de matéria escura, dentre outros. Anaximandro vai às últimas conseqüências ao pensar a *arché* como *apeíron*, o ilimitado, infinito, indeterminado. Plotino, Platão, Fichte, Merleau-Ponty e tantos outros filósofos, quando expressaram o princípio, a *arché*, o fundamento, a gênese, foi apenas para situá-lo em um campo no qual o dito poderia apenas insinuá-lo. Henri Bergson, conduzindo o leitor por meio de conceitos, metáforas e imagens mediadoras, remete-o para além de qualquer possibilidade de conceituação ou imagem, à extrema e inalcançável simplicidade, ponto de constante retorno do pensar. A História da Filosofia é uma história de sucessivas tensões com o silêncio e de criação de linguagens. Nos sistemas conceituais assim produzidos algo sucessivamente era rompido e se ampliavam ou modificavam os esquemas e estruturas que serviam de suporte. O que estava sempre em jogo era o devir da linguagem e da própria razão. Um caminho no qual o pensar se dirigia para além ou aquém do já pensado. E um percurso que nos faz suspeitar de que não sabemos ainda o que significa pensar ou aprender a pensar. Pois talvez isso implique até mesmo em encontrar ou reencontrar algo tido por irracional à base da própria razão, o que deverá surgir no decurso de seu devir e no atravessamento de suas possibilidades.

### **O ensinar-aprender filosofia e os devires do pensar: um programa de pesquisa**

Um inventário dos devires do pensar corre sempre o risco de se tornar redutor. Não, porém, se forem tomados como indícios, exemplos de casos em que a deriva do pensar abre

brechas nos esquemas constituídos. Trata-se de insinuar processos em que as chamadas habilidades ou competências não mais atuam, mas participam da construção do sentido das relações entre o viver e o pensar. Uma pesquisa no cotidiano também poderia nos auxiliar, na medida que em estejamos à espreita do inusitado. Pois, com cada homem que vive, vive com ele um modo único de sentir e perceber o mundo; e, com cada homem que morre, morre com ele também um universo singular.

A título de contribuição e de provocação ao pensar, serão apresentadas as linhas gerais de uma proposta de programa de pesquisa acerca das relações entre alguns devires do pensar e o ensinar-aprender filosofia. A leitura dos filósofos deverá permitir, também, a observação de devires singulares, desde que nos aproximemos da dinâmica que articula o desenvolvimento de seus pensamentos, isto é, os seus métodos imanentes e as mutações desses mesmos métodos e de seus procedimentos, mais que o método explícito ou as idéias expressas em suas obras. Pois as obras dos filósofos não deixam de ser o resultado de um longo processo de elaboração, maturação e experimentações do viver e do pensar, e talvez a letra nos permita avançar para a leitura do movimento que está à base de sua própria constituição.

1. Constituir distintos arranjos e formatações de mapas mentais, mantendo a sua mobilidade. Traçar redes, rizomas e correlações móveis entre elementos de um sistema, ele mesmo, móvel. Instituir, em cada caso, as bases que permitam ao pensar ir além de esquemas predeterminados, embora constituindo novas possibilidades de arranjos mentais;

2. Retroagir sobre a significação das perguntas. Perguntar sobre o próprio perguntar, o que deverá incidir sobre as condições da formulação das perguntas e na delimitação dos conceitos e esquemas interrogativos em jogo. Retornar ao sentido do perguntado desde uma posição ainda mais originária. Superar a concepção de uma conexão linear entre o perguntar e o responder;

3. Efetivar ziguezagues entre o dito e o seu silêncio de fundo. Em cada filosofia o ziguezague entre silêncio e linguagem é peculiar. E este é o lugar no qual a linguagem se põe em movimento. É a própria linguagem em devir. Ele se efetiva nas sucessivas idas e vindas do dizer àquilo que ao pensar se torna originário. A cada percurso há algo que se altera. A cada vez, modifica-se o silêncio de fundo e é outro o dizer que o insinua. O filosofar não está no

silêncio, sequer na linguagem, mas no movimento de ida e vinda, no jogo entre o saber e o não-saber, no espaço que se abre entre a linguagem que indicia o silêncio e o silêncio que transmuta em linguagem. Um caminho de volta que possibilita avançar, quando então as palavras se tornam grávidas de possibilidades. Pois o silêncio que impregna o dito não o deixa calar. É o exercício de uma relação com a linguagem que retorna à condição de estrangeiridade ou infância do pensar e a um estado de suspensão do juízo. O caminho em direção ao silêncio da linguagem se faz também pela linguagem, embora indicie uma outra relação com a mesma. Seja por atravessar o dito em busca das conseqüências e das condições de possibilidade de sua significação e coerência interna; seja por retornar sucessivamente à experimentação do viver que incessantemente faz-se fonte de possibilidades originais;

3. Criar neologismos, metaforizações, estilos de expressão e variações sintáticas que busquem uma vibração de conjunto (em função de sucessivas referências mútuas entre textos e contextos diversos ou pelas sucessivas referências a um problema que vai se instituindo com eixo de sustentação de um desenvolvimento que, embora sujeito a rupturas, tem em seu devir a condição de possibilidade e sentido das próprias rupturas);

4. Exercitar a sensibilidade da escuta, a empatia, a cooperação investigativa própria da interação dialógica com os outros, em conexão com o diferir de si mesmo presente em um diálogo interior;

5. Derivar do que Henri Bergson denominou ‘intuição negativa’ – ou seja, o que permite que o filósofo, desde os primórdios de seu processo de investigação, saiba o que negar, embora não saiba ainda exatamente o que afirmar – para a construção de interrogações e conceitos que, embora constituam uma base a ser ultrapassada, são decisivas para a efetivação desta mesma ultrapassagem<sup>2</sup>;

6. Efetivar digressões, que são processos simultaneamente lineares e não-lineares de elaboração, o que possibilita detalhar problemas e derivar subproblemas, bem como construir novas relações aos conceitos e novas perspectivas aos problemas em jogo, permitindo uma visão mais complexa do próprio trabalho de elaboração;

7. Traçar constelações de conceitos que façam emergir novos conceitos pela vibração de conjunto, isto é, pela intersecção de cada conceito nos demais e pela construção da singularidade de suas significações em função de tais cruzamentos;

8. Criar técnicas de si, alternativas de trabalho interior, processos de escuta de si. E isso perfaz um movimento único com o exercício da escuta do outro;

9. Fazer, das idéias, lentes que permitam ‘ver’ o mundo. Cria-se assim uma percepção singular que é correlata de uma linguagem também singular;

10. Percorrer todas as possibilidades da língua natural para atingir as suas brechas e abrir caminho em direção à constituição de linguagens autônomas e dotadas de sentido<sup>3</sup>;

11. Traduzir, na língua natural, a própria linguagem que vai assim se constituindo, em uma pedagogia do conceito que consiste, em última instância, também em um momento do processo de criação de linguagem, bem como do aprender a aprender;

12. Ligar conceitos a problemas filosóficos. E poder assumir problemas expressos por outrem como se fossem seus próprios problemas, embora com isso estejam já impregnados de um novo sentido. Aprender não apenas a significação de certos problemas filosóficos, mas a torná-los significativos, dotados de um valor;

13. Efetivar desvios dos textos e da leitura de contextos em direção ao viver e, ao retornar aos textos e contextos, ter algo a dizer a eles, motivo pelo qual os diversos textos e contextos também poderão dizer algo e dar a pensar;

14. Aprender não só a aprender, mas a desaprender e, principalmente, a construir o sentido do aprender, pois não se trata apenas de construir conhecimentos, mas de propor ou convidar a uma nova relação com o conhecer;

15. Aprender a reinventar o prazer de pensar e exercitar o prazer de reinventar o prazer pensar;

16. Observar os efeitos do discurso. Seja em si, ou em outrem, mesmo anônimo, pois o dito não se resolve apenas em função de suas dimensões semânticas e sintáticas;

17. Constituir, desconstituir e reconstituir finalidades ao conhecer, tendo em vista que o conhecimento do conhecimento implica em uma hermenêutica do conhecimento que se resolve a partir de sua dimensão ética;

18. Dar a si a possibilidade de experimentar novas temporalidades, ou seja, percepções possíveis e virtuais do sentido do decorrer do tempo, como, por exemplo, ao envolver-se com o aqui e agora, estando o mais proximamente íntegro nessa intersecção entre o sentir e o pensar;

19. Servir-se de métodos, mas considerando novos procedimentos e concepções metodológicas, dado que o pensar se situa antes de todos os métodos;

20. Dispor-se à experimentação das relações entre o viver e o pensar em suas múltiplas e virtuais possibilidades.

### **III. Filosofar com crianças**

O problema de saber como filosofar com crianças deve ser antecedido por esse outro: o que é a filosofia e o filosofar? Este, no entanto, é um problema que se define no âmbito de cada filosofia, no decorrer da história. A consequência direta dessa afirmação é a de que qualquer concepção acerca de como filosofar, com crianças ou adultos, congrega, explícita ou implicitamente, uma posição acerca do problema prefigurado. E nenhuma posição é isenta, pois traz consigo profundas implicações na *práxis* pedagógica. Ao pensar, não há neutralidade possível. No âmbito de qualquer posição, instauramos uma relação determinada com a linguagem-ação, afirmando e negando possibilidades de realização de nossas experiências no mundo. Pensar é agir, mesmo que esse agir seja mecânico e repetitivo, e ignore, assim, a sua própria potência.

Reafirmamos, portanto, que o filosofar nasce em um caminho de volta ao silêncio, o que expressa uma atitude originante, e explicita uma relação com a linguagem na qual o tensionamento com os seus limites opera possibilidade de criação de problemas, conceitos, redes conceituais e modos de viver e pensar. Neste caminho, o pensar exercita devires que não podem ser predeterminados. O pensar surge na diferença, não na repetição mecânica de processos internalizados. O pensar não é uma habilidade ou competência, embora as habilidades e competências participem da operacionalidade do pensar. O pensar não tem um método, embora constitua seus métodos como condição de possibilidade de qualquer construção de redes conceituais.

Ao pensar cumpre sempre de novo retornar ao silêncio que permanece ao fundo de todo dizer, considerando o dizer em seu vir-a-ser, e a significação do dito naquilo que ele anuncia para além das enunciações. A diferença do pensar se produz no limite do já pensado. Reintroduz o ponto cego como condição de uma ultrapassagem que cria seus métodos, seus caminhos mentais, e indicia assim um estilo, uma marca onde antes havia a indiferença. A diferença se produz na tensão.

Em uma práxis do ensinar-aprender a filosofar com crianças poderemos partir – dentre outras possibilidades – de narrativas vivenciais, ou construindo alternativas para que vivências possam ser suscitadas. Isso pode ser efetivado no contexto de ações que provoquem o pensar a dar-se conta da insuficiência do dito, e a superar a cristalização dos significados. Um texto pode ser o início de um caminho. Porém, nesse caso, não importa tanto o que lemos quanto como nos relacionamos com o que lemos. Poderemos fazer uma leitura filosófica de um texto supostamente não-filosófico, ou mesmo uma leitura não-filosófica de um texto filosófico. Seria preciso criar alternativas de interação com o texto. Pois o que lemos passa a fazer sentido para cada um apenas na medida em que repercute em seu próprio viver. Assim, o texto poderá nos dizer algo na medida em que tenhamos algo a dizer a ele, por termos feito o desvio da letra às significações gestadas no viver. É diante do viver de cada um que os problemas filosóficos efetivamente significam algo, e não se reduzem a um mero algoritmo proposicional ou a um jogo de enunciações lógicas. Assim, toda leitura, incluindo aqui a leitura do mundo, insere-se no contexto da história pessoal daquele que lê, adquirindo significação nesse horizonte. A leitura de um texto é parte da leitura da vida. Em tal leitura será preciso não apenas interpretar, mas reconstruir significados, criar linguagens autônomas e dotadas de sentido, construir e desconstruir noções e conceitos. O leitor torna-se também

escritor. O caminho de volta ao silêncio exige percorrer todas as possibilidades da língua, e envolver-se de tal modo por um dizer que isso permite atravessá-lo de lado a lado, instituindo brechas onde antes havia apenas estruturas supostamente autofundamentadas. O filosofar é um ato de estrangeirismo, de retorno à infância do pensar. E a linguagem que conduz ao silêncio reconhece o silêncio como dimensão inerente à própria linguagem. Diante do silêncio da linguagem, e da linguagem que suscita silêncios antes inexplorados, gesta-se outra relação com o viver o pensar, aberta ao imprevisível, e sedimentada em uma ética que repõe o viver, como jorro ininterrupto de novidade, à base de toda significação.

### **Referências bibliográficas**

- BERGSON, Henry. *La pensée et le mouvant*. Paris: Quadrigue/PUF, 1993.
- COSSUTA, Frédéric. *Elementos para a leitura dos textos filosóficos*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BORNHEIM, Gerd A. *Motivação básica e atitude originante do filosofar*. Porto Alegre: Meridional, 1961.
- DILTHEY, Wilhelm. *Vida y poesía*. México: Fondo de Cultura Económica, 1953.
- GRANGER, Gilles Gaston. *L'irrationnel*. Paris: Odile Jacob, 1998.
- GÖDEL, Kurt. *On formally undecidable propositions of principia mathematica and related systems*. New York: Dover, 1992.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Elogio de la filosofía – El lenguaje indirecto e las voces del silencio*. Buenos Aires: Galatea Nueva Visión, 1957.
- NAGEL, Ernest; NEWMAN, James R. *El Teorema de Gödel*. Madrid: Tecnos, 1994.
- SARDI, Sérgio A. O silêncio e o sentido. *Filosofia Unisinos*, São Leopoldo, RS, vol. I, nº 1, p. 55-69, jan/abr, 2005.

---

<sup>1</sup>Professor do Departamento de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil (Unicamp, SP).

<sup>2</sup>BERGSON, Henri. *La pensée et le mouvant*. Paris: Quadrigue/PUF, 1993. Chap. V.

<sup>3</sup>Cf. COSSUTA, F. *Elementos para a leitura dos textos filosóficos*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Cap. II.