CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

No começo de tudo: sobre o mal, os mitos e a ética de Paul Ricoeur na formação de professores

Anne Caroline Bessa Lima da Silva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Marcelo Senna Guimarães

Rio de Janeiro
Dezembro de 2017

No começo de tudo: sobre o mal, os mitos e a ética de Paul Ricoeur na formação de professores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Anne Caroline Bessa Lima da Silva

Banca Examinadora:

Presidente, Professor Dr. Marcelo Senna Guimarães (CEFET/RJ) (orientador)

Professora Dra. Carmen Sanches Sampaio (UNIRIO)

Professor Dr. Felipe Gonçalves Pinto (CEFET/RJ)

SUPLENTES

Professor Dr. Dalton José Alves (UNIRIO)

Professora Dra. Taís Pereira (CEFET-RJ)

Rio de Janeiro
Dezembro de 2017

S586 Silva, Anne Caroline Bessa Lima da
No começo de tudo : sobre o mal, os mitos e a ética de Paul Ricoeur na formação de professores / Anne Caroline Bessa Lima da Silva.—2017.
121f. : il.color. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2017.
Bibliografia : f. 116-121
Orientador : Marcelo Senna Guimarães
Inclui apêndice e anexo.

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. 3. Ricoeur, Paul, 1913-2005. 4. Ética. 5. Mito. I. Guimarães, Marcelo Senna (Orient.). II. Título.

CDD 107

DEDICATÓRIA

Para todas as mulheres da minha vida: as de minha família, que me ensinaram e me ensinam sobre a dignidade de ser mulher; as amigas, essas irmãs que a vida nos dá; as colegas de trabalho, com quem compartilho experiências pedagógicas.

Para Clarices, Adélias, Anas: mulheres que, com suas palavras, narram nossa experiência de ser mulher no mundo.

Especialmente para Elizabete, Caliane, Camila, Helena e Sebastiana: por toda companhia e apoio nessa trajetória. Cada uma, a seu modo, esteve comigo em cada linha escrita.

Dedico, ainda, a dois homens que fazem toda diferença em minha vida: meu esposo Gustavo e meu irmão Caio. Que o mundo possa ter mais homens como vocês, pessoas que acreditam que todos somos iguais no direito à vida, à liberdade, ao conhecimento e à felicidade.

AGRADECIMENTO

Começo agradecendo a Deus, porque, como disse Adélia Prado, “Que a fonte da vida é Deus, há infinitas maneiras de entender.” Minha gratidão ao que é fonte de vida, de infinitas maneiras.

Agradeço ao meu orientador, professor Marcelo Guimarães, que com sua escuta atenciosa, serenidade e respeito, me impulsionou a dar continuidade e concluir este trabalho. Sua ajuda foi fundamental desde o primeiro dia em que nos conhecemos.

Agradeço à coordenadora do PPFEN, professora Taís Pereira, que, com paciência, me ajudou a desatar os nós que me impediam de prosseguir.

Alguns professores, que compartilharam saberes comigo, durante as aulas, a estes também agradeço, porque me deram pistas com as quais pude me guiar: João André, a dupla Fábio/Cristina e Maurício Castanheira.

Aos professores que, de forma respeitosa e atenciosa, contribuíram com observações pertinentes e sugestões que fizeram toda a diferença para esta pesquisa e para minha prática de educadora/educanda: Carmen Sanches Sampaio e Felipe Gonçalves Pinto.

Muito obrigada, professoras e professores, por me acompanharem nessa trajetória; porque pude vislumbrar em vocês a ética e solicitude de que falam Paul Ricoeur e Paulo Freire, o respeito aos saberes que já trazia comigo e o incentivo a conhecer mais e ser mais.

Agradeço às amigas de trabalho com as quais pude compartilhar as dificuldades e as alegrias nesse ser-professora-no-mundo: Helena Viana, Ana Paula, Vanessa Drago, Lilian Ameal, Fabrícia Neposiano, Michélia, Stella Moraes, Dayse Alves, Adriana, Mariane Del Carmen, Glória. Cada uma, de um modo particular, contribuiu com essa pesquisa.

Aos amigos do B. C., grupo maravilhoso que me recebeu com sorrisos e abraços: obrigada, porque estudar é preciso e viver também é preciso. Porque a gente aprende até nos encontros informais com os colegas de profissão.

E, quando pensei que já havia encontrado toda ajuda de que precisava, pude conhecer professoras acolhedoras, que contribuíram com teorias e com práticas; agradeço a elas pelas palavras de incentivo e apoio: Sônia Maria Lira e Maria Reilta Cirino.

Ao professor Olinto Pegoraro que, lá no comecinho dessa trajetória, me ajudou a acreditar na importância desta pesquisa e na teoria do Paul Ricoeur: muito obrigada!

Eu não consigo imaginar um estudante do PPFEN que não precise agradecer à equipe da administração e secretaria do curso, sem a qual estaríamos ainda perdidos entre formulários e inscrições em disciplinas.

Mazé, minha “fada madrinha”, obrigada por toda ajuda.

Agradeço, por fim, a todos os estudantes que me ensinaram a ser professora e que contribuíram e foram a motivação maior deste trabalho.

EPÍGRAFE

Eu adoro as coisas
E o meu coração é um albergue aberto toda a noite.
Tenho pela vida um interesse ávido
Que busca compreendê-la sentindo-a muito.
Amo tudo, animo tudo, empresto humanidade a tudo,
Aos homens e às pedras, às almas e às máquinas,
Para aumentar com isso a minha personalidade.
Pertenço a tudo para pertencer cada vez mais a mim próprio[1]

[1] Fernando Pessoa. Obra completa de Álvaro de Campos. Anexo 32. Rio de Janeiro: Tinta-da-China Brasil, 2015.

RESUMO

Os mitos são mais do que histórias fantasiosas ou fábulas com intenção moral. Mitos são narrativas construídas com os tijolos dos símbolos e a argamassa da experiência do ser humano no mundo. Partindo dessa perspectiva e trilhando um caminho orientado por Paul Ricoeur, este trabalho busca narrar as possibilidades do trabalho com mitos indígenas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ressaltando os aspectos filosóficos que permeiam o ensino. A partir de uma prática pedagógica baseada no diálogo e no respeito, como fundamenta Paulo Freire, concordando com Alejandro Cerletti quando defende que ensino de filosofia é mais do que ensino de conteúdos conceituais e que questões de caráter filosófico podem ser abordadas com estudantes de todos os anos de escolaridade do Ensino Fundamental, o objetivo é pensar uma proposta de trabalho com mitos e com narrativas, entendido como os meios com os quais o ser humano pode pensar e repensar sua relação consigo mesmo e com os outros, numa perspectiva ricoeuriana. Entende-se neste trabalho, que, para Ricoeur, estes são caminhos pelos quais o ser humano pode pensar suas ações, tanto porque os mitos narram a experiência do ser humano no mundo quanto porque eles são construídos a partir de símbolos, são polissêmicos e trazem a possibilidade de infinitas interpretações. A polissemia nos traz a oportunidade de que cada um interprete os mitos de acordo com o conhecimento que sua experiência permite. Unida aos mitos encontra-se a perspectiva do trabalho com narrativas pedagógicas, definidas aqui como relatos de experiência e entendidas como modo tanto de registrar/relembrar o trabalho desenvolvido quanto como metodologia de pesquisa e de autoformação. Neste ponto novamente se encontram Paul Ricoeur e Paulo Freire para defender a importância da escrita de memórias como modo de autoformação humana, numa perspectiva ética que em Paul Ricoeur alcança tanto o aspecto teleológico quanto o deontológico e, em Paulo Freire, se alicerça na defesa de um fazer pedagógico que visa a autonomia e a participação na construção de uma sociedade igualitária.

Palavras-chave: Educação; Formação; Mitos; Filosofia; Ricoeur (Paul)

ABSTRACT

Myths are more than fantastical stories or fables with moral intentions. Myths are narratives built with bricks of symbols and their cement is human experiences in the world. According to this perspective and also based on Paul Ricoer's work, this paper seeks to narrate the possible ways to work with indigenous myths for students of primary schools, emphasizing the philisophical aspects involving teaching. This paper's objective is to propose work with narratives and myths - here understood as ways in which human beings can think and rethink of their relationship with themselves and the others in a Ricouerian perspective, inspired by Paulo Freire's idea of educational practices based on dialogue and respect, as well as Alejandro Cerletti assertion that philosophy teaching is more than conceptual contents and that philosophical issues can be approached with students of all ages. In this paper it is understood that, according to Ricouer, these are possibilities for humans to think of their actions because myths can narrate human experiences in the world and also because they are built with symbols, which are polysemic and can be interpreted in infinite ways. Polysemy brings the oportunity us to interpret myths according to the knowledge that our experience allows us to. Together with myths is the idea of working with educational narratives, defined here as narrations of experience, understood as a way to document and remember the developed work as well as a methodology of research and self education. In this point we find again Paul Ricouer and Paulo Freire's ideas to support the importance of writing memories as ways of human self education, with an ethical perspective in which Ricouer broaches a teleological and deontological aspects, and Freire defends the practice of an education that focuses on autonomy and participation in the construction of a equal society.

Keywords: Education; Formation; Myths; Philosophy; Ricoeur (Paul)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Arco, flecha e estrela	69
Figura 2 –	Menina indígena na floresta	75
Figura 3 –	Menina indígena	77
Figura 4 –	Planeta Terra	81
Figura 5 –	Menino indígena	82
Figura 6 –	Menina indígena com arco e flecha	84
Figura 7 –	O Murucututu e a menina	86

SUMÁRIO

Lista de ilustrações		**9**
Introdução		**12**
1	**Do mito à ética**	**16**
1.1	O mito	18
1.2	Fenomenologia e hermenêutica	27
1.3	Da hermenêutica à simbólica do mal: o caminho da ética ricoeuriana	38
2	**Ética e ensino de filosofia**	**49**
2.1	Metodologia de pesquisa autobiográfica: tornamo-nos os leitores de nossas próprias vidas	57
3	**Memórias pedagógicas: a pesquisa a partir da autobiografia**	**65**
3.1	O ensino de filosofia como saber prático	66
3.2	É possível ensinar filosofia? Para crianças?	66
3.3	Quem ensina também precisa ter uma atitude curiosa	69
3.3.1	No começo de tudo: sobre o mal, os mitos e o dia, mais ou menos, em que essa pesquisa começou	70
3.4	Quando não saber também é conhecimento	71
3.4.1	Somente um vislumbre da Terra Prometida	72
3.5	“Da floresta vem as histórias para contar”	73
3.5.1	“Qualquer vida é muita dentro da floresta”	74
3.5.2	E não te escondas do teu semelhante	76
3.6	O fim também é o começo	77
3.6.1	“A criação do mundo é um mistério”	79
3.6.2	“Para mim não há assuntos encerrados”	81
3.6.3	A origem do mundo (e dos problemas da Vara de Família)	83

3.7 Um mundo a ser explorado 84

3.7.1 Sinistro, sábio, medonho e belo 85

3.7.2 “Apenas o desejo de compartilhar” 87

Considerações Finais **89**

Apêndice A – Produto didático **92**

Anexo A – Lista de livros distribuídos pelo MEC às escolas públicas e utilizados neste trabalho **115**

Referências **116**

Introdução

O estudo que apresento agora começou com um fato ocorrido em sala de aula. Comecei a trabalhar como professora em 2002, nas séries iniciais de escola pública de um município da Baixada Fluminense. Desde então trabalho no mesmo município e já fui professora regente da educação infantil, do primeiro ano de escolaridade até o quinto ano (considere os nove anos do ensino fundamental), professora de EJA, dinamizadora de sala de leitura[2], professora de ensino religioso[3] e professora de atendimento educacional especializado, voltado para o atendimento pedagógico do aluno incluso. Durante esse tempo trabalhei também em outra rede pública de ensino, em escolas localizadas no município do Rio de Janeiro, onde atuei como professora das séries iniciais, como coordenadora e professora de literatura infantil[4] e como dinamizadora/coordenadora da biblioteca infantil. Nesta outra rede fiquei por oito anos e saí para assumir matrícula de professora especialista em educação especial no mesmo município da Baixada Fluminense onde já atuava como professora das séries iniciais. Em todas essas funções eu sempre me preocupava, e me preocupo, de que as questões éticas/filosóficas fossem contempladas em nosso currículo, isto por forte influência de uma frase de Paulo Freire[5] que se impregnou em minha memória desde o primeiro período do curso de pedagogia, na Universidade Federal Fluminense: “Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela.”

Ao longo desses quinze anos de trabalho no magistério busquei desenvolver diferentes atividades que, de forma principal ou secundária, tinham como objetivo trabalhar questões éticas com os estudantes. Algumas vezes tive a oportunidade de fazer parcerias com colegas de trabalho, parcerias que foram fundamentais para o

---

[2] O município onde trabalho permite que professor II (ou seja, professor das séries iniciais, com 22:30 de trabalho semanal) exerça a função de Dinamizador de Sala de Leitura, uma disciplina que visa o estímulo à leitura literária. As turmas, quando contempladas – pois nem sempre a escola consegue esse professor – dispõem de cinquenta minutos por semana dessa atividade complementar.

[3] No período em que a lei nº 9.475 vigorava, o município, através da Secretaria Municipal de Educação, aproveitou o espaço para incentivar as escolas a desenvolverem projetos de estímulo a autoestima dos estudantes, autocuidado e respeito às diferenças.

[4] Uma disciplina semelhante à de Sala de Leitura do município da Baixada Fluminense, com a diferença de que essa disciplina fazia parte do currículo oficial e a carga horária semanal era de uma hora e trinta minutos.

[5] FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, página 34.

desenvolvimento do trabalho pedagógico, a aquisição de novos conhecimentos e crescimento profissional. Em algumas ocasiões fui atrás de cursos e estudos acadêmicos que me auxiliassem no trabalho, em outros momentos esses conhecimentos me chegaram pelas mãos do inesperado: um livro emprestado, uma conversa com outro profissional, um texto compartilhado por alguém.

Em dado momento, em minha prática, o contraste do meu pensamento com o dos alunos me fez pensar: porque o que eu via como um problema ético/moral, às vezes eles percebiam como uma questão estética? Ou com uma moral diversa da minha? Com isso, busquei leituras sobre ética/moral e comportamento jovem e assisti palestras sobre o assunto, mas, foi por um acaso que encontrei uma pontinha do fio de Ariadne para me guiar nesse labirinto. Li um texto sobre maioridade penal e o autor do artigo (já não sei onde li e quem escreveu) citava Emmanuel Lévinas, dizendo que, para este autor, acreditar que quem comete um crime sempre o faz esperando pela punição ou consciente de que será punido é simplificar a questão, é pensar sob uma economia fechada de juízo. Lévinas, de certo modo, estava falando comigo. Busquei conhecer mais do autor, de suas questões sobre ética e alteridade e, no meio de um artigo sobre ele, encontrei uma referência ao Paul Ricoeur e seus estudos sobre o mal, a ética e as narrativas. Fui desenrolando o fio, procurando uma saída... Encontrei, nos escritos de Ricoeur, e nos pontos em que sua teoria se cruza com a de Paulo Freire, uma possibilidade de compreender as diferenças de ideias e opiniões que surgem na sala de aula.

Eis o caminho que me trouxe até aqui, os desvios e obstáculos não planejados que me levaram a fazer de Paulo Freire e Paul Ricoeur minhas bases teóricas principais nesta pesquisa e a influência deles na minha vida pessoal e profissional; a preocupação de quem acredita que "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a própria prática[6]." Soma-se à orientação da pedagogia dialógica e crítica de Paulo Freire, a concepção de ensino de filosofia defendida por Alejandro Cerletti. Desde minha formação em pedagogia, aventurei-me a ler autores da filosofia e de outras áreas, buscando uma maior compreensão das questões motivadas pela minha prática em torno do mito, da ética e do ensino; foi por essas veredas que cheguei até aqui.

Ricoeur afirma, em seus escritos, que precisamos refletir sobre nossas experiências no mundo para combater, em nós mesmos, as ações pelas quais a

[6] FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

injustiça e o mal se perpetuam. Eis, numa perspectiva geral, o direcionamento filosófico com o qual busco guiar minha prática. Quanto mais não dizer que Paul Ricoeur se refere a Aristóteles como o filósofo que pensa uma ética prática que se deve sempre ter como referencial, envolvendo a caracterização do ser humano como ser político, ancorado na vida social, aspectos sobre os quais ele precisa refletir e nos quais deve interferir.

A primeira parte deste trabalho é um breve levantamento do conceito de mito e sua relação com a fenomenologia, a hermenêutica e a ética. Ao fazer a leitura do capítulo, é possível identificar algumas definições que estão presentes ainda hoje nos discursos, entendendo que os mitos podem ser entendidos como expressão de religiosidade, explicações primitivas de povos menos desenvolvidos ou mesmo fábulas para ensinar a fazer o que é certo. Fazer essa “volta” é necessário para compreender quais conceitos de mito Paul Ricoeur combate e porque ele entende que, na contemporaneidade, o mito é ressignificado sem, contudo, perder sua importância. Nesta primeira parte ainda se aborda a ligação entre fenomenologia e hermenêutica e entre a hermenêutica ricoeuriana, a educação escolar crítica e o trabalho com mitos. Fazendo esse caminho, pode-se entender que o capítulo discute como, a partir da literatura indígena, podemos chegar a um trabalho sobre ética nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sem precisar ficar preso ao mero ensino de regras e punições que às vezes a escola atribui como papel do ensino de filosofia, sobretudo de ética.

O capítulo seguinte aborda a prática educativa, desenvolvida na escola, e traz algumas reflexões teóricas sobre essas práticas, que foram estruturadas, gradativamente e a partir de conversas com professoras das séries iniciais onde as práticas ocorreram. Entre essas conversas surgiu a necessidade de que as atividades fossem pensadas de modo que quem as dinamiza possa usar materiais e recursos disponíveis na escola. Desta solicitação surgiu a ideia de utilizar somente os livros que o MEC enviou para as escolas públicas através dos programas de distribuição de livros paradidáticos. A pesquisa tem orientação na revisão bibliográfica dos autores selecionados e em pesquisa qualitativa autobiográfica, que gerou, como produto didático, um livro de memórias, onde se registram algumas histórias e reflexões sobre esse percurso. Como já foi apontado anteriormente, as atividades que deram origem a esse produto foram desenvolvidas com estudantes das séries iniciais do ensino fundamental, em escolas da rede pública da Baixada Fluminense e do Rio de Janeiro.

A questão que deu início a esse trabalho era sobre como trabalhar ética com os estudantes das séries iniciais, mas, ao longo do percurso, a pesquisa tomou um

pequeno desvio, porque percebi/percebemos que, antes que o professor possa trabalhar ética com os estudantes, é preciso que ele mesmo se pense enquanto ser ético. Com isso, a pesquisa voltou-se para a reflexão sobre quais possibilidades a proposta hermenêutica de Paul Ricoeur nos traz para que o trabalho em sala de aula seja formador de professores e estudantes éticos, na perspectiva de que quem forma também se forma, pensamento que se encontra com o de Paulo Freire.

Este trabalho não pretende dar uma resposta final, trazer um método pronto, mas, como Paul Ricoeur[7] propunha em seus textos, pretende-se conduzir uma reflexão, pois, "tomar parte nos 'gemidos da criação' consiste em inscrever nossa esperança numa leitura atenta e numa ação inovadora". (RICOEUR, 2013, pg. 183)

[7] RICOEUR, Paul. **Hermenêutica e ideologias**. Petrópolis: Vozes, 2013.

1- Do mito à ética

Nesta seção se realiza um levantamento de perspectivas teóricas acerca do mito, selecionando autores do campo da filosofia, da antropologia, da psicologia e da semiologia e das ciências da religião. Essas perspectivas proporcionam uma espécie introdução àquela que é desenvolvida por Paul Ricoeur.

Qual é o caminho que as teorias fazem, desde os questionamentos dos gregos na Antiguidade até chegar em Ricoeur, passando da rejeição total à validade enquanto ensino da moral, para desembocar nessa visão mais atual dos mitos enquanto possibilidade narrativa que forma sujeitos éticos? Conforme já explicitado, é para compreender esse caminho teórico que proponho a revisão bibliográfica que se segue, abordando o conceito de mito para autores de diferentes áreas das ciências humanas, de diferentes tempos e espaços. A importância desta revisão reside no lugar que o conceito de mito ocupa na teoria filosófica de Paul Ricoeur. Para compreender o debate que ele empreende em algumas de suas obras (1990, 2015) acerca do papel social do mito para diversos teóricos, encontrei-me refazendo o trajeto, ao menos em parte, das teorias com as quais ele dialoga. Perceber a relevância que os mitos ocupam na teoria ricoeuriana é imprescindível para entender sua concepção de ética. Uma vez que este trabalho recorre a essa teoria, considerei ser importante rever, ainda que de modo breve, o conceito de mito entre filósofos, teólogos, sociólogos e antropólogos, da Grécia Antiga aos tempos atuais, figurando, inclusive, nesta revisão, autores que Ricoeur cita em suas obras e com os quais estabelece um diálogo.

Para Soares (2012),

> o mito ocupa um lugar central na economia do pensamento ricoeuriano, podendo ser abordado de duas perspectivas aparentemente distintas, mas profundamente interligadas: a dimensão simbólica da racionalidade mítica e a dimensão narrativa do *mythos*. [...] a primeira visa justificar o retorno atual do mito e o seu valor filosófico para a reflexão contemporânea acerca do ser humano, em alternativa à racionalidade técnico-científica; a segunda visa demonstrar como a qualidade narrativa e dramática do mito, tal como Aristóteles a teorizou na Poética, está na gênese e continua a ser a marca distintiva de todas as histórias que se repartem pelo gênero ficcional e historiográfico.” (SOARES, 2012, p. 659-660, grifo do autor)

Em ambas as abordagens, a análise de Ricoeur é marcadamente filosófica, como ele ressalta, passando da exegese dos mitos a uma filosofia pelos símbolos. Os símbolos, matéria que constitui os mitos, são mais descritivos do que explicativos,

ressaltando traços da experiência humana que de outro modo ficam obscurecidos pelo pensamento racional; são traços da confissão de como os seres humanos vivenciam a experiência de ser com os outros e de ser no mundo. Essas experiências resistem a uma interpretação direta e "consciente da vontade humana", porque não são do domínio da razão e nem sempre estão de acordo com uma ação que seria aprovada pela razão (RICOEUR, 1978, p.238), residindo nisso a importância que possuem para a filosofia, de acordo com Ricoeur.

Seguindo pelas pegadas dos que já buscaram compreender o mito e seu papel social, pode-se observar que alguns atribuem a ele a função de conselheiro, enquanto outros o colocam como história fantasiosa ou dogmática. Assim é que para Benjamin (1987), embora a experiência, o conselho e a narrativa estejam interligados, o mito não é entendido como constituinte de experiência, ainda que seja uma narrativa tradicional. Segundo o autor, nós perdemos a capacidade de dar bons conselhos, porque as experiências vividas pela modernidade nos incapacitam para contar e ouvir histórias que tragam bons ensinamentos. "[...] se 'dar conselhos' parece hoje algo antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em consequência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmo, nem aos outros." (BENJAMIN, 1987, p. 200). Benjamin, entretanto, recusa a narrativa dos mitos por ver neles uma espécie de pesadelo do qual é preciso se libertar, pois ele acredita que o mito dissocia a humanidade da natureza e inculca o medo nas pessoas.

> [...] o conto de fadas [...] é ainda hoje o primeiro conselheiro das crianças, porque foi o primeiro da humanidade, e sobrevive, secretamente, na narrativa. [...] O conto de fadas nos revela as primeiras medidas tomadas pela humanidade para libertar-se do pesadelo mítico. O conto de fadas ensinou há muitos séculos à humanidade, e continua ensinando hoje às crianças, que o mais aconselhável é enfrentar as forças do mundo mítico com astúcia e arrogância. (BENJAMIN, 1987, p. 215)

A boa narrativa, diz Benjamin na continuidade do seu texto, é a que vem da experiência adquirida na própria vida ou na acumulação de saberes e experiências narrados e compartilhados por outros e que trazem estratégias para a reaproximação com a natureza e a reafirmação da capacidade humana. Os contos de fadas se adequariam a essa definição de bom conselho, não os mitos.

Essa negação do mito é analisada por Brisson (2014), que percorre a trajetória dessas narrativas desde os filósofos da Grécia Antiga até a Renascença para mostrar como o mito, apesar de muitas vezes rejeitado pelo pensamento científico por não ser relato de uma verdade comprovável, agrega em si conceitos e valores úteis para o

ensino quando visto como alegoria, visão que permanece entre alguns teóricos da Modernidade, como será visto neste capítulo.

Já Munduruku (2009), embora considere a importância da narrativa das experiências de vida na constituição das pessoas e sociedades, de modo semelhante à Benjamin, difere deste no que se refere a importância dos mitos. No livro *O banquete dos deuses*, Munduruku conta sobre como as narrativas de seu avô Apolinário, inclusive os mitos que ele lhe contou, foram importantes na sua própria vida, influenciando na decisão de contar e escrever livros com os mitos dos mundurukus.

> Fiquei admirado de que o velho Apolinário não sabia ler, nunca tinha viajado para outros lugares e, no entanto, era possuidor de uma sabedoria semelhante à dos grandes mestres tradicionais. [...] E isso me dá um álibi para usar as narrativas míticas para falar às pessoas com a mesma paixão com que o velho falava comigo. [...] narrar histórias para ajudar as pessoas a olharem para dentro de si mesmas, compreenderem sua própria história e aceitá-la amorosamente. (MUNDURUKU, 2009, não paginado)

Os mitos fazem parte do contexto educativo dos indígenas, tanto por se tratar de uma tradição cultural quanto por seus ensinamentos enquanto saber acumulado pelo povo. Esse saber se inscreve numa lógica diferente da racionalidade científica e passa por uma interpretação particular, que depende das experiências de cada pessoa. Esta defesa da importância que o mito ocupa no autoconhecimento e na cultura se assemelha ao que defende a teoria ricoeuriana e que embasa este trabalho.

1.1 – O mito

> *Somos a continuação de um fio que se constrói no invisível. Pensem nisto: somos a continuação de um fio que nasceu muito tempo atrás, vindo de outros lugares, iniciado por outras pessoas, completado, remendado, costurado e continuado por nós*[8].

A palavra mito, de acordo com Brisson (2014) e Burkert (2001), vem do grego antigo “mythos” e significa fala, narrativa. Rocha (1994), analisa a definição de mito de acordo com o dicionário e conclui que a palavra tanto pode significar uma fábula, uma tradição, uma alegoria ou mesmo uma mentira.

Autores de diferentes áreas de estudo buscaram uma definição para o mito.

[8] MUNDURUKU, Daniel. **Banquete dos deuses**. 2ª ed. São Paulo: Editora Global, 2009.

Entre todos é possível identificar que, não obstante os pontos em que diferem suas teorias, eles concordam que o mito é uma narrativa, diferindo quanto à função social do mito e à capacidade de dizer uma verdade ou não.

Brisson parte de uma definição de mito como tradição, e mostra, posteriormente, as críticas de diversos filósofos da Grécia Antiga.

> Do ponto de vista etnológico, o mito aparece como uma mensagem, por intermédio da qual uma coletividade transmite, de geração a geração, aquilo que guarda na memória a respeito daquilo que considera seu passado. O ponto de partida desse passado se confunde com a origem dos deuses, e tem por limite inferior uma época bastante longínqua para que o narrador se ache na impossibilidade de verificar a validade do discurso que ele produz, tanto porque ele não foi testemunha dos acontecimentos que relata quanto porque ele funda seus dizeres naquilo que lhe foi relatado por alguém que tenha sido testemunha deles. (BRISSON, 2014, p.36)

O autor começa analisando o mito do ponto de vista prático: enquanto se tratava de algo que se aprendia ouvindo, com poetas em festivais ou em casa com as anciãs, o mito era flexível, se adaptava às condições sociais e históricas, se alterava com a passagem do tempo. Com Hesíodo e Homero, o mito passa a ser escrito e se torna rígido; não conseguindo acompanhar as transformações históricas e as demarcações culturais/geográficas, ele se torna questionável pelo *lógos*. Platão aponta duas diferenças entre o *mythos* e o *lógos*: o mito é inverificável porque ocorre num tempo passado tão distante que não há testemunhas vivas que possam assegurá-lo e é não argumentativo porque sua forma é engessada pela escrita, desse modo ele não se dispõe a dar explicações sobre como tais fatos aconteceram. O *lógos*, por oposição, é tudo que pode ser verificado e que possui argumentos explicativos.

Apesar das críticas, Platão não deixa de fazer uso dos mitos (BRISSON, 2014, p. 54), porque reconhece neles o potencial para falar de assuntos sobre a alma e o passado, como por exemplo, temas sobre os quais não se pode verificar “com os próprios olhos”. Ademais isso, o mito tem importante papel na formação do cidadão grego. Platão “[...] reconhece a eficácia do mito, no domínio da ética e da política, para aquele grande número de pessoas que não são filósofos [...]” (BRISSON, 2014, p. 54). Ou seja, em Platão o mito começa a perder o significado de verdade e passa a ser visto como instrumento educativo, com vistas a trabalhar a ética, através da alegoria. Aliás, Brisson afirma que o mito só é nomeado mito justamente quando seu estatuto de verdade começa a ser contestado. Ele, então, é relegado à tragédia – onde serve de enredo – e à alegoria, “[...] que pretendia descobrir, sob a superfície desconcertante

da narrativa, uma verdade profunda em acordo com as novas ideias." (BRISSON, 2014, p.59)

Xenófanes, antes de Platão, já levantava críticas ao mito enquanto verdade, mas Platão fortaleceu esse novo uso do mito enquanto narrativa educativa/alegórica, uma prática que se estendeu por séculos após ele.

Cassirer, um dos autores com os quais Ricoeur estabelece um diálogo sobre a importância e a função dos mitos (RICOEUR, 1990), faz uma crítica ao modo como Platão entende o mito, como uma alegoria que serve somente para explicar algo. Cassirer afirma que esta maneira de entender o mito se estende desde os sofistas até a contemporaneidade, incluindo estudiosos como Max Müller, a quem faz grande oposição. Enquanto Müller (s/d) defende a teoria de que os mitos não são mais do que equívocos de linguagem, oriundos do encontro de diferentes povos, Cassirer (2013, p. 17) defenderá que os mitos são símbolos que dão origem a um mundo próprio de significados. Analisando a relação de pensadores com os mitos, ele destaca que já desde os sofistas, assim como os estóicos, os neoplatônicos e "os eruditos de séculos vindouros", tendeu-se a "acreditar que a essência de cada configuração mítica pudesse ser lida diretamente a partir de seu nome." Ricoeur (1990) considera problemática a teoria do mito desenvolvida por Cassirer, mas compreende o salto que ele dá ao deixar de ver os mitos e os símbolos como simples repositórios de equívocos linguísticos para cumprir uma função de mediação da consciência e da percepção.

Eliade (2013), outro autor que exerce forte influência na teoria ricoeuriana, já na década de 1960 relata uma nova mudança sobre a compreensão do que é mito. De acordo com o autor, no século XIX a ideia de mito enquanto fábula vai ser substituída, entre os etnólogos, pela concepção de mito como uma tradição narrativa sagrada, o que ele acredita ser a definição mais próxima da realidade.

> O mito é uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada através de perspectivas múltiplas e complementares. [...] o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do "princípio". Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma "criação": ele relata de que modo algo foi produzido e começou a *ser*. (ELIADE, 2013, p.11)

Para Eliade, portanto, o mito é uma narrativa sagrada, sobre o início de algo. Ele também defende que o mito narra uma verdade que pode ser verificada na medida

em que aquilo que ele diz ter sido gerado pode ser verificado por qualquer um; por exemplo: se o mito conta da origem dos seres humanos, e podemos verificar que os seres humanos existem, então o mito conta uma verdade. O conceito de verdade que o autor usa tem como função ajudar a compreender como, em determinada sociedade, um determinado mito adquire estatuto de verdade, ainda que para outras sociedades ou grupos de pessoas ele pareça uma história fantasiosa. Para exemplificar, Eliade (2013) menciona como as sociedades dividem suas narrativas em verdadeiras e falsas. Os mitos que narram a origem de algo que se pode comprovar que existe são classificados como “histórias verdadeiras”; as fábulas, causos e contos são chamados de “histórias falsas” justamente porque narram fatos não comprováveis: contos cômicos, de embustes e trapaças, etc.

O mito também tem uma função de instrução, servindo de modelo sobre como deve acontecer um ritual ou como as pessoas devem se comportar: “[...] a principal função do mito consiste em revelar os modelos exemplares de todos os ritos e atividades humanas significativas: tanto a alimentação ou o casamento, quanto o trabalho, a educação, a arte ou a sabedoria.” (ELIADE, 2013, p.13). Desta forma o mito é parte do comportamento humano e elemento de civilização (ELIADE, 2000, p.19); ainda que seu estatuto de verdade seja questionado, ele se faz presente em nossos sonhos, na literatura e até mesmo no meio político. Quanto à possibilidade de ser interpretado, ela só ocorre no plano do sagrado: o mito só se deixa interpretar para os que forem iniciados em seus mistérios. “Quando o mito cosmogônico conta como o mundo foi criado, revela ao mesmo tempo a emergência desta realidade total que é o cosmos, e o seu regime ontológico: explica qual o sentido em que o mundo é.” (ELIADE, 2000, p.9).

Em resumo, para Eliade o mito tem uma estrutura, é verdadeiro e é uma instrução; fala de um tempo sagrado que é qualitativamente diferente do tempo comum que medimos com calendários e relógios. O mito se passa “[...] num instante sem duração, como certos místicos e filósofos veem a eternidade.” (ELIADE, 1979, p. 56). Eliade amplia a função do mito pois, além de nos instruir, ele também nos transporta para um outro tempo, ou para uma outra percepção de tempo (Brisson, 2014). Esta é uma perspectiva que se aproxima de Platão quando ele usa o mito para tratar de assuntos cuja origem não se pode verificar, porque são assuntos localizados num tempo “fora do nosso”: só retornando ao tempo do mito é possível compreendê-los. Eliade reinsere o mito numa perspectiva de verdade, resgatando um sentido questionado pela razão científica.

No livro *O herói de mil faces*, Campbell também analisa o mito e conclui que “a função primária da mitologia e dos ritos sempre foi a de fornecer os símbolos que levam o espírito humano a avançar [...]” (CAMPBELL, 1997, p.13). Fica claro que para esse autor o mito também está ligado ao rito, como para Eliade. Ademais, Campbell também vê no mito uma função simbólica do inconsciente. Ele destaca a importância dos estudos de Freud e Jung na compreensão do papel do mito na psiquê humana, seja sob a forma de sonhos que tratam da maturidade, como compreendeu Freud, seja na forma dos arquétipos de Jung. “O sonho é o mito personalizado e o mito é o sonho despersonalizado; o mito e o sonho simbolizam, da mesma maneira geral, a dinâmica da psiquê.” (CAMPBELL, 1997, p.17).

Além de se tratarem de manifestações da psiquê humana, os mitos também têm como características não serem fabricados pela vontade lógica, não serem ordenados e, sobretudo, não poderem ser suprimidos. Mesmo quando o *lógos* dos filósofos antigos, ou a racionalidade dos filósofos modernos o colocam no lugar das fábulas, dos contos maravilhosos e de tantas literaturas consideradas pueris e, portanto, ausentes de racionalidade, mesmo nessas ocasiões o mito seguiu existindo, ainda que sua importância tenha diminuído, isto porque o material de que o mito se alimenta é a nossa vida e o nosso ambiente natural e social (CAMPBELL, 2015).

Campbell compara o mito ao deus grego Proteu, um ancião muito sábio e capaz de mudar de forma: ambos têm todas as respostas, mas só respondem aos que sabem formular corretamente as perguntas; antigo, sábio e flexível como o deus, capaz de se adaptar aos diferentes julgamentos que fazem dele, assim é o mito.

> A mitologia tem sido interpretada pelo intelecto moderno como um primitivo e desastrado esforço para explicar o mundo da natureza (Frazer); como um produto da fantasia poética das épocas pré-históricas, mal compreendido pelas sucessivas gerações (Müller); como um repositório de instruções alegóricas, destinadas a adaptar o indivíduo ao seu grupo (Durkheim); como sonho grupal, sintomático dos impulsos arquetípicos existentes no interior das camadas mais profundas da psique humana (Jung); como veículo tradicional das mais profundas percepções metafísicas do homem (Coomaraswamy); e como Revelação de Deus aos Seus filhos (a Igreja). A mitologia é tudo isso. Os vários julgamentos são determinados pelo ponto de vista dos juízes. Pois, a mitologia, quando submetida a um escrutínio que considere não o que é, mas o modo como funciona, o modo pelo qual serviu à humanidade no passado e pode servir hoje, revela-se tão sensível quanto a própria vida às obsessões e exigências do indivíduo, da raça e da época. (CAMPBELL, 1997, p. 367-368)

Relacionando Eliade e Campbell com Jung, e o papel que estes autores dão ao mito, Gomes e Andrade (2009) concluem que para eles o mito possui uma lógica, um

encadeamento de ideias, um simbolismo que pode ser compreendido pela racionalidade humana, ainda que se trate de um produto da não-racionalidade. Mitos e sonhos compartilham as mesmas imagens, embora não sejam a mesma coisa. De fato, para Jung, os mitos, como os sonhos, possuem figuras arquetípicas, e ambos se relacionam com questões filosóficas. No livro *O homem e seus símbolos*, Jung (2008) narra uma série de sonhos de uma menina de oito anos. Os sonhos apresentam estrutura complexa e concatenada, mas de difícil compreensão para uma criança. A forma como ele consegue interpretar esses sonhos é fazendo uma comparação com mitos predominantes em nossa cultura ocidental e com temas da filosofia metafísica. Assim, conclui, se a menina não tomou conhecimento desses temas mítico-filosóficos através de uma educação formal, então foram os arquétipos, os símbolos que formam nosso inconsciente e que são construções coletivas, que os produziram. O rito, o sonho e o mito partilham dessa simbologia e sua natureza é coletiva[9].

> [...] o termo "mito" é para a psicologia junguiana uma narrativa tradicional com caráter explicativo e/ou simbólico relacionado a uma cultura e/ou religião. O mito procura explicar os principais acontecimentos da vida: fenômenos naturais, origens do homem e do mundo através dos deuses, semideuses e heróis. [...] falando daquilo que é comum aos homens de todas as épocas; os mitos se referem ainda às realidades arquetípicas, isto é, situações que todo ser humano se depara ao longo da sua vida. (GOMES e ANDRADE, 2009, p.3)

Lévi-Strauss (1987) cita que filósofos como Bacon, Descartes e Newton, durante os séculos XVII e XVIII, fizeram um esforço intelectual no sentido de separar o pensamento científico do pensamento mítico e místico; separar o mundo sensorial do mundo racional. Na introdução do livro Mito e significado (1987), ele diz que "[...] os mitos despertam no Homem[10] pensamentos que lhe são desconhecidos" (LÉVI-STRAUSS, 1987, p.8). Ao longo da obra ele explica como o intelecto depende do mundo dos sentidos para construir conhecimento; as impressões que guardamos da nossa experiência no mundo são parte da forma como o compreendemos. Logo, ele conclui, ao aplicar a teoria estruturalista na compreensão dos mitos ele não está mais do que aplicando os conhecimentos que acumulou em sua experiência, em suas

[9] Jung (2008, p. 93) explica que quando se refere a um símbolo de natureza coletiva, quer dizer que, apesar desse símbolo aparecer para alguém expresso de um modo específico e pessoal, "[...] o seu esquema geral é coletivo", sendo coletivo entendido por ele como "[...] formas de pensamento encontradas em todas as épocas, em todos os lugares e, exatamente como os instintos animais, variam muito de uma espécie para outra, apesar de servirem aos mesmos propósitos gerais."

[10] A escrita da palavra com inicial maiúscula acompanha a forma como está grafada no original.

observações, para buscar uma ordem, uma organização, onde aparentemente só se vê desordem: em outras palavras, compreender o modo como os mitos se organizam. Essas impressões do sentido, que Lévi-Strauss chama de “lógica do concreto” são essenciais para empreender essa tarefa. Outro ponto importante, diz o antropólogo, é entender que os povos que comumente são chamados de “primitivos” não o são; Lévi-Strauss os chama de “povos sem escrita”. Associa-se a eles a ideia de pensamento pueril e grosseiro e, com isso, entende-se que seus mitos são igualmente simplórios e inferiores, quando o que ocorre, na verdade, é que este é apenas um tipo de pensamento diferente do nosso. Enquanto o nosso pensamento, dito “científico”, busca dividir o todo para analisá-lo em partes, é comum, entre os povos sem escrita, a busca por uma compreensão global do universo, porque “[...] se não se compreende tudo, não se pode explicar coisa alguma.” (LÉVI-SSTRAUS, 1987, p. 22).

O mito é, para Lévi-Strauss, uma tentativa de entender o universo, e todas as culturas – quer possuam escrita, quer não possuam – buscam modos de compreendê-lo; seria, portanto, um produto do intelecto, fruto do desejo de compreender o mundo que nos cerca. Com ele, de certo modo, o mito adquire estatuto de ciência ao ser fruto da busca por uma explicação da razão. Há outro salto qualitativo no conceito de mito e no papel que ele exerce socialmente.

Trazendo a discussão sobre os mitos para a contemporaneidade, Roland Barthes escreveu uma série de pequenos textos que reuniu em um livro intitulado *Mitologias*. Nele, sob as lentes da semiótica, Barthes define mito como um sistema de comunicação, uma linguagem. Ele não é um objeto, é uma forma, não é o que ele descreve que o faz um mito, é a forma como ele se pronuncia. O mito está atrelado ao tempo histórico e a uma forma específica de linguagem: a linguagem mítica; “[...] a mitologia só pode ter um fundamento histórico, visto que o mito é uma fala escolhida pela história: não poderia de modo algum surgir da ‘natureza’ das coisas.” (BARTHES, 2001, p. 132). O mito é um sistema de signos. O que define mito como narrativa mítica não é, portanto, seus personagens/objetos, porque esses mudam com o passar do tempo, se adaptando às exigências sociais ou mesmo deixando de existir; é um complicado jogo semiológico de signos, significantes e significados. É a estrutura específica na qual esses elementos se relacionam que permite classificar uma narrativa como mito.

Barthes (2001) defende que o mito se dirige às pessoas com a finalidade de motivá-las; ele demanda uma interpretação e tem uma intenção ética/educativa. No entanto, como o mito é histórico, sua motivação também é histórica; os conceitos

abstratos com os quais ele trabalha (caridade, justiça, etc.) são influenciados pelas relações sociais, por isso ele não transmite uma verdade, mas o ponto de vista que naquele momento é tido como verdade. Isso quer dizer que o mito não é neutro e os valores éticos que ele promulga como sendo universais e inerentes ao ser humano, são influenciados pelas condições históricas. O que o mito faz é "naturalizar" uma visão histórica. "Atingimos assim o próprio princípio do mito: transforma a história em natureza." (BARTHES, 2001, p. 150). Com Barthes, entendo que o mito ganha uma possibilidade política que precisa ser analisada com o viés do pensamento crítico.

A definição de mito do antropólogo Lévi-Strauss é diferente da visão religiosa de Eliade, da visão subjetiva de Freud, Jung e Campbell, da visão educativa de Platão, da visão semiótica/crítica de Barthes. Todos guardam entre si, apesar disso, a definição de mito como narrativa, a possibilidade de leitura/interpretação dessas narrativas e o caráter pedagógico associado a elas. Esses elementos estão presentes na perspectiva de Paul Ricoeur, que é analisada a seguir.

Paul Ricoeur fez uma análise do mito considerando esses diferentes campos teóricos e o tripé narrativa-interpretação-educação que se destaca em todas elas. Corroborando com a definição de mito dos estudiosos da história das religiões, ele entende que o mito é

> [...] uma narrativa tradicional sobre acontecimentos que tiveram lugar na origem dos tempos, destinada a fundar a ação ritual dos homens de hoje e, de maneira geral, a instituir todas as formas de ação e de pensamento através das quais o homem se compreende a si mesmo no seu mundo. (RICOEUR, 2015, p. 21)

Para Ricoeur, nós entendemos o mito como uma metáfora, uma alegoria, porque já não conseguimos ligar o tempo histórico/físico que vivemos com esse tempo e lugar do mito. A ciência explica para nós o que antes o mito tinha a função de explicar, deixando ao mito uma nova função: a simbólica. O que o pensamento racional não consegue explicar através de experimentos científicos, o mito nos revela através de seus símbolos. "Assim se exerce através do mito uma compreensão da realidade humana na totalidade, por meio de uma reminiscência e de uma expectativa." (RICOEUR, 2015, p. 22). Algumas experiências humanas não conseguem se expressar através de linguagem simbólica dos mitos. Isto sempre ocorreu, porém antes, quando o mito era a explicação de todas as coisas, não havia o *lógos* que nos permitisse compreender essa função simbólica. Para que o mito exerça essa função de linguagem mediadora da experiência humana, é preciso que passe pelas lentes da exegese e da compreensão filosófica.

Fazendo uma análise dos mitos sobre o mal, Ricoeur conclui que eles possuem três funções: alocar toda a humanidade num conjunto através de uma história exemplar, transformando a experiência de um em uma espécie de "arquétipo[11]"; ao narrar o início e o fim da humanidade o mito dá uma direção a seguir, aponta um caminho; o mito busca explicar a dupla condição do ser humano de ontologicamente destinado à felicidade e historicamente triste e culpado.

Para que o mito exerça essa tripla função e, sobretudo, a função de mediador entre a experiência humana e a linguagem que a expressa, é preciso compreender que ele não é história, não possui a função de narrar uma verdade acontecida e documentada materialmente. Ele também não é saber científico (enquanto epistemológico), portanto não é uma explicação científica da realidade, tampouco é alegoria ou tradução, isto porque o mito não é explicação, é símbolo, e como símbolo deve ser analisado pela hermenêutica. Ricoeur propõe uma forma de compreensão circular dos símbolos:

> Eu aposto que compreenderei melhor o homem e a ligação entre o ser do homem e o ser de todos os entes se seguir a indicação do pensamento simbólico. Esta aposta torna-se então na tarefa de verificação da minha aposta e de saturá-la, de uma certa forma, de inteligibilidade; em contrapartida, essa tarefa transforma a minha aposta; apostando na significação do mundo simbólico, eu aposto ao mesmo tempo que a minha aposta me trará dividendos na forma de capacitação de reflexão, no elemento do discurso coerente. [...] já não se trata de uma interpretação de caráter alegórico que ambiciona encontrar uma filosofia disfarçada sob as vestes imaginativas do mito; é uma filosofia a partir dos símbolos que se dá a si mesma a tarefa de promover, de formar o sentido, mediante uma interpretação criadora. (RICOEUR, 2015, p. 373)

A alegoria é uma interpretação limitada, uma vez que se compreende o que ela quis dizer, deixa de ter importância. O mito se exprime em símbolos, que são muito mais ricos que a alegoria porque possuem possibilidades incontáveis de compreensão e interpretação e mesmo a interpretação que se faz pode ser reinterpretada. Não se trata de encontrar um sentido oculto nos mitos, mas de filosofar a partir deles e dos símbolos que carregam. É por isso que Paul Ricoeur (2015), insistia em afirmar que o símbolo dá o que pensar.

Silva (2012) faz uma revisão desse conceito de interpretação dos mitos pela hermenêutica de Paul Ricoeur e destaca que para este autor a exegese, ou seja, a

[11] Arquétipo é definido por Jung como "[...] representações de um motivo – representações que podem ter inúmeras variações de detalhes – sem perder a sua configuração original. [...] O arquétipo é, na verdade, uma tendência instintiva tão marcada quanto o impulso das aves para fazer seu ninho e o das formigas para se organizarem nas colônias." (JUNG et al., 2008, p. 83)

interpretação do texto, é uma parte da tarefa, não é o objetivo final. A hermenêutica ricoeuriana não tem como centralidade o resultado da interpretação em si, mas a possibilidade que ela traz de valorização da vida.

Diante do que foi exposto até aqui, concordo que o conselho vindo da narrativa experiente e a que reflexão alegórica que os mitos proporcionam são relevantes, mas acredito que a importância dessas histórias para a formação de sujeitos éticos pode ser ampliada quando se trabalha com uma perspectiva como a que propõe Ricoeur (1990, p. 10): “os mitos [...] não são fábulas, são uma maneira de o homem se relacionar com a realidade fundamental, seja ela qual for.” Na hermenêutica ricoeuriana as narrativas míticas são “um campo privilegiado para o encontro de sujeitos; de leitores de mundo iguais e diferentes entre si.” (PORTO, 2004, p. 61)

1.2 Fenomenologia e hermenêutica:

A fenomenologia tem papel preponderante tanto na teoria de Ricoeur quanto na de Paulo Freire, uma vez que ambos os autores compreendem o conhecimento como uma experiência de estar no mundo. Deste modo, para compreender a proposta teórica desses autores é que se faz a revisão bibliográfica a seguir, sobre a fenomenologia. Da fenomenologia chega-se à hermenêutica, se seguirmos a trilha de Ricoeur, porque este compreende que nossa experiência no mundo se expressa através de símbolos e, para interpretar os símbolos, ele lança mão da hermenêutica.

A interpretação da nossa experiência, como é entendida por Ricoeur e mesmo por Freire, não passa por um jogo de perguntas com respostas certas, como por vezes acontece na interpretação de textos em ambientes de educação formal. Ela se dá de acordo com nossos conhecimentos, nossa trajetória de vida; interpretamos nossas experiências a partir dos conhecimentos que adquirimos nessas experiências. Para compreender esse círculo de experiência-interpretação-conhecimento-experiência e como ele se relaciona com a teoria de Ricoeur é que se segue a revisão bibliográfica deste capítulo.

Seguindo a trajetória histórica da fenomenologia, Ludwing (2014) e Caminha (2012) a definem como um método de investigação filosófica, que tem entre seus organizadores, na contemporaneidade, os filósofos Husserl, Heidegger e Hegel. Se opondo às teorias que acreditam na separação entre o sujeito e o objeto, ou seja, às teorias que afirmam que o conhecimento científico é neutro (as estruturas que formam

o sujeito que conhece, suas ideias, opiniões, experiências e conhecimentos anteriores não influenciam no modo como ele apreende os novos conhecimentos), os fenomenólogos defendem que o conhecimento se constrói na relação direta das pessoas com o mundo, através da percepção e da experiência.

> [...] a fenomenologia é a doutrina das vivências pessoais. A análise das vivências intencionais da consciência com vistas a captar o sentido dos fenômenos [...]. O fenômeno diz respeito a tudo aquilo que se mostra, que aparece, que se manifesta para a consciência. A captação do sentido é feita segundo a perspectiva individual, fato que pode gerar diversas compreensões sobre ele. (LUDWING, 2014, p.217)

Rezende (1990, p. 18) descreve o método fenomenológico como discursivo, onde "[...] toda significação é inseparável da existência." Esse discurso, ele afirma, precisa ser descritivo, compreensivo e interpretativo. Segundo essa perspectiva, de suas percepções sobre o/no mundo, as pessoas criam sentidos simbolizados. Descrever é uma tentativa de passar essas percepções (dos fenômenos) para uma estrutura semântica, é uma forma de estabelecer um elo entre o mundo e a pessoas, entre a existência e a significação. Para que essa descrição seja também um método de produção de conhecimento, é necessário que ela seja significante, identificando os aspectos que são mais relevantes para a compreensão do fenômeno, e pertinente, buscando reconhecer quais estruturas pertencem ao fenômeno que está sendo descrito (e não a outro fenômeno). A descrição deve abarcar também a relevância histórica e a referência cultural, considerando que as experiências que vivemos estão localizadas num determinado tempo histórico, num local geográfico e inseridas em um determinado contexto cultural, que influenciam no modo como percebemos os fenômenos e no modo como eles se manifestam para cada um. O discurso também precisa ser suficiente porque, ainda que o fenômeno seja gerador de mais sentidos do que o que podemos dizer, o discurso fenomenológico precisa percorrer diversos lugares da manifestação do sentido para que possa construir uma compreensão do fenômeno.

Para Ricoeur (1978, p.7), a compreensão tem papel fundamental quando se faz "o enxerto da hermenêutica na fenomenologia", pois ele entende que é a compreensão que faz o primeiro movimento do conhecer, que é o que interessa à hermenêutica. Ainda que seja uma ação ingênua, é a partir dela que surge a demanda pelas ciências explicativas para produzir um novo entendimento do que foi captado nesse primeiro ato de compreensão. A partir das ciências explicativas é elaborado um novo saber científico, que é novamente exposto à compreensão, agora não mais ingênua pois o

saber científico lhe deu mais informações para transformar esse conhecimento mais crítico e sofisticado (COELHO, 2014).

O discurso compreensivo, na fenomenologia, refere-se ao símbolo e à compreensão de seus diversos significados, pois a própria existência é simbólica e o símbolo traz consigo essa capacidade de "dizer muitas coisas" (REZENDE, 1990). Essa qualidade polissêmica do símbolo se liga ao fato de que as pessoas exprimem suas experiências no mundo através dos símbolos; uma vez que as experiências produzem muitos sentidos, porque cada pessoa percebe sua experiência no mundo de um modo único, os símbolos se traduzem de muitas formas. O símbolo é, portanto, polissêmico e ligado à existência humana. Porque é polissêmico, só o símbolo pode traduzir o fenômeno.

> Em sua etimologia, o *sím-bolo* significa precisamente a concentração semântica do sentido e dos sentidos [...]. Não falamos de símbolos abstratos, mas concretos: é a própria existência que é simbólica [...]. O símbolo só é simbólico porque é constituído por essas realidades – humanas – e não por outras. (REZENDE, 1990, p. 26)

A polissemia dos fenômenos e dos símbolos que os representam é que tornam o discurso interpretativo, donde interpretar é a busca por esses vários sentidos do fenômeno que ficam impressos no símbolo. É necessário, destaca Rezende, estar atento, que a interpretação é influenciada pelo modo como a história, a cultura e a sociedade significam o símbolo. A estrutura simbólica é encarnada, participa da vida e é influenciada pelo discurso cultural humano, pelo momento histórico em que ocorre e pelo social, e sua interpretação, assim "[...] traduz a significação de uma existência social concreta." (REZENDE, 1990, p. 31).

Em síntese pode-se dizer que a existência gera incontáveis formas de compreender o que é estar no mundo e o símbolo é o meio pelo qual "discursamos" sobre essa experiência de existir. Para a fenomenologia, o símbolo é o recurso de expressão mais adequado porque ele é polissêmico e permite "caber dentro dele" esses muitos discursos. Porque ele não possui um significado único, que já nos é dado, antes possui inúmeras possibilidades e significados, é que o símbolo pode guardar um conjunto de interpretações possíveis de experiências de estar-no-mundo. O que cada pessoa vê no símbolo, o que interpreta, está diretamente relacionado com a sua vivência no mundo. Ao mesmo tempo o símbolo guarda a experiência e interpretação de outras pessoas, de outros tempos e lugares. O papel da hermenêutica é de auxiliar nessa interpretação dos símbolos, e esse é o que Ricoeur (1978) denomina de "enxerto do problema hermenêutico sobre o método

fenomenológico", esse uso da hermenêutica para suprir a necessidade de interpretar os discursos com os quais expressamos nossa experiência no mundo.

Hermann (2002) explica que a hermenêutica surge de uma tradição ligada à interpretação de textos religiosos, de leis da jurisprudência e à filologia clássica. Ricoeur (1978, p.7), explica que essa prática é chamada de exegese e "se propõe a compreender um texto, [...] a partir de sua intenção, baseando-se no fundamento daquilo que ele pretende dizer." Da prática da exegese vai surgir um problema de interpretação que Ricoeur considera o grande problema da hermenêutica: toda leitura de texto, toda interpretação, é feita a partir de uma perspectiva cultural, historicamente desenvolvida, e os elementos dessa cultura, que o hermeneuta traz consigo, estarão impressos na interpretação que ele faz e, se os textos possibilitam diversas interpretações, se eles possuem vários sentidos, isso mostra que os signos não são unívocos. De forma resumida, pode-se dizer que, ao "enxertar" a hermenêutica na fenomenologia, os fenomenólogos se depararam com um novo problema: como essa prática exegética pode ser utilizada como uma metodologia científica se ela não possui uma regra universal de exegese? Se cada disciplina a utiliza segundo seus próprios métodos e o produto da exegese está interligado com a subjetividade do exegeta? Estas questões irão fomentar o debate sobre a hermenêutica e a fenomenologia e, na contemporaneidade, a hermenêutica se renova, fazendo oposição à ideia de que só existe uma verdade e um caminho para se alcançar essa verdade. A hermenêutica contemporânea traz a possibilidade de resgatar o pensamento humano da racionalidade empírico-formal das ciências naturais, que desconsidera a importância da historicidade para o processo de conhecimento. Na perspectiva da hermenêutica contemporânea, a interpretação da experiência humana no mundo se dá sempre dentro de uma pré-compreensão histórica, pois ela entende que a cultura não parte do zero nem do nada, não somos uma *tabula rasa*.

Conforme Nadja Hermann explica:

> Embora as origens da hermenêutica sejam bastante recuadas no tempo, trata-se de um modo de filosofar típico do século XX, que tematiza a compreensão da experiência humana no mundo, que desde já se dá interpretado. Seu problema central é a interpretação, um ato cultural que surge com as profundas lutas espirituais do Renascimento, diretamente associado à criação do sujeito e à produção do saber. (HERMANN, 2002, p.16-17)

Para explicar a contribuição do pensamento hermenêutico, Hermann (2002) faz um resgate dos modos como o conhecimento era compreendido, começando pela

Idade Média, quando se acreditava que todo conhecimento emanava do divino; conhecer não era um ato ou desejo do ser, era um momento de revelação, uma epifania. Na Idade Moderna conhecer é uma ação propriamente humana e o sujeito cognoscente é o centro desse processo, estando separado e acima do objeto de conhecimento. Na contemporaneidade, essa separação entre quem conhece o e objeto do conhecimento passa a ser questionada pelos que acreditam que o conhecimento se dá a partir das nossas relações com o mundo, de modo que o ser humano não está no mundo, está com o mundo. É preciso considerar que essas são definições resumidas e esses modos de entender a produção de conhecimento se construíram em embates entre teóricos. É nesse contexto de conflitos de teorias que a hermenêutica contemporânea insere sua contribuição:

> [...] a hermenêutica filosófica marca sua posição contra um modo de ter acesso ao conhecimento, admitindo outra racionalidade em que o fundamento da verdade não está nem nos dados empíricos nem na verdade absoluta; antes, é uma racionalidade que conduz à verdade pelas condições humanas do discurso e da linguagem. (HERMANN, 2002, p. 20)

No livro *Hermenêutica e ideologias*, Paul Ricoeur (2013) se propõe a refazer os passos da hermenêutica, a partir de Friedrich Schleiermacher (1768-1834), quando ela passa por uma transformação que o autor chama de “desregionalização”. Antes de qualquer análise, Ricoeur define o que é a hermenêutica: uma “teoria das operações da compreensão em relação com a interpretação dos textos”, considerando o “discurso como texto” (RICOEUR, 2013, p. 23). Quanto ao processo de desregionalização, antes de Schleiermacher, a hermenêutica era uma técnica aplicada aos estudos de filologia, textos jurídicos e religiosos, ou seja, era uma técnica regional porque se aplicava pontualmente, em algumas áreas de conhecimento, “fornecendo apenas orientações práticas para o procedimento interpretativo em determinados setores.” (DAL FORNO, 2011, p. 106), ou seja, mero instrumento de análise de textos. Schleiermacher buscou transformá-la numa hermenêutica geral, uma ciência que se destina a interpretar tudo, de maneira universal. Ricoeur comenta que esse movimento de desregionalização da hermenêutica implicou numa preocupação ontológica, onde “[...] compreender deixa de aparecer como um simples modo de conhecer para tornar-se uma maneira de ser e relacionar-se com os seres” (RICOEUR, 2013, p. 24).

Schleiermacher dividiu a interpretação em duas vertentes: gramatical e técnica. “A primeira, a interpretação gramatical, apoia-se nos caracteres do discurso que são comuns a uma cultura. A segunda, a interpretação técnica, dirige-se à singularidade,

até mesmo à genialidade, da mensagem do escritor." (RICOEUR, 2013, p. 28) A interpretação gramatical é denominada de objetiva e/ou negativa e se preocupa com os caracteres linguísticos de quem escreve e os sentidos das palavras. A interpretação técnica, por sua vez, busca a subjetividade daquele que escreve e essa "interpretação é chamada de positiva porque atinge o ato de pensamento que produz o discurso." (RICOEUR, 2013, p. 28) É esse aspecto técnico da hermenêutica que vai interessar a Schleiermacher.

Wilhelm Dilthey, a partir do surgimento e elevação da história enquanto ciência, vai entender que "o texto a ser interpretado é a própria realidade" (RICOEUR, 2013, p. 30). Partindo dessa premissa, ele terá como objetivo inscrever a hermenêutica numa epistemologia. Como resultado, Dilthey buscou desenvolver uma metodologia e uma epistemologia para as chamadas ciências do espírito. Para realizar esse projeto ele recorre à psicologia e, como seu antecessor Schleiermacher, divide as formas de compreensão em duas vertentes: o plano psíquico, através do qual compreendemos nossa relação com a história e conhecemos outro indivíduo semelhante a nós; o plano físico, onde as pessoas só compreendem os fenômenos diferentes/exteriores a elas. É porque a vida possui formas estáveis de se exteriorizar, através de regras e sentimentos, por exemplo, que um ser humano pode conhecer outro ser humano no plano psíquico; é assim que nós nos oferecemos à "decifração de outrem" (apud RICOEUR, 2013, p.32). No plano físico as pessoas só compreendem os fenômenos distintos delas mesmas, mas na ordem psíquica uma pessoa pode conhecer outra pessoa porque elas não são tão diferentes. Ricoeur resume as ideias de Dilthey:

> A diferença de estatuto entre coisa natural e o espírito comanda, pois, a diferença de estatuto entre explicar e compreender. O homem não é radicalmente um estranho para o homem, porque fornece sinais de sua própria existência. Compreender esses sinais é compreender o homem. Eis o que a escola positivista ignora por completo: a diferença de princípio entre o mundo psíquico e o mundo físico. [...] Dilthey ainda pertence a essa geração de neokantianos para quem o pivô de todas as ciências humanas é o indivíduo, considerado, é verdade, em suas relações sociais, mas fundamentalmente singular. É por isso que as ciências do espírito exigem, como ciência fundamental, a psicologia, ciência do indivíduo agindo em sociedade e na história. Em última instância, as relações recíprocas, os sistemas culturais, a filosofia, a arte e a religião se constroem sobre essa base. (RICOEUR, 2013, p. 31-32)

A teoria hermenêutica de Dilthey se apoia na psicologia ao depender da função psíquica para compreender o discurso do outro. Compreender esse discurso é o papel da hermenêutica, mas, em Dilthey, como em Schleiermacher, ela – a hermenêutica –

está atrelada à psiquê humana, e não apenas ao texto e seus símbolos. Contudo, ele continuava defendendo a importância da história enquanto meio do ser humano conhecer a si mesmo. Estes são dois opostos: a psiquê como individualidade, a história como coletividade. Visto que a preocupação maior do filósofo era dotar a hermenêutica de uma epistemologia, o modo como psiquê e história se relacionam ficou em aberto.

Edmund Husserl, retomando a questão da psiquê, acrescenta a essa construção de uma hermenêutica universal a ideia de que "o psiquismo se caracterizava pela intencionalidade, ou seja, pela propriedade de visar um sentido suscetível de ser identificado. Em si mesmo, o psiquismo não pode ser atingido, mas podemos captar aquilo que ele visa" (RICOEUR, 2013, p. 32).

A teoria de Husserl que Ricoeur considera mais relevante, e que fará uma crítica, mesmo que indireta, à Dilthey, é a de seu último período, "o Husserl da *Krisis*", define Ricoeur (1978, p.11), porque é nessa última fase que Husserl faz sua crítica mais densa à necessidade de enquadrar a hermenêutica numa metodologia científica e substitui essa problemática – essa busca por uma epistemologia da interpretação - por uma outra que ele chama de "mundo da vida[12]" e que abre a possibilidade de um caminho para a ontologia da compreensão.

A partir das contribuições de Dilthey, J. G. Herder e E. Cassirer, com a associação entre as ciências exegéticas (de interpretação), filológicas e as ciências históricas, a hermenêutica vai adquirir uma veia crítica, "[...] por seu desejo de elaborar regras universalmente válidas da compreensão", por seu "propósito de lutar contra a não compreensão" (RICOEUR, 2013, p. 27). Além disso, essa nova ciência também vai ser influenciada pela filosofia romântica "por seu apelo a relação viva com o processo de criação", sua certeza de que "o espírito é o inconsciente criador trabalhando em individualidades geniais" (RICOEUR, 2013, p.27) e sua intenção de "compreender um autor tão bem, e mesmo melhor do que ele mesmo se compreendeu" (RICOEUR, 2013, p. 27; GADAMER, 1960, p. 173).

Martin Heidegger e Hans-Georg Gadamer questionaram essa preocupação de estruturar uma hermenêutica epistemológica, moldada na mesma forma dos saberes científicos positivistas. Com esses autores, o questionamento central da hermenêutica muda, "ao invés de nos perguntarmos como sabemos, perguntamos qual o modo de

[12] O termo original, em alemão, como aparece no texto, é "Lebenswelt". Ricoeur, cita o termo em alemão e faz uma tradução para o francês, língua original em que foi escrito o texto dele. A tradução para português é de Hilton Japiassu. RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

ser desse ser que só existe compreendendo.” (RICOEUR, 2013, p. 37)

Em Heidegger a questão da compreensão está “inteiramente desvinculada do problema da comunicação com outrem” (RICOEUR, 2013, p. 39). A relação de um indivíduo com outro é a mais inautêntica de todas as relações, por isso é a menos adequada para o exercício da compreensão. Isso leva Heidegger a deslocar o local de origem do conhecimento para a relação do ser-no-mundo; a questão *mundo* toma o lugar da questão *outrem*. Ricoeur (2013) conclui que ao “mundanizar” a compreensão, Heidegger a “despsicologiza”; a análise que Heidegger faz de sentimentos como medo e angustia são exatamente para reconquistar essa “mundanização”, essa condição do sujeito enquanto habitante do mundo, onde ocorrem as “experiências de conhecer”. O conhecimento não se dá no plano neutro do pensamento objetivo, mas num “elo com o real mais fundamental que a relação sujeito-objeto” (RICOEUR, 2013, p. 40). Neste contexto, compreender não é extrair conhecimento de um objeto, é encontrar possibilidades de conhecer e, através do conhecimento, colocarmos os objetos “diante de nós”, vendo-os não com os olhos, mas com o olhar questionador/filosófico.

A fenomenologia de Heidegger é definida por Ricoeur como ontologia da compreensão pela “via curta”, porque ela deixa de se preocupar com um método hermenêutico que tenha validade científica e assume de forma direta que o conhecimento não é uma prática, é um modo de vida. “A questão – a que condição um sujeito cognoscente pode compreender um texto ou a história? – pode ser substituída pela questão: o que é um ser cujo ser consiste em compreender?” (RICOEUR, 1978, p. 9). Apesar de considerar que este é um caminho importante, que leva à questão principal da fenomenologia, Ricoeur prefere seguir “a via longa”, como ele mesmo define o caminho que irá fazer para pensar sobre esse “ser cujo ser consiste em compreender”. Seu caminho é longo pois passa pelos debates sobre a possibilidade e a validade de transformar a hermenêutica em ciência, passando gradativamente da questão do que conhecer para o próprio ser que conhece, “[...] ingressamos pouco a pouco nessa ontologia da compreensão. [...] acedemos a ela gradativamente, aprofundando as exigências metodológicas da exegese, da história ou da psicanálise” (RICOEUR, 1978, p. 9).

Gadamer retomou a questão metodológica, deixada por Heidegger, além de dar destaque para a questão de como a experiência hermenêutica da interpretação se alicerça na experiência histórica. Para ele a primeira inserção da pertença é através da experiência estética da arte, que se iguala à experiência lúdica do jogo. Em seguida vem a inserção da linguagem na experiência histórica, como forma de “pertença da

consciência ao tecido da história" (RENAUD, 1985, p. 431). É no solo dessa experiência que a linguagem se transforma em escrita e a análise hermenêutica se expande.

Ricoeur (1978) aponta algumas propostas de Gadamer que ele considera importantes contribuições à sua própria teoria e que denomina de "dialética da participação e do distanciamento". A primeira se refere ao conceito de *fusão dos horizontes*[13] , onde a finitude de qualquer conhecimento não significa um ponto final, isso porque não existe um saber total, único; os saberes são finitos em cada indivíduo, mas se combinam entre si e, onde uma pessoa coloca um ponto final num questionamento, outra o leva a diante a partir dali. Por isso, ainda que a comunicação entre duas pessoas pressuponha a distância, através da fusão de horizontes essas duas pessoas se encontram.

Outro ponto que Ricoeur considera fundamental é o de que a experiência humana se exprime numa linguagem – Gadamer diz que possui um caráter "linguageiro[14]". É por se ancorar na linguagem que a nossa inserção na cultura se faz através dos signos presentes nos textos, na oralidade, nos monumentos, nas expressões artísticas, etc. Renaud (1985) resume a influência de Gadamer na teoria ricoeuriana:

> Ricoeur reconhece que a experiência histórica é o próprio lugar em que nasce a questão da interpretação. A experiência histórica implica não somente uma estrutura temporal, mas mediação do texto, pois é em virtude da sua estrutura temporal que a situação dialogal exige a fixação do sentido no texto. (RENAUD, 1985, p. 430)

De Schleiermacher até Heidegger e Gadamer, a hermenêutica se vê ainda, dividida entre dois caminhos opostos: se a ênfase recai sobre o método, a hermenêutica precisa deixar de lado o plano psíquico/subjetivo e dar ênfase ao plano físico para adquirir objetividade científica; se, por outro lado, dá ênfase à subjetividade e ao plano psíquico, a hermenêutica perde a objetividade científica. Daí Ricoeur (1978) sugerir que o livro de Gadamer deveria se chamar "Verdade *ou* Método".

Como contribuição a esse debate, e seguindo os passos de Gadamer, Ricoeur (2013), propõe que o texto é o elo entre o distanciamento e a comunicação, e enumera algumas características que ele considera importantes para o entendimento de sua

---

[13] *Horizont-verschmelzung*, no original. A tradução como "fusão dos horizontes", em francês, é do Paul Ricoeur. A tradução para o português é do Hilton Japiassu. RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

[14] Tradução do original em alemão, *Sprachlichkeit,* realizada por Paul Ricoeur para o francês; Hilton Japiassu fez a tradução para o português. RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

proposta hermenêutica. Em primeiro lugar, não é a escrita que dá origem ao problema hermenêutico, é a dialética entre a fala e a escrita, entre o distanciamento e a interação que a comunicação demanda. O problema da hermenêutica não é o texto em si, mas "o mundo que ele abre" (RICOEUR, 2013, p. 53).

Outro ponto importante é que o discurso é um evento, porque é realizado num tempo determinado (o tempo presente, o tempo em que se discursa), embora a língua seja atemporal. Além disso, a linguagem não possui a necessidade de especificar "quem fala", já o discurso demanda um locutor. Por fim, o discurso é uma obra estruturada que sempre se refere a algo no mundo. Este conjunto de características forma o que Paul Ricoeur chama de "mundo da obra", onde ele acredita que reside o cerne da questão hermenêutica. Esse "mundo da obra", por sua vez, transfere a compreensão de si para o fim do problema hermenêutico, uma vez que é ele quem faz a demanda pelo conhecimento e a compreensão de si vem na esteira desse conhecimento.

O que define o texto como obra é que ela se apresenta sob um código, chamado de gênero literário, além de possuir um estilo que é uma marca, uma configuração pessoal que o indivíduo dá a sua obra. A obra também é uma *techné,* um trabalho humano que impõe forma à matéria, que organiza a linguagem. De acordo com Ricoeur (2013, p. 59), "ao introduzir na dimensão do discurso categorias próprias à ordem da produção e do trabalho, a noção de obra aparece como uma mediação prática entre a irracionalidade do evento e a racionalidade do sentido." Por isso o discurso é capaz de reestruturar situações passadas, que ficaram em aberto, não tiveram solução. Através do discurso esses "resíduos" podem ser reorganizados e apresentar um novo desfecho. Outro aspecto importante da obra é que nela, através do estilo, é possível expressar individualidade, ou seja, a pessoa se coloca enquanto indivíduo, com características que lhe são próprias e únicas, ela "se individua produzindo obras individuais" (RICOEUR, 2013, p. 61).

Todas essas particularidades de um obra são relevantes e vão ser retomadas por Ricoeur na sua tese sobre a importância dos mitos na formação ética, porém ainda mais relevante é o fato de que a obra é uma composição:

> Todavia, a mais importante consequência da introdução da categoria de obra deve-se à noção mesma de composição. Realmente, a obra de discurso apresenta caracteres de organização e de estrutura que nos permitem estender ao próprio discurso os métodos estruturais que, inicialmente, foram aplicados com êxito nas entidades da linguagem mais curtas que a frase [...]. Uma nova época da hermenêutica está aberta para o sucesso da análise estrutural.

> Doravante, a explicação é o caminho obrigatório da compreensão. Isto não quer dizer [...] que a explicação possa, em contrapartida, eliminar a compreensão. (RICOEUR, 2013, p. 61)

Ricoeur ainda ressalta mais algumas observações sobre o texto que são relevantes para compreender o papel da hermenêutica. Primeiro que, quando o discurso se torna texto, se materializa, se torna autônomo em relação ao seu autor. O discurso está ancorado em seu locutor, mas o texto (em suas diferentes possibilidades de suporte), "não coincide mais com aquilo que o autor quis dizer" (RICOEUR, 2013, p. 62). Retomando o conceito de "fusão de horizontes" de Gadamer, graças ao suporte material, o discurso se torna um texto com a possibilidade de fundir horizontes, extrapolando os significados que o autor lhe dá e expandindo-se para abarcar os significados produzidos pelo leitor. "Em outras palavras, graças à escrita, o *mundo* do texto pode fazer explodir o mundo do *autor*." (RICOEUR, 2013, p. 62, grifo do autor) O distanciamento entre quem produz o discurso e quem o interpreta acontece como uma consequência da dinâmica da obra, não é uma imposição artificial de uma metodologia científica. O distanciamento é tanto a condição para a necessidade de interpretar a obra – que precisa ser interpretada porque não foi produzida por quem lê a obra – quanto uma de suas características essenciais. Esse distanciamento também desobriga o autor de fazer referências ao mundo real. Diferente do discurso, o texto não será lido no exato momento em que é proferido e não demandará as referências de compreensão que o discurso demanda.

> Não há mais, com efeito, situação comum ao escritor e ao leitor. Ao mesmo tempo, as condições concretas do ato de mostrar não existem mais. Sem dúvida, é essa abolição do caráter *mostrativo* ou ostensivo da referência que torna possível o fenômeno que denominamos de "literatura", onde toda referência à realidade dada pode ser abolida. [...]. No entanto, não há discurso de tal forma fictício que não vá ao encontro da realidade. [...] minha tese consiste em dizer que a abolição de uma referência de primeiro nível, abolição operada pela ficção e pela poesia, é a condição de possibilidade para que seja liberada uma referência de segundo nível, que atinge o mundo, não mais somente no plano dos objetos manipuláveis, mas no que Hurssel designava pela expressão *Lebenswelt*, e Heidegger pela expressão *ser-no-mundo*. [...] interpretar é explicitar o tipo de ser-no-mundo manifestado diante do texto. (RICOEUR, 2913, p. 65, grifos do autor)

Partindo da compreensão de Heidegger da "projeção dos possíveis mais próximos", Ricoeur entende que a interpretação é essa projeção; o texto é um mundo onde o leitor projeta suas possibilidades e se distancia do cotidiano. O mundo do texto não visa o *ser-dado*, esse ser do cotidiano, mas o *poder-ser*, um ser que é potência,

possibilidade. Esse caminho de distanciamento do cotidiano e aproximação das possibilidades de ser é o que traz, para o leitor, o mundo do texto como possibilidade de compreender a si mesmo. Por isso a interpretação não descobre o que está oculto no texto, ela traz a possibilidade do leitor ver as suas “projeções dos possíveis mais próximos”, uma proposição de mundo. “Por conseguinte, compreender é compreender-se diante do texto. [...] implica um momento de distanciamento até de si a si.” (RICOEUR, 2013, p. 68-69). Portanto, para que haja realmente uma leitura compreensiva do texto (ainda que ele seja expresso em outros suportes como a escultura, a pintura, o desenho, o teatro, etc.), é necessário estabelecer essa relação de leitura de si, a partir de um distanciamento do si, deixando de lado o mundo cotidiano para ser capaz de compreender esse mundo do texto com suas possibilidades de reorganização. Por isso Ricoeur (2013, p. 68) afirma que “só me encontro, como leitor, perdendo-me.” Por isso, também, a hermenêutica precisa ser crítica, porque quem interpreta precisa “sair de si” para ser capaz de ver, no texto, essas possibilidades de reorganização e de metamorfose mundo.

O que é o texto e o que significa interpretá-lo é uma discussão que ocupa lugar importante na teoria de Ricoeur porque influencia na sua compreensão do que é hermenêutica e qual é o papel dela na formação ética.

1.3 Da hermenêutica à simbólica do mal: o caminho da ética ricoeuriana

Analisando o projeto filosófico ricoeuriano, o professor Michel Renaud descreve o próprio Paul Ricoeur como um filósofo com amplo conhecimento da história da filosofia, tanto da tradição clássica como de autores que lhe foram contemporâneos, tornando-se “por isso mesmo, herdeiro das várias correntes filosóficas que nele próprio se encontram em diálogo” (RENAUD, 1985, p. 405). Seus textos deixam transparecer esse constante diálogo com autores de diferentes épocas e correntes filosóficas. O projeto de fenomenologia hermenêutica ricoeuriana busca compreender o que é esse mal gerador de violência, se ele é uma questão ética e como a filosofia pode contribuir para resolver o problema do mal.

Dito isso, no livro *O conflito das interpretações* Ricoeur elenca algumas contribuições teóricas que orientam seu trabalho. A primeira é a de que é na

linguagem que se exprime toda compreensão e essa compreensão é ontológica[15]. A segunda é que a partir da exegese concluímos que um mesmo texto abarca vários sentidos, que se entrelaçam. Neste ponto ele ressalta a importância de Schleiermacher e Dilthey terem ampliado a ideia de texto para além do escrito, dirigindo-se também aos documentos e monumentos, ou seja, tudo o que pode ser entendido como "expressões da vida fixadas pela escrita" (RICOEUR, 1978, p.14). Nietzsche alarga ainda mais esse campo do que pode ser interpretado incluindo nele as expressões de força e de fraqueza da vontade de poder. Por fim, Freud percebeu nos sonhos também um texto para ser interpretado, um texto que "ao mesmo tempo mostra e oculta o sentido latente no sentido manifesto" (RICOEUR, 1978, pág.14). Além de ampliarem o conceito de texto, esses autores também possuem em comum a defesa de que o sentido do texto é múltiplo, as expressões da linguagem são multivocais. São essas expressões que Ricoeur chama de "simbólica".

A linguagem que vai interessar a Ricoeur (1978, 2013) é a que ele chama de "linguagem da confissão", que é a expressão da "simbólica do mal".

Os símbolos dependem da linguagem para serem expressos; eles só se tornam realmente símbolos quando são proferidos, seja através da oralidade ou da escrita. Através da reflexão sobre essas obras escritas é que o pensamento se reapropria de si mesmo. De acordo com Ricoeur, é desse modo que simbólica se liga à compreensão de si e que a hermenêutica se associa à fenomenologia. Mas essa reflexão a partir das obras humanas e seus signos precisa ser cautelosa porque, como Nietzsche, Marx e Freud mostraram, a consciência imediata é uma consciência falsa, cheia de subterfúgios que também precisamos interpretar,

> Assim, a reflexão deve ser duplamente indireta; primeiramente porque a existência só se atesta nos documentos da vida, mas também porque a consciência é, inicialmente, consciência falsa e sempre é necessário elevar-se através de uma crítica corretiva, da má compreensão a compreensão. (RICOEUR, 1978, p. 19)

É dessa falsidade imediata da consciência, que, exatamente por sua capacidade de racionalizar, também é capaz de mascarar aspectos da experiência narrada, que se faz necessária a interpretação dos símbolos a partir do lugar onde se estruturam: o sonho, a poesia, o mito e o rito. Essas são expressões que não foram formuladas pela razão, por esse pensamento racional que tenta justificar e adequar tudo; nos símbolos, nós nos liberamos do preconceito do *logos*, afirma Ricoeur.

[15] Ontologia é entendida por Ricoeur como foi definida por Heidegger: ontológico se refere ao ser em si e faz oposição ao ôntico, que se refere à multiplicidade dos seres.

O que ele entende por símbolo é:

> (...) toda estrutura de significação em que um sentido direto, primário, literal, designa, por acréscimo, outro sentido indireto, secundário, figurado, que só pode ser apreendido através do primeiro. Essa circunscrição das expressões de duplo sentido constitui, propriamente, o campo hermenêutico. Em contrapartida, também o conceito de interpretação recebe uma acepção determinada. (...) A interpretação, diremos, é o trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido oculto no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal. (RICOEUR, 1978, p.15)

Os símbolos primários são o que partem sempre de algum elemento da natureza e guarda com esse elemento uma relação análoga. Esses primeiros símbolos são a linguagem na qual se exprime a confissão. Quando esses símbolos primários são alocados numa narrativa, com personagens, trama e sequência de ações, eles já não são mais símbolos primários, mas guardam com esses uma relação de significação.

Ricoeur vai pensar a ética através dessa linguagem simbólica que narra a experiência do mal, seja ele o mal sofrido ou o mal realizado. Essa é uma experiência que só conseguimos narrar através dessa linguagem simbólica, que não é clara e objetiva, porque o mal é uma experiência tão fora da racionalidade que não conseguimos expressá-la na linguagem corriqueira. Reside também, nessa escolha pela simbólica do mal, além da possibilidade de refletir sobre como os símbolos e mitos narram experiências que o pensamento racional não consegue dar conta, a possibilidade de pensar a ética. Enquanto refaz os passos do pensamento filosófico ocidental sobre o conceito de mal, Ricoeur expõe sua tese sobre a ética: “o desígnio de uma vida boa, com e para os outros, em instituições justas” (RICOEUR, 2011, p.5). Para entender essa proposta de Ricoeur, é preciso fazer o caminho da “via longa”, como define o autor. Essa “via longa” é um caminho que passa pela interpretação dos símbolos e dos mitos. É, portanto, na “via longa” de Ricoeur que símbolos, mitos e narrativas se encontram com a ética. Essa “via longa” é a própria filosofia, em Ricoeur representada pela fenomenologia e apoiada na hermenêutica.

Embora seja possível fazer uma extensa revisão bibliográfica sobre as diferentes teorias filosóficas que separam ética e moral, Ricoeur (1990) afirma que para ele a diferença está somente na etimologia da palavra: ética vem do grego e moral é palavra latina, porém ambas se referem à ideia de costumes. Apenas para seguir algo que já está convencionado é que ele resolve diferenciar as duas palavras, definindo ética como “o desígnio de uma vida consumada sob o signo das ações boas”

e moral como “o aspecto obrigatório, marcado por normas, obrigações e interdições caracterizadas simultaneamente por uma exigência de universalidade e por um efeito de coerção.” (RICOEUR, 1990, p. 3-4). A ética, que Ricoeur vai pensar a partir de Aristóteles, tem caráter teleológico, ou seja, visa a realização de um fim. A moral pensada a partir das proposições de Kant e é deontológica, onde deontológico significa dever e exprime o caráter de obrigação de agir de um determinado modo.

Paul Ricoeur (1978) refez os passos do pensamento filosófico ocidental, dos gnósticos até Kant, buscando compreender porque o mal existe e se ele se ele é um problema da ética ou da natureza do ser humano. Entenda-se, se o mal faz parte da constituição do ser humano, como propõe Santo Agostinho, então não há nada que a ética ou a filosofia possa pensar sobre como evitar o mal, este participaria da biologia (como sendo um problema hereditário, como propõe Santo Agostinho) e, no máximo, do direito, no sentido de punir o ser humano que já nasce culpado mesmo. Se, por outro lado, seguindo o pensamento dos gnósticos, o mal é algo que faz parte do mundo natural, que está no mundo e nos infecta como uma doença, então não há meio da filosofia ética pensar sobre ele também, trata-se novamente de como evitar ser contaminado pelo mal, pertencendo, nesse caso, ao campo da religião, porque clamamos para que os deuses nos livrem desse mal nos alcançar.

Seguindo esses pensadores, Ricoeur (1978, 2015) conclui que o mal é entendido, num primeiro estágio de pensamento reflexivo – no caso ele se refere aos gnósticos – como uma mancha; todo mal que sofremos é entendido como uma marca que mostra que os deuses (ou o deus) não estão nos protegendo,

> uma realidade, por assim dizer, física, que investe o homem de fora, ele é corpo, é coisa, é mundo [...] O cosmo, que, para o salmista, cantava a glória de Deus e cuja beleza e divindade era cantada pelo filósofo estoico, tal cosmo é não somente divinizado, mas contradivinizado, satanizado, se se pode dizer [...] ele procede dos poderes do mundo para o homem. Por isso o pecado que o homem confessa, é menos o ato de mal fazer, a malfeitoria, que o estado de ser-no-mundo (RICOEUR, 1978, p.230)

Para evitar que as divindades se afastem e deixem que o mal no contamine, é preciso fazer sacrifícios e rituais de purificação. De forma atual, Ricoeur entende que essa ideia de que o mal é algo que só sofremos e que não merecemos é perceptível quando, diante do mal, as pessoas questionam “Por que sofro esse mal?” ou “O que fiz de errado para que esse mal me alcançasse?”(RICOEUR, 1988).

Santo Agostinho combateu os gnósticos e afirmou que o mal não é mancha, o mal é culpabilidade, ou, como já citado, o mal é uma herança, por isso ele diz que já

somos maus e culpados desde “o ventre da mãe”. Ricoeur (1978) explica que isso implica em dois problemas: o primeiro é que o mal é entendido como parte da natureza humana e, nesse caso, ele se pergunta como a ética poderia pensar sobre algo que é natural e faz parte do que o próprio ser humano é. Outro problema é que, sendo o mal algo próprio da natureza humana, a punição é algo que todos merecem e ser perdoado ou liberto do mal é uma graça divina, sem explicação. O mal é o cativeiro, é o que escraviza as pessoas, amarrando toda a humanidade a um estado de pecado perene.

> Entramos no mundo da inculpação racional, a do juiz e a da consciência escrupulosa. Mas o antigo símbolo da mácula [mancha] nem por isso se perdeu, pois, o inferno deslocou-se do exterior para o interior. Esmagada pela lei a qual não poderá jamais satisfazer, a consciência se reconhece cativa em sua própria injustiça e, pior ainda, na mentira de sua pretensão à própria justiça. (RICOEUR, 1978, p.246)

Ainda que em Santo Agostinho o mal continue sendo percebido como algo incontrolável, Ricoeur considera que o pensamento reflexivo já o levou a refinar o conceito de mal. Nele já começa a se delinear o mal enquanto questão ética, pois começa a surgir o pensamento de que o mal precisa de punição e habita, portanto, a esfera do jurídico, que é um pensamento racional e reflexivo. Além disso, o modo de lidar com o mal já não é através do mágico (dos rituais, amuletos, etc.), embora ainda esteja circunscrito ao campo da religião.

O material que os gnósticos e Santo Agostinho utilizam para analisar o mal, são os mitos (principalmente o mito adâmico) e as reflexões sobre a própria vida e experiência no mundo (conforme, por exemplo, *As Confissões* de Santo Agostinho). Esta é uma observação importante porque vai influenciar o trabalho filosófico de Ricoeur. Ele percebe que o caminho que esses pensadores fazem, e que vão seguir influenciando outros pensadores como Lutero e Spinoza, é o caminho do simbolismo e de como o ser humano busca entender sua situação no mundo a partir da interpretação desses mitos.

> Essas grandes narrativas, de que dissemos mais acima que põem em jogo um espaço, um tempo, personagens, incorporados à sua forma, têm, com efeito, uma função irredutível. Uma tríplice função. Em primeiro lugar, colocam a humanidade inteira em seu drama sob o signo de um homem exemplar, de um Anthropos, de um Adão, que representa, de modo simbólico, o universal concreto da experiência humana. Por outro lado, dão a essa história um ímpeto, uma marcha, uma orientação, desenrolando-a entre um começo e um fim. Introduzem, assim, na experiência humana uma tensão histórica, a partir do duplo horizonte de uma gênese e de um apocalipse. Enfim, e

> mais fundamentalmente, exploram a falha da realidade humana, representada pela passagem, pelo salto, da inocência à culpabilidade. Relatam como o homem originariamente bom tornou-se o que é, no presente. Tal é a razão por que o mito só pode exercer sua função simbólica através do meio específico da narrativa: o que ele quer dizer já é drama. (RICOEUR, 1978, p.247)

Drama é definido por Ricoeur (2015) como uma situação incontrolável, onde o mal surge na experiência de vida, à maneira como acontece com Édipo, por exemplo, que tenta fugir de ser parricida e nessa fuga acaba se tornando o assassino do próprio pai. Esse aspecto do mal enquanto drama é o maior incômodo dos pensadores como os gnósticos e os agostinianos.

Ricoeur percebe a possibilidade que, através da autorreflexão e da análise dos mitos, há um caminho para pensar o mal enquanto essa situação de "queda" do ser humano. Para ele o ser humano não tem o mal como parte de sua constituição natural e, nesse caso, é preciso pensar como o mal chega a acontecer. Esse caminho através da interpretação de símbolos, de mitos e da própria experiência no mundo é que está alicerçada tanto pela hermenêutica quanto pela fenomenologia. É por isso, também, que Ricoeur vai pensar sobre a hermenêutica como meio de atribuir sentidos aos símbolos e aos mitos. Essa "via longa", como ele define o caminho que faz da hermenêutica dos símbolos até a ética, pretende chegar ao mesmo ponto em que Heidegger[16] chegou por uma "via curta", ou seja, pensar não o mal em si, mas o que torna o ser humano esse ser reflexivo, que interpreta e produz conhecimento. No caso de Ricoeur, a questão se torna ainda mais específica pois ele investiga o que faz com que esse ser humano que pensa, que conhece e é capaz de refletir sobre os próprios atos e, ao mesmo tempo, não é mal por natureza, o que faz com que ele continue perpetuando o mal através de suas ações.

Kant contribui para o debate sobre o tema do mal, de acordo com Ricoeur (1978), ao pensar em como a liberdade pode ser a verdadeira causa do agir mal. Ele também deu um caráter prático ao mal ao colocar nesse debate a vontade humana. Quem age mal o faz por má-fé, ou seja, por uma escolha. Ele também introduz a possibilidade de autonomia quando afirma que, para ser ético, o ser humano deve agir sempre "do modo como gostaria de ser tratado". Kant lança os fundamentos de uma ética articulada com a moral e com a autonomia, refletindo sobre o mal que o ser

[16] Paul Ricoeur (1959) diz que Heidegger fez um caminho mais curto para chegar ao problema do que é o ser humano porque ele desconsiderou ser importante encontrar uma metodologia científica para a hermenêutica, defendendo que a fenomenologia e, por extensão, a hermenêutica, é uma teoria diferente do cientificismo e, por isso mesmo, não deveria se ocupar de seguir as mesmas regras.

humano faz e saindo da esfera das lamentações dos gnósticos que davam enfoque ao mal sofrido. Em Kant o mal já não é uma mancha nem uma culpabilidade, o mal é uma vontade e uma ação.

> Assim é afastado todo *naturalismo* na concepção de um pendor "natural", "inato" ao mal. Pode-se dizer que ele é dado "com o nascimento", embora o nascimento não seja sua causa. Ele é antes uma "maneira de ser da liberdade que lhe advém da liberdade". [...] O inescrutável, segundo nós, consiste precisamente em que o mal que sempre começa *pela* liberdade já esteja sempre aí *para* a liberdade, que ele seja ato *e* habitus, surgimento *e* antecedência. Tal é a razão porque Kant faz expressamente desse enigma do mal para a filosofia a transposição mítica da serpente. A serpente, acho, representa o "sempre já aí" do mal, desse mal que, no entanto, é começo, ato, determinação da liberdade por si mesma. (RICOEUR, 1978, p. 259, grifos do autor.)

Kant explica essa necessidade de pensar o mal como ação porque, segundo ele, não é possível compreender a origem do mal. "No que se refere à origem racional desse pendor ao mal, ela permanece para nós impenetrável porque deve ser imputada a nós e porque, em consequência, esse fundamento supremo de todas as máximas exigiria por sua vez a admissão de uma máxima má" (KANT, apud RICOEUR, 1978, p. 259). Kant avança com a reflexão sobre o mal, seguindo no caminho da culpabilidade, ou seja, no caminho do mal enquanto questão de escolha e de justiça, exigindo leis.

> É por isso que a consciência de culpabilidade constitui uma verdadeira revolução da experiência do mal: o que é primordial já não é a realidade da mancha, a violação objetiva do Interdito, nem a Vingança que essa violação despoleta, mas antes o mal uso da liberdade, sentido como uma diminuição intima do valor de si. Essa revolução é considerável: ela inverte a relação entre a punição e a culpabilidade; em vez de a culpabilidade provir do castigo criado pela Vingança, será a diminuição do valor da existência que estará na origem da punição e que clamará por ela na medida em que constitui uma cura e uma emenda. Deste modo, a culpabilidade, inicialmente gerada pela consciência de castigo, inverte-lhe completamente o sentido; é a culpabilidade que exige que o próprio castigo, enquanto expiação vingativa, se transforme em expiação educativa. (RICOEUR, 2015, p.119)

Por mais que esse caminho avance, e que Kant perceba e que a origem do mal ou a explicação para o porquê de o mal existir sejam questões que não podem ser pensadas dentro da racionalidade, ele ainda inscreve o mal na racionalidade do agir bem em oposição ao agir mal e Paul Ricoeur percebe que ainda se pensa o mal como uma grande responsabilidade a ser carregada pela consciência humana. Esta última visão do mal, se o coloca como questão ética, também ao mesmo tempo o exclui

enquanto mal-aí. Os gnósticos e os agostinianos já identificavam esse aspecto do mal que já existe independente da ação da pessoa no mundo, essa versão do mal enquanto "herança genética" para Santo Agostinho e como "o demiurgo mal" dos gnósticos.

Ricoeur (1988) denomina de "caráter enigmático do mal" essa tendência judaico-cristã ocidental de juntar num mesmo conceito de mal fenômenos diferentes: o pecado, o sofrimento e a morte. O sofrimento causado por algo que não fazemos, mas que chega até nós, não pode ser entendido como tendo a mesma natureza do mal que praticamos, como defende Santo Agostinho; o sofrimento causado pelo mal que já está no mundo quando nascemos difere do sofrimento causado por um mal moral que realizamos, entendendo-se aqui, conforme Ricoeur (1988), que mal moral é toda ação humana que vem a ser objeto de imputação de culpa, acusação e repreensão. Sofremos os três tipos de mal, mas só efetivamente agimos em um deles. No livro *O mal, um desafio à filosofia e à teologia*, ele afirma que esses dois primeiros "tipos de mal" não podem, como percebeu Kant, ser compreendidos pelo ser humano e sobre eles o que podemos fazer é deixar de nos queixarmos e tentar conviver com eles.

> Para lá deste limiar, alguns sábios avançam solitariamente no caminho que conduz à renúncia da própria queixa. Alguns chegam a discernir no sofrimento um valor educativo e purgativo. Mas é necessário afirmar sem hesitação que este sentido não pode ser ensinado: só pode ser encontrado ou não encontrado; (RICOEUR, 1988, p.52)

O mal da morte e da doença, o mal trágico, não é matéria da filosofia. Quando muito, afirma Ricoeur (1988), é assunto da religião. O que interessa para a filosofia é a ação má, porque ela é matéria da ética. É nesse ponto que entra a necessidade de interpretar os símbolos e os mitos a partir da hermenêutica. Esta, embora não tenha realmente, pelo menos até os estudos de Ricoeur, adquirido uma metodologia científica à maneira que Schleiermacher e Dilthey buscaram, ainda é um instrumento importante para a fenomenologia porque, como foi explicitado anteriormente, a fenomenologia defende que é através da interpretação desses rastros que deixamos na cultura que podemos refletir sobre o que é esse ser humano que pensa sua experiência de estar com o mundo.

O mal é essa experiência que, como apontam Kant e Ricoeur, não pode ser compreendido pela razão, porque a razão não consegue explicá-lo; tudo o que o ser humano consegue fazer é se queixar quando sofre ou confessar quando faz o mal. Para se aproximar do mal, e apenas ter um vislumbre dele, precisamos interpretar

esses discursos, o da queixa e principalmente o da confissão, porque é neles que se exprime algo da engrenagem que movimenta o mal-feito. Todo o caminho que Paul Ricoeur faz, dos símbolos à interpretação, se deve a essa limitação que temos, enquanto seres humanos, de depender da razão para chegar à ética, sabendo que a ética trata de um "algo" que a razão não consegue compreender. Ao mesmo tempo, é também por isso que para Ricoeur não existe a possibilidade de separar ética e ação; sendo um filósofo que até o final da vida se afirmou como fenomenólogo também, Ricoeur não separou a reflexão da ação, antes as considera dependentes e entende a ética como uma *práxis.*

A ética ricoeuriana segue o seguinte caminho: não é possível ser ético sem pensar a própria ação porque o conhecimento se dá por nossa ação direta no mundo; para pensar nossa ação inscrita no campo da ética é preciso pensar sobre a experiência do mal, sobretudo a experiência de fazer o mal (uma vez que a ética pensa, em última instância, sobre como não agir mal); o mal é uma experiência que a razão filosófica ainda não conseguiu compreender, por isso só podemos nos aproximar dessa compreensão através da linguagem simbólica que narra nossa experiência com o mal; portanto, para pensar a ética é preciso interpretar nossa própria experiência no mundo e fazemos isso analisando os rastros deixados por nós e por nossos antecessores através do textos/discursos: símbolos, mitos, monumentos, literatura, artes plásticas, poesia (no plano exterior) e os sonhos (no plano interior).

Os símbolos aparecem em todas essas manifestações de cultura e, ao pensar nosso cotidiano e nossa experiência no mundo através desses símbolos, estamos pensando, também, o que é esse ser humano que pensa e age no mundo. Ser ético implica esse movimento de sairmos de nós mesmos e de nós nos reapropriarmos de, de significarmos nossas ações e vislumbrarmos o que é essa experiência de sofrer e fazer o mal.

Ricoeur (1978, 2015) sugere alguns passos para interpretarmos isso que ele denomina de "simbólica do mal", mas, mesmo em seu texto sobre ética e moral ele não define passos e ações para ser ético, exceto esse de que precisamos nos interpretar.

> É aqui que a reflexão recorre a uma interpretação e quer transformar-se em hermenêutica. Tal é a última raiz de nosso problema: ela reside nessa conexão primitiva entre o ato de existir e os signos que desenvolvemos em nossas obras. A reflexão deve tornar-se interpretação, porque não posso apreender o ato de existir em nenhum outro lugar, salvo nos signos esparsos no mundo. Eis porque uma filosofia reflexiva deve incluir os resultados dos métodos e das pressuposições de todas as ciências que tentam decifrar e interpretar

> os signos do homem. (RICOEUR, 1978, p. 278)

A norma é da esfera do que nos diz o que fazer enquanto não adquirimos autonomia suficiente para refletir criticamente diante das situações cotidianas com a finalidade de buscar, em cooperação, uma maneira ética de ser. A norma é necessária, mas ela atua no tempo em que ainda não adquirimos autonomia. A norma é importante, mas não é o fim do caminho e não pode ter a palavra final porque, se assim for, ela invalida o pensamento filosófico que demanda constante dúvida diante das certezas, constante reflexão mesmo quando já houve reflexão. Paul Ricoeur, à semelhança dos diálogos de Sócrates, não fecha conceitos, por entender que eles são dinâmicos, inscritos num tempo histórico e influenciados pela cultura.

Dizer-se ético é se referir ao cuidado de Si, onde "Si" é uma *práxis* que demanda uma postura de reflexão crítica sobre as próprias ações, "[...] é avaliando as nossas ações que nós próprios poderemos nos sentir seus autores" (RICOEUR, 1990, p.6). Dizer "Si" não é dizer "eu", o "Si" implica o outro que está englobado em minhas ações tanto quanto "eu". "Si" não é o "eu individual", é o "eu com o outro".

A ética envolve a estima de si, a estima do outro com quem eu sou, e a reciprocidade onde reconheço o outro como eu. Mas essas ações de solicitude e reciprocidade só são possíveis dentro das relações de amizade. Quando saímos do campo da amizade, essa relação de reciprocidade se transforma em relação de justiça, a partir do conceito de "atribuir a cada um a parte que lhe cabe". (RICOEUR, 1990, p. 8). Para Ricoeur, "uma vida boa" na ética tem seu equivalente numa universalização de regras quando comparada à moral. Entenda-se: "uma vida boa" não expressa uma ação, para isso ela precisa passar pela racionalização e Ricoeur vê essa racionalização como a exigência kantiana de universalização dos atos, ou seja, ao racionalizar "a vida boa", o que era desígnio se torna uma razão prática: a justiça que partilha os benefícios igualmente entre todos.

Transformar o desígnio em ação racionalizada o inscreve numa lógica formal que tem como consequência "a erradicação do desejo, do prazer e da felicidade; não enquanto maus, mas porque não satisfazem o critério transcendental de universalização" (RICOEUR, 2011, p. 10). Por outro lado, essa formalização do agir abre a possibilidade de autonomia, no sentido de auto-legislação: farei o que o dever moral espera de mim, não porque posso ser punido, mas porque escolho agir desse modo.

> A única lei, com efeito, que uma liberdade pode dar a si mesma não é uma regra de ação que responde à questão que devo eu fazer aqui e agora?", mas o próprio imperativo categórico na sua plena nudez:

> "age unicamente segundo a máxima que faz com que possas querer ao mesmo tempo que ela se torne ei universal". (RICOEUR, 2011, p.10)

Para compensar esse excesso de formalismo é que Kant introduz o segundo imperativo categórico, "age sempre de tal forma que trates a humanidade na tua própria pessoa e na pessoa de outrem, nunca como um meio, mas sempre também como um fim em si". Para Ricoeur esse é o equivalente da solicitude no plano da ética, e, de certo modo, é a explicação para que precisemos da moral, da razão prática associada à ética. Ao dizer que se trate a pessoa "nunca como um meio", Kant já implica aí a ideia de que os seres humanos exploram uns aos outros e introduz a violência nesse debate do como agir para uma vida ética.

> O que importa primeiro ter em conta é uma situação onde alguém exerce um *poder sobre* outrem e onde, consequentemente, a um agente corresponde um paciente que potencialmente é vítima da ação do primeiro. Sobre essa dissimetria de fundo enraízam-se todas as derivas malévolas da interação em resultado do poder que uma vontade exerce *sobre* outra. Isto acontece desde a influência até o assassínio e à tortura, passando pela violência física, o furto, a violação, a coação psíquica, o embuste, a manha, etc. *A moral, neste sentido, é a figura que a solicitude assume frente à violência e à ameaça de violência*. [...] Kant formaliza esta regra introduzindo a ideia de *humanidade* – a humanidade na minha pessoa e na pessoa do outro – ideia que é a forma concreta e, se podemos dizê-lo, histórica da autonomia. (RICOEUR, 2011, p.11, grifos do autor)

O que origina essa necessidade de intervenção da razão prática através do formalismo moral, como dito anteriormente, são os conflitos entre vontade humana e dever, os conflitos entre deveres de posições opostas, a interferência do trágico (na figura do acaso, do inesperado) na vida humana. É nesse bojo que surge a demanda pela bioética, por exemplo, onde o dever de proteger a vida se opõe ao desejo de pôr fim ao sofrimento de alguém. Mesmo nessas situações, contudo, Ricoeur defende que a moral se baseie em três componentes da ética: "estima de si, solicitude, sentido de justiça" (RICOEUR, 2011, p. 15) porque estas são a base de uma vida ética "com e para os outros, em instituições justas". Entretanto, essas decisões da razão prática não são universais, antes estão circunscritas a um momento histórico e a uma cultura, por isso elas precisam ser retomadas pela reflexão crítica da ética.

Quando o mal é gerado pela ação humana, ele deve ser combatido, pois todo mal cometido por uma pessoa vai refletir como mal sofrido por alguém. Para ser ético não basta refletir sobre o que é o mal, é preciso combatê-lo com ações.

A linguagem da confissão do mal, seja ele sofrido ou cometido, é uma

linguagem simbólica, mas é também uma expressão do ser-no-mundo. Os mitos, enquanto linguagem simbólica que narram essa trajetória humana da perda de sua condição primeira de bem-aventurança para a vivência do mal-no-mundo, não são histórias com regras morais para serem seguidas. O caráter formador e educativo dos mitos consiste na linguagem polissêmica dos símbolos, que nos convida à reflexão e a reflexão, enquanto movimento que volta o pensamento para o Si (entendido não como egolatria, mas como “eu com o outro”), traz a possibilidade de nos reapropriarmos de nós mesmos. O que a hermenêutica ricoeuriana propõe não é uma autoavaliação dos próprios atos, é uma reapropriação de si, uma descoberta de estar-no-mundo. Interpretar os mitos não é achar uma regra moral de como agir bem, o mito não traz uma resposta, ele indaga e ao mesmo tempo relembra a condição dos seres humanos de que não estão à parte do mundo, estão-no-mundo, infligindo e sofrendo o mal. Aprender é refletir sobre essas experiências de estar-no-mundo e os mitos de origem e de fim são especialmente válidos para a ética porque narram como o mal entrou no mundo e como ele será derrotado, explicitando esse caráter do mal como algo fora da natureza – algo que foi introduzido por uma ação e não por uma natureza genética

Nesta seção, seguindo o percurso denso e sofisticado da reflexão de Paul Ricoeur sobre o mal, foi elaborada uma noção de ética mais ampla do que a ideia de que se trata apenas de regras ou princípios para distinguir o bem e o mal. O autor mostra que a ética envolve uma complexa elaboração de si a partir da experiência e da inserção cultural e histórica em que existimos. Ser ético implica esse movimento de sairmos de nós mesmos e de nos reapropriarmos de nós através das obras exteriores, dos símbolos da cultura. Se os mitos são narrativas que refletem quem somos e os valores que nos constituem, e a ética não se reduzir à regras e princípios formais, mas envolve a própria narrativa construída na relação entre si e o mundo, como poderíamos pensar um ensino de ética? Para encontrar um caminho para responder a essa questão, envereda-se a seguir pela investigação sobre o ensino de filosofia.

2- Ética e ensino de filosofia

A prática de ensinar traz consigo a demanda por uma forma (ou muitas formas) de ensinar e aprender. Quando o campo de ensino é amplo como a filosofia, essa demanda se amplia: é possível ensinar filosofia? Ensinar filosofia é ensinar a história

da filosofia ou é ensinar a pensar como um filósofo? Nesta seção faz-se uma revisão bibliográfica dos autores que embasam o fazer educativo e o material elaborado no ensino de ética proposto pela pesquisa. Os autores foram escolhidos por trabalharem com filosofias educacionais críticas e por defenderem a educação formal como espaço de formação ética e participativa, perspectiva com a qual me identifico.

Paulo Freire traz o olhar da educação crítico-progressista, com base na dialética hegeliana, no marxismo de Erich Fromm, na fenomenologia existencialista e nos críticos do processo de colonização, dentro de uma concepção pós-colonialista de educação (SILVA, 2015), propondo uma educação problematizadora.

> Para ele, conhecimento é sempre conhecimento de alguma coisa. Isso significa que não existe uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece. [...] o conhecimento, para Freire, é sempre "intencionado", isto é, está sempre dirigido para alguma coisa. O mundo, pois, não existe a não ser como "mundo para nós", como mundo para nossa consciência. (SILVA, 2015, p. 59)

As pessoas envolvidas no processo educativo, numa perspectiva crítico-progressista, são sujeitos históricos e sociais, portanto participam de uma existência que se constrói temporalmente. Por isso aprender não é um processo em que aquele que sabe mais transfere seu conhecimento para aquele que ainda não sabe: dentro de uma concepção histórica e social como a defendida por Paulo Freire, os seres humanos estão se relacionando o tempo todo e construindo saberes nessas relações; só intervindo no mundo é possível conhecer o mundo.

O educador crítico e progressista deve ser problematizador, ou seja, deve instigar nos estudantes a curiosidade, a criatividade, o desejo de buscar saber a verdade, não se acomodando nunca com um discurso que já está dado. Ser um educador crítico demanda incentivar a todo momento o olhar crítico dos alunos; mesmo a prática de quem educa deve ser analisada criticamente, tanto por quem educa quanto por todos que participam do processo educativo. Para ele, "(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 2015, p. 24). Também defende que a prática pedagógica é a constante relação entre teoria e prática, pois a teoria analisa a prática de forma crítica e sem essa análise a prática pedagógica pode se tornar "ativismo", assim como sem a prática para lhe pôr à prova, a teoria se torna uma conversa vazia de significado.

A democracia é defendida, na concepção freireana de educação, como forma

de organização política, onde todos participem das decisões, levando em consideração as consequências de seus atos e sendo verdadeiros em suas proposições. A ética assume papel importante nesse sistema democrático, pois ela ressalta que ninguém deve ser explorado ou excluído da participação igualitária na sociedade, independente de raça, gênero ou classe. Além disso, a ética de Paulo Freire está profundamente entrelaçada à moral, posto que ela só existe se for vivenciada, uma ética inseparável da prática, como ele mesmo explica:

> É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vive-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. (...) me acho absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa enquanto prática especificamente humana. Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. (FREIRE, 2015, pgs.18-19)

Todos possuem um saber adquirido na convivência social, inclusive um saber/fazer moral, mas esse saber ainda está incompleto. Através da educação escolar as pessoas podem analisar o que sabem, dialogar com outras pessoas, refletir sobre a veracidade do que sabem, conhecer outras maneiras de pensar/definir o mesmo conceito e reelaborá-lo cientificamente. Paulo Freire, enquanto teórico da educação influenciado pela fenomenologia[17] histórica e crítica, também defende esse movimento de transitar da compreensão ingênua para a reflexão científica com a finalidade de alcançar uma compreensão crítica, como forma de aprender. A isso Freire chama “curiosidade epistemológica”. Ele descreve esse movimento de passar do saber ingênuo (o que ainda não foi analisado com olhar crítico) para o saber crítico, que envolve analisar e conhecer o mundo, mas acrescentando algo novo.

> Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma *ruptura,* mas uma *superação*. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticiza. Ao criticizar-se, torna-se então, permito-me repetir, *curiosidade epistemológica*, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto

[17]Ver o livro “Pedagogia do Oprimido”, onde Freire expõe as influências que recebeu de teóricos como Jean Paul-Sartre e Edmund Hurssel, por exemplo.

> cognoscível, se torna *curiosidade epistemológica*. Muda de qualidade, mas não de essência. (FREIRE, 2015, p. 32-33, grifos do autor)

Ainda na perspectiva de Freire, a educação tem como finalidades a autonomia, que ele define como os gostos estéticos de cada um, a linguagem particular, a curiosidade sobre determinados assuntos, os questionamentos e as opiniões que cada ser humano traz consigo. Está excluído desse conjunto as posturas que desrespeitem outras pessoas ou formas de vida: o machismo, o racismo, o classicismo, etc. “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever [...]” (FREIRE, 2015, p. 59). A autonomia precisa caminhar junto com a capacidade de se perceber um “ser inacabado”, um ser que está em constante construção a partir da relação com as pessoas e o mundo. Ter autonomia é também ter a oportunidade de tomar suas próprias decisões e, ao mesmo tempo, assumir as consequências que surgem a partir dessas decisões. “A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas.” (FREIRE, 2015, p. 105) Autonomia e liberdade caminham juntas, não se pode ser livre sem autonomia, não se tem autonomia sem liberdade. Ambas demandam das pessoas responsabilidade e ação.

Paulo Freire defende uma sociedade democrática e, portanto, baseada em direitos e deveres. Neste contexto, tanto a liberdade quanto a autoridade precisam respeitar os limites dos direitos conquistados, caso contrário deixam de ser liberdade/autoridade e se tornam autoritarismo, imposição de uma vontade. É importante ressaltar que os limites nos quais a liberdade e a autoridade caminham devem ser sempre construídos a partir do diálogo entre todos os envolvidos porque é através dele que se garante que os direitos e deveres que constituem os limites não são postos de forma autoritária.

Diálogo não é só falar e ouvir, demanda disponibilidade para o ouvir atento, atenção para falar sem desrespeitar e coragem para ouvir/falar sem ter medo de mudar de opinião e sem querer que o outro mude de opinião para concordar com uma determinada ideia. Diálogo, segundo Paulo Freire, demanda “viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica [...]. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica [...]” (2015, pág. 133). Quem dialoga nunca deve se colocar no pedestal dos que sabem mais, tampouco se rebaixar por acreditar que sabe menos, porque o diálogo acontece sempre entre iguais: sujeitos historicamente constituídos, capazes de pensar criticamente e de atuar criativamente. Ainda mais, o diálogo é uma condição para que

os seres existam e existir está além de viver, demanda conhecer o mundo e refletir sobre ele de forma crítica. Dialogar é pronunciar o mundo e pronunciar o mundo é justamente dizer como percebemos o mundo e modificá-lo, na medida em que se modifica nossa percepção do mundo.

A palavra com a qual pronunciamos o mundo, segundo Paulo Freire, é a práxis, é o resultado da ação sobre o mundo e da reflexão sobre essa ação. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo [...].” (1987, p. 78). Diálogo pressupõe disponibilidade para o ouvir atento, atenção para falar sem desrespeitar e coragem para ouvir/falar sem ter medo de mudar de opinião e sem querer que o outro mude de opinião para concordar com uma determinada ideia, demanda.

> Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica [...] O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica [...] (FREIRE,2015, p. 133).

A compreensão de estarmos no mundo, a formação ética-crítica pautada na liberdade e autonomia, no respeito e no bem viver com os outros e para os outros, são diretrizes do pensamento de Paulo Freire e se constroem a partir da leitura crítica. No livro “A importância do ato de ler”, Freire (2003) vai abordar o que seriam práticas educativas fundamentais para a promoção do pensamento ético, autônomo e crítico. À maneira de Paul Ricoeur, ele também defende que a leitura que fazemos de um texto (seja ele escrito com letras ou não), é permeada pelas nossas experiências de estar no mundo. Por isso ele afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 2003, pág.11). Ler e dizer a palavra são atos que se ligam aos nossos conhecimentos, ao que eu sei ou acredito, impregnam a palavra com a qual digo o mundo e os sentidos da palavra com a qual leio o mundo, portanto, ler é ver o texto e o contexto e, mais ainda, é reviver e recriar a experiência vivida.

Na dimensão da palavra e da leitura os dois autores se encontram ao defenderem que essa leitura, que deve se transformar em uma leitura crítica da experiência de estar no mundo, é também uma leitura e uma experiência historicamente e culturalmente demarcadas. É também uma possibilidade de ultrapassar essas fronteiras do histórico e culturalmente determinados, de forma a pensar uma vida ética, onde entendem a ética como uma *práxis*.

O percurso dessa leitura do mundo (FREIRE, 2003) e a leitura dos símbolos (RICOEUR, 1978, 2015) podem ser aproximados. A leitura se inicia, assim, na

experiência, no plano dos sentidos e da relação direta de um símbolo com um significado. Mas essa leitura do texto, do discurso, precisa ser aprofundada a partir da comparação com outros textos, outros símbolos, outras opiniões. Esse é o momento onde o diálogo se instaura, o diálogo entre leitores, entre quem lê e o que foi lido, entre textos e discursos. “Qualquer que seja o texto, terminada a sua leitura, é indispensável a discussão em torno dele”, defende Freire (2003, p. 49), enquanto Ricoeur afirma que “jamais, com efeito, o intérprete se aproximará do texto se não viver na aura do sentido interrogado” (RICOEUR, 1978, p. 251).

O esforço de interrogar sobre os sentidos do texto não é o suficiente para, saindo de uma primeira compreensão ainda ingênua, elaborar um conhecimento que seja episteme, que tenha a rigorosidade de pensar além de um pseudo-saber. “Um texto para ser lido é um texto para ser estudado. Um texto para ser estudado é um texto para ser interpretado” (FREIRE, 2003, p.59). Para interpretar precisamos ir além das aparências das analogias de um símbolo a outro e de uma compreensão do que se supõe que o está oculto no texto. “Ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. O que me parece fundamental deixar claro é que a leitura do mundo que é feita a partir da experiência sensorial não basta”; a leitura demanda também a utilização “do mundo abstrato dos conceitos” (FREIRE, 2001, p. 261) e da interpretação para além do mecanicismo e do idealismo, o que poderia reduzir essa interpretação.

A leitura crítica do texto-mundo, do símbolo e do mito, dos documentos e monumentos que as pessoas deixam impressos no mundo, precisa acontecer para além do “poderosismo da consciência”, entendendo que a consciência, como constatou Paul Ricoeur, não é neutra nem capaz de expressar e compreender toda experiência humana – disso parte que o próprio autor considere que para ele o cogito é quebrado, porque é destituído de todo poder que o cientificismo o dotou. Por causa disso Paulo Freire entende que as “relações entre consciência e mundo são dialéticas” (FREIRE, 2001, p. 268). Enfim, é preciso ler o texto sem buscar nele somente elementos que confirmem o que já se pensa, é preciso buscar significações que questionem o que já se sabe e apresentem o que ainda não foi pensado.

Dito isto, falta, ainda, refletir sobre *como* e *se* o ensino de filosofia pode unir a concepção ético-crítica de educação freireana à hermenêutica dos símbolos de Paul Ricoeur. Para tanto se recorre à concepção de ensino de filosofia defendida por Alejandro Cerletti, que compreende como possível e relevante a filosofia na educação desde a infância.

Considero que a proposta de Alejandro Cerletti, ao incluir a necessidade do conhecimento formal das ciências para o pensamento crítico, pode ser mais bem aproximada, em virtude do interesse deste trabalho, à teoria fenomenológica que embasa as propostas de educação ético-crítica de Paulo Freire e ética do autoconhecimento de Ricoeur, uma vez que para Cerletti

> O professor-filósofo e seus alunos-filósofos-potencias conformam um espaço comum de recriação no qual as perguntas se convertem em problemas que olham em duas direções: para a singularidade de cada um no perguntar-se (e a busca pessoal de respostas) e para a universalidade do perguntar filosófico (e as respostas que os filósofos se deram ao longo do tempo. (CERLETTI, 2009, p. 32)

Na perspectiva em que este autor trabalha, o ensino de filosofia implica um duplo movimento: o de olhar para o passado de modo questionador e de olhar para o futuro de modo criativo; o de olhar para dentro de si e para fora de si, construindo uma ética do si, onde si é entendido como eu-com-o-outro-no-mundo.

Ensinar filosofia é possível, defende Cerletti (2009), desde que se compreenda que “o ensino da filosofia é, basicamente, uma construção subjetiva, apoiada em uma série de elementos objetivos e conjunturais” (CERLETTI, 2009, p.19). Além disso, para ser um bom educador é necessário pensar e repensar, constantemente, sua relação com a filosofia e com a docência. Por fim, antes de escolher os recursos didáticos que serão utilizados nas aulas, quem ensina filosofia precisa tomar decisões filosóficas. Trabalha-se, portanto, com uma perspectiva bastante próxima de Paulo Freire, para quem docência implica discência, ensinar exige reflexão crítica sobre a própria prática e apreensão da realidade. Quem ensina precisa aprender enquanto ensina; ensinar exige a construção do conhecimento por estudantes e professores numa relação de diálogo.

Ao longo da história, o ensino de filosofia passou por diferentes etapas. Na Grécia de Sócrates, ensinar filosofia estava atrelado a um modo de viver e agir e o papel dos mestres era o de transmitir uma filosofia teórica, mas também ligada à vida prática. Com a institucionalização do ensino, aprender filosofia passou a significar cumprir um programa e essa visão se perpetuou até a modernidade, quando também passou a ser questionada.

De uma forma ou de outra, permanece o questionamento “o que é filosofia?” e cada filósofo responde a essa pergunta de uma maneira original. Não existe, portanto, uma única resposta. Mas, para cada resposta existiria um “como” ensinar? Ou existe

uma técnica universal que pode ser aplicada no ensino de filosofia? Segundo Cerletti, para cada teoria filosófica deveria haver uma forma de ensinar que buscasse aplicar em sala de aula essa teoria, se acreditarmos que há uma correlação entre métodos filosóficos e métodos pedagógicos. Entretanto, permaneceríamos presos em uma repetição de atividades que não gera, necessariamente, um fazer filosófico. Isto porque, se para cada teoria filosófica se criar uma técnica de aplicação dessa teoria, deixa-se novamente de pensar na característica fundamental do ensino de filosofia, que foi citado no início do texto: o ensino de filosofia é uma construção subjetiva, ao menos em parte.

Outra questão essencial apontada por Cerletti é que não existe um lugar neutro de onde se ensina filosofia. O ensino de filosofia, como a própria filosofia, parte de um lugar histórico-social. Aqui o pensamento deste autor se aproxima de Paulo Freire, para quem educar é um ato político e ideológico. Cerletti (2009) contribui com uma reflexão sobre o que é filosofia e o quê/como ensinar a partir de uma orientação histórico-crítica, com a qual me identifico.

Em linhas gerais, para Cerletti o ensino de filosofia é também um filosofar e um ensinar a filosofar. Dessa forma, tanto o que se ensina quanto a forma como se ensina se dão através perguntar e buscar respostas; a base do ensino e do que se ensina é o desejo de saber. Ensinar filosofia exige essa coerência: de que quem ensina filosofia também tenha desejo de saber e busque o saber, seja ele o conjunto de saberes filosóficos que já foram construídos, seja a busca por novos saberes. Ele ainda ressalta que o filósofo não parte do nada, seus questionamentos não são todos originais. Quem filosofa parte de perguntas que já foram levantadas antes, e que já foram respondidas. Nesse sentido, filosofar é também estudar a história da filosofia, porém, sem se contentar com as respostas que já existem. Citando Hegel, ele nos lembra que o filósofo parte do que já está construído socialmente, ele não cria problemas que não existem. A capacidade criativa do filósofo está nas respostas que elabora, e como ensinar filosofia é ensinar a filosofar, quem ensina precisa incentivar quem estuda a abraçar os questionamentos filosóficos e buscar novas respostas, ou aplicar as respostas que já existem de novas maneiras. Filosofar, ensinar filosofia, aprender a filosofar, são ações que demandam criatividade.

O que a filosofia quer realmente ensinar não é só um histórico de biografias e teorias, não é só a aquisição de conhecimentos. Isto é parte importante se afirmamos que filosofar é buscar novas respostas para perguntas que já foram respondidas, precisamos conhecer essas perguntas e as respostas que já existem, mas, é preciso

dar um passo além. Filosofar, ensinar e aprender filosofia é desenvolver uma

> atitude de suspeita, questionadora ou crítica [...]. O que haveria de tentar ensinar seria, então, esse olhar agudo que não quer deixar nada sem revisar, essa atitude radical que permite problematizar as afirmações ou colocar em dúvida aquilo que se apresenta como óbvio, natural ou normal. (CERLETTI, 2009, p. 29)

O filósofo inclina-se para o passado, ao repetir as mesmas perguntas de outros, mas volta-se para o futuro ao tentar respondê-las novamente. Quem filosofa, seja professor, teórico ou aluno (se é que é possível separar todas esses papéis), precisa também buscar respostas tanto para seus questionamentos pessoais, como para os questionamentos universais. Assim, ensinar-aprender filosofia demanda um duplo movimento, do passado ao presente e de dentro para fora. Acrescente-se a isso o movimento de repetição da filosofia. Conforme citado por Cerletti (2009, p. 34), Alain Badiou caracteriza a filosofia como um movimento de repetição criativa, justamente por fazer eco aos questionamentos do passado, porém dando-lhes uma nova interpretação.

Em resumo, ensinar filosofia exige conhecer e aprender, exige questionar constantemente o que se conhece e o que se aprendeu. É necessário ensinar a filosofia enquanto conhecimento construído pela humanidade e enquanto atitude de refletir sobre esse conhecimento, buscando novas respostas ou novos modos de aplicar esse conhecimento. “O ensino de filosofia mostra então suas duas dimensões enlaçadas: a dimensão objetiva, a repetição, e a subjetiva, a criação.” (CERLETTI, 2009). O desafio do ensino de filosofia é vislumbrar o novo, e não meramente repetir conceitos.

Entendendo, junto com Cerletti, que também a formação do professor passa necessariamente por nossas experiências subjetivas vividas na escola e nas várias formas de relação professor-aluno que vivenciamos ao longo da vida, justifica-se a ideia de elaborar um produto didático que envolva a recuperação, ainda que parcial, dessas experiências. A elaboração desse produto didático será exposta em relação com uma metodologia de pesquisa autobiográfica, como se verá a seguir.

2.1 Metodologia de pesquisa autobiográfica: tornamo-nos os leitores de nossas próprias vidas

> *As pessoas adoram biografias. Todo mundo gosta de saber o que o outro já construiu na própria vida, o que diz, como conseguiu ser*

> *bem-sucedido [...]. Todos têm muita curiosidade em descobrir o que leva uma pessoa a escolher o caminho que trilha*[18]*.*

Ricoeur (1995, p.47) fala sobre o percurso do reconhecimento e a importância de "narrar-se", ou, de realizar um "exercício de autocompreensão" como uma forma de juntar uma retrospectiva de ações significativas da vida às características de uma obra literária, originando um texto que transita entre a experiência filosófica e a vida cotidiana. No livro *Tempo e narrativa*, ele explicita que "a função narrativa tomada em toda a sua amplitude [...] define-se a título último por sua ambição de refigurar a condição histórica e de assim elevá-la ao nível de consciência histórica" (1997, p.177).

Kramer (1999), citando Walter Benjamin, também defende a importância da narrativa da própria história como possibilidade de autorreflexão e de atuação na história, pessoal e coletiva.

> Benjamim fala do passado sempre como obra inacabada sobre a qual o sujeito deve trabalhar. [...] A história como continuidade é o que ele critica, procurando na descontinuidade os momentos críticos, quando e onde podem ocorrer mudanças qualitativas. Nesse sentido, a história não é vista como um 'o que foi' apenas, mas como um 'a se fazer' [...] (KRAMER, 1993, p. 50, apud KRAMER, 1999, p. 131).

A importância de escrever a autobiografia está em que através dessa narrativa é possível rever "a experiência passada, a situação presente e as perspectivas futuras" (KRAMER, 1999, p. 132), trazendo a oportunidade de reescrever a história através da mudança. Na prática de quem ensina, esta reflexão através da narrativa traz a possibilidade de compreender como a própria história de vida e a formação acadêmica influenciam no fazer pedagógico avaliando o quanto essas ações nos impulsionam para o caminho que realmente queremos seguir na relação de ensino-aprendizagem com os estudantes.

A história não é contínua justamente porque podemos interferir nela com nossas ações. Como nos lembra Kramer (1999), o tempo é uma medida humana e por isso mesmo está atrelado ao agir e à compreensão humana. Dessa forma, a narrativa autobiográfica é um meio de interagir e intervir no tempo-história.

> Pela rememoração, na linguagem e na narrativa, resgata-se o poder de ser no presente, no passado e no futuro, possibilitando tecer o sentido da história, não mais como um encadeamento cronológico, mas como um processo de recriação do significado. Ao contar as

[18] MUNDURIKU, Daniel. **O banquete dos deuses**. Conversa sobre a origem e a cultura brasileira. São Paulo: Global, 2000.

> histórias de leitura/escrita, o professor vai se lembrando de sua vida, dando a ela outros sentidos, antevendo mudanças na sua prática. Por outro lado, lembrar, nesse sentido, não é reviver, mas, refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. (KRAMER, 1999, p. 134)

Esta pesquisa apresenta, como escolha metodológica os relatos de experiência, inseridos no âmbito maior da pesquisa autobiográfica, entendendo que esta coloca em evidência a figura de quem ensina, de onde se entende que, a partir da fenomenologia, quem ensina é ser-no-mundo. Entende-se por relatos de experiência a definição de Robira,

> Entiendo los relatos de experiência como uma narrativa autobiográfica que da cuenta de los conocimentos pedagógicos subjetivos relacionados com la comprensión, reflexión e interpretación de la prática docente. Los relatos son uma representación de recuerdos, emociones, conocimientos, imágenes y palavras que nos constituyen donde cada archivo, acontecimento o encuentro nos invita a crera uma nueva narrativa que se convierte em um momento de reaprendizaje. Los relatos de experiência tienen um caráter autobiográfico pero non son uma autobiografía. (ROBIRA, 2010, p. 226)

Para essa autora, os relatos de experiência se inscrevem na perspectiva da metodologia autobiográfica de pesquisa-formação, sem, contudo, se tratarem de uma autobiografia, devido aos recortes que fazem e por não se preocuparem com uma cronologia. Ela entende que esse exercício de escrita de momentos da própria prática pedagógica é necessário porque proporciona o distanciamento de seu próprio fazer pedagógico, como caminho para refletir como as adversidades se transformam em processos de aprendizagem e a distinguir obstáculos externos e internos que precisamos vencer em nossa prática. Além disso, as narrativas são possibilidades de formação porque ajudam a reconstruir um problema e sugerir novas possibilidades de atuação. Recordar o passado é lhe dar a chance de adquirir novos significados.

A perspectiva das narrativas como metodologia de pesquisa e de autoformação nem sempre fizeram parte do contexto acadêmico. Bueno (2002), a partir da leitura de Nóvoa (1992), relata que no Brasil, somente na década de 1980, com o livro *O professor é uma pessoa*, as biografias e autobiografias docentes vão se destacar como método de pesquisa e formação, onde a subjetividade assume papel de destaque.

Como mostra Bueno (2002), fazendo um amplo retrospecto, essa introdução da subjetividade nos métodos de pesquisa começa bem antes, na primeira metade do século XX, quando as ciências humanas começam a perceber que o método científico

clássico, de orientação empírica e positivista, limita seus resultados, tornando-os insatisfatórios. Esse questionamento abriu caminho para os estudos dos aspectos subjetivos dos atores sociais (BUENO, 2002). A escola dos *Annales*, uma revista francesa fundada na década de 1930, é um exemplo dessa mudança nas pesquisas em ciências humanas. Como explica Burke (1991 apud Bueno, 2002), a história de todas as atividades humanas passa a ser alvo de interesse e pesquisa. Malinowski trabalha essa nova perspectiva para a antropologia na década de 1920, mudando o centro da pesquisa do pesquisador para o pesquisado. Esse novo paradigma científico coloca em segundo plano a preocupação com métodos e objetividade científica, passando a destacar a importância da interpretação nas ciências humanas.

O uso do método autobiográfico foi bastante utilizado entre as décadas de 1920 e 1930 pela Escola de Sociologia de Chicago. Após esse período, o método caiu em desuso por causa do retorno da valorização da pesquisa empírica. Somente na década de 1980 o método voltou a ser empregado em sociologia, desencadeando embates teóricos na luta para ser reconhecido como método de investigação.

> As teorias sociais voltadas para as explicações macroestruturais não davam mais conta dos problemas, das tensões e conflitos que tomam lugar na dinâmica da vida cotidiana, mostrando-se, portanto, impotentes para compreender e satisfazer esta necessidade de uma hermenêutica social [...]. Nesse contexto, o método biográfico apresenta-se como opção e alternativa O professor-filósofo e seus alunos-filósofos-potencias para fazer a mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social. (BUENO, 2002, p.17)

O método de pesquisa clássico, de fundamento empirista-positivista, entende que uma constatação é verdadeira quando, repetida uma mesma experiência nas mesmas condições da anterior, se obtém os mesmos resultados. Vê-se, portanto, porque o método autobiográfico não consegue se adequar a essa metodologia uma vez que, ao considerar a subjetividade de seres histórica e culturalmente localizados, a tarefa de repetir uma mesma experiência nas mesmas condições que a anterior e obter os mesmos resultados se torna improvável.

Ferraoti (1988) explica que o nosso sistema social pode ser percebido nos atos, sonhos e obras de cada indivíduo; em cada ato humano se manifesta uma síntese de sua cultura e da história, a sua “reapropriação singular do universal social e histórico”, e essa reapropriação sintética é o que nos permite conhecer “O social a partir da especificidade irredutível de uma *práxis* individual” (p. 27, grifos do autor). Além disso, como explica Bueno (2002, p. 20), “sua narrativa não é um relatório de

acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência devida que ali se comunica". Os vestígios deixados pelos indivíduos são elementos que constituem uma história de vida, inscrita num tempo pessoal, diferente do tempo do calendário, um tempo que não é nem cósmico, nem biológico. A fenomenologia hermenêutica de Paul Ricoeur enfatiza a importância da interpretação das narrativas para a autoformação ética, o que inclui a leitura e a interpretação da própria experiência como modo de tomada de consciência de si no mundo, como o caminho para a reinvenção de si mesmo,

> A compreensão de si e a história apareciam ligadas uma a outra: uma compreensão de si que era a retomada reflexiva da sua própria história e uma história que oferecia à reflexão pura a mediação longa que fazia falta ao curto circuito do Cogito cartesiano, que a si mesmo se pensa. (RICOEUR, 1987, p. 5)

Pineau (2012), considera que a pesquisa-formação a partir das histórias de vida é uma arte formadora da existência. Pode-se compreender que ele considera a metodologia de pesquisa através da *biographisation*[19] como uma possibilidade de metodologia de pesquisa, de autoformação e de arte. Para Pineau, mesmo que as narrativas de vida sejam consideradas por alguns críticos somente como "balbucios dentro de uma vida mais ampla[20]" (PINEAU, 2012, p. 41, tradução nossa), ainda assim essas narrativas contribuem como indicadores visíveis, sempre de caráter relativamente inédito (inerente à própria natureza do relato autobiográfico). O autor cita uma análise de Marie-Michéle, uma metáfora que ela apresenta e que resume, do ponto de vista de Pineau, a importância de narrar sua própria experiência no âmbito de uma pesquisa, entendendo que essa narrativa precisa ter o olhar crítico-reflexivo para que se torne autoformação. Segue a metáfora de Marie-Michéle, que aparece na conclusão do livro "Produire sa vie: autoformation et autobiographie", organizado por Pineau:

> Depois da minha narrativa de vida, tomei consciência do tutor que guardava minha árvore, [esse tutor] eram as normas estabelecidas, as crenças, os valores, a formação, a educação recebida, que a escola, a igreja, a sociedade, a família, me inculcaram e que eu contribuí para reforçar. Esse tutor, eu o tirei porque ele havia se tornado mais importante do que minha própria árvore.... Eu transplantei minha árvore para uma terra mais rica, onde ela poderia enraizar. (MARIE-MICHÉLE, 1983, cit. PINEAU, 2012, p. 42, tradução nossa)

[19] A palavra está em francês, como aparece no texto original: Histoire de vie et formation de soia u cours de l'existence.
[20] No original "les emérgences balbutiantes d'um vécu beaucoup plus ample".

Pineau (2012, p. 44) afirma que o uso das narrativas biográficas em pesquisas proporcionou uma revolução social, literária e psicológica, na medida em que fizeram surgir “um sujeito histórico inédito” e proporcionaram uma reconfiguração existencial.

Trazendo essa abordagem dos relatos autobiográficos para o campo da pesquisa em educação, Bondía, diz que através dela podemos pensar a educação para além da reflexão crítica ou da reflexão sobre a prática pedagógica, pois ela nos permite pensar através da experiência e do sentido. A palavra, com a qual nos expressamos, não é só instrumento de raciocínio e argumentação, é também modo de “dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 21). O ser humano é um “ser vivente dotado de palavra”, “está tecido de palavras”, através das quais expressa sua experiência, onde “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” (BONDÍA, 2002, p. 21).

Bondía retoma o conceito de experiência de Benjamin e a complementa com o sujeito da experiência de Heidegger para concluir que a pessoa que tem uma experiência para contar é alguém que, transpassado pela experiência, já não é mais alguém que transborda certezas, é uma pessoa que carrega consigo dúvidas, inquietações, que reconhece as suas limitações e “está, portanto, aberto a sua própria transformação” (BONDÍA, 2002, p. 26). Esse encontro com a experiência é formador porque, ao mesmo tempo que leva ao conhecimento de nossas limitações, também gera um conhecimento de ordem epistemológica:

> A experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passional tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma *práxis* distinta daquela da técnica e do trabalho. O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. [...] O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está como conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). **A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida**. (BONDÍA, 2002, p. 26-27, grifo nosso)

De acordo com Cunha (1997), no início do uso das narrativas autobiográficas como metodologia de pesquisa, esperava-se que usar narrativas constitui-se “a mais fidedigna descrição dos fatos” e se imaginou, com isso, que a pesquisa estaria

metodologicamente bem embasada, uma vez que as narrativas permitiriam conhecer exatamente a realidade. Percebeu-se, entretanto, que as narrativas estão impregnadas pela subjetividade dos que narram, por suas emoções, impressões e intenções. Mas o mesmo fato que trouxe críticas para o uso das narrativas autobiográficas em pesquisas, proporcionou abertura para um outro entendimento de como pesquisar as ciências humanas, porque justamente essas características das narrativas "revelam as mediações existentes entre universos macroscópicos de significação, objetivados por uma sociedade, e os modos como esses universos são subjetivamente reais para os indivíduos." (BERGER; LUCKMAN, apud Cunha, 1997, p.2)

A partir da leitura desses autores, entende-se que a pesquisa autobiográfica contribui para o resgate da história de vida, articulando o tempo passado com o presente, de forma a interpretar as ações passadas e a partir delas construir novos saberes.

Contribuindo com a perspectiva de autoformação docente, Paulo Freire (2003, 2015, 2016) também escreveu livros em que narra momentos de sua trajetória enquanto educando/educador. No livro "A importância do ato de ler", ele esclarece como esse processo de escrever suas memórias lhe auxiliam a compreender melhor sua prática e a si mesmo:

> Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado – e até gostosamente – a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio constituindo em mim. Ao ir escrevendo este texto, ia "tomando distância" dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. [...]. Venho tentando deixar claro, neste trabalho em torno da importância do ato de ler – e não é demasiado repetir agora -, que meu esforço fundamental vem sendo o de explicar como, em mim, aquela importância vem sendo destacada. É como se eu estivesse fazendo a "arqueologia" de minha compreensão do complexo ato de ler, ao longo da minha experiência existencial". (FREIRE, 2003, pgs.11 e 18)

Freire e Shor (1986), num livro em forma de diálogo, levantam como pontos relevantes na narrativa sobre práticas pedagógicas que um trabalho "desse tipo pode ser sério sem ser pedante" e que podemos ser "ao mesmo tempo poéticos, divertidos e profundos", além de nos ajudar a participar ativamente da realidade, "já que "nossas experiências pessoais e as de outros docentes estão contidas naquilo que dizemos", assim "talvez possamos captar os dramas da vida real naquilo que aprendemos dentro

e fora da sala de aula.” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 11)

Abordando especificamente o tema da formação de quem vai ensinar filosofia, Cerletti (2009) faz uma importante reflexão: quem ensina, na verdade, começa sua formação quando ainda é aluno. Com seus professores, em todas as disciplinas, mesmo antes de cursarem o ensino superior, já aí se faz a formação de quem será professor pois essas práticas educativas que cada um vive enquanto estudante vai compor, junto com as teorias que aprender, o seu fazer pedagógico. Logo, pensar sobre suas ações enquanto quem ensina é tão importante quanto pensar sobre sua prática, portanto, a prática de rever sua própria trajetória é ação essencial na formação de professora e professores, que podem, por esse caminho, compreender melhor suas ações educativas.

> Reiteremos que o que chamamos, em sentido estrito, “formação” não pode deixar de ser autoformação e isso implica trans-formação. Quer dizer, atravessar o que os demais (as instituições, os professores, o Estado, etc.) contribuíram para conformar o que cada um é, para assumir, individual e coletivamente, o que se quer ser. Isso supõe o duplo movimento de pensar-se em um mundo e, em consequência, pensar o mundo. Em definitiva, constitui o desafio de transformar-se realmente em *sujeito* da educação, o que pressupõe deixar de lado as tutelas para converter-se em o protagonista da própria formação. (CERLETTI, 2009, pág.64, grifos do autor)

Esta pesquisa, em concordância com a teoria fenomenológica, hermenêutica e dialógica que a inspira, adota como metodologia a pesquisa autobiográfica, na forma de produção de memórias relacionadas com o fazer educativo. Neste trabalho, as narrativas se transformaram num livro, em anexo ao trabalho, entendendo que através desse livro as experiências serão compartilhadas, como já foram no decorrer do trabalho, em momentos de aulas no mestrado, em apresentações da pesquisa em congressos e nas trocas com outras professoras nas escolas onde trabalho. É desse modo que os relatos de atividades pedagógicas ofereceram material tanto para a pesquisa quanto para o produto didático em forma de livro de memórias. Como afirma Josso (2007),

> O conjunto dessas facetas do processo de formação, abordadas sob o ângulo da experiência vivida e refletida numa escrita pelo ser-sujeito, constitui uma contribuição para *a abordagem globalizadora e dinâmica da construção de si como uma disponibilidade constante à existência e, assim, sendo, uma atenção consciente ou uma escuta sensível ao que se manifesta de nossa existencialidade no tempo presente*. (JOSSO, 2007, p. 424, grifos da autora)

Pretende-se, desse modo, contribuir com relatos que tanto sugerem atividades pedagógicas de ensino de filosofia, quanto refletem sobre as possibilidades do

trabalho com recursos que estejam a disposição na escola. Do mesmo modo, este trabalho contribui para a revisão de minha própria prática, na perspectiva da autoformação. A experiência de “ensinar ética” a partir dos mitos torna-se, assim, ocasião de um aprendizado ético pessoal, por parte da professora. Tentou-se evitar que “ensinar ética” viesse a significar qualquer tipo de doutrinação ou de ensino de valores e regras sem possibilidade de reflexão sobre eles. Pode-se afirmar, por fim, que esta pesquisa buscou refletir sobre a possibilidade de ensinar filosofia, com ênfase na ética, partindo do ato de compartilhar mitos. Como, através das narrativas, da escrita dessas experiências, é possível compreender esse fazer educativo, tanto para a professora quanto para os alunos.

3 - Memórias pedagógicas: a pesquisa a partir da autobiografia

Como afirma Paulo Freire, não é possível ensinar sem aprender. Na introdução do livro *Pedagogia da autonomia*, ele esclarece que o livro traz contribuições para quem ensina, independentemente de quais sejam as bases teórico-filosóficas que orientam sua prática. Quem ensina sempre precisa aprender, sem o qual não pode ensinar. A finalidade deste capítulo é a de refletir sobre a minha prática pedagógica a partir da narrativa a da reflexão sobre minhas memórias de ensino. Ele está estruturado do seguinte modo: em cada item apresento o texto que compõe a memória pedagógica e uma exposição de quais conceitos e teorias embasam a prática relatada, analisando os aspectos que contribuem para o ensino de filosofia.

As memórias narradas neste trabalho estão circunscritas às atividades desenvolvidas com mitos indígenas de etnias brasileiras. Este foi o recorte escolhido para esta pesquisa, o que não significa que em minha prática o trabalho esteve limitado ao uso de mitos. Ocorre que, para uma pesquisa, é preciso definir um campo e, por considerar que o trabalho a partir das contribuições dos saberes e da história dos indígenas no Brasil precisa ter destaque nas escolas, não somente para cumprir uma legislação, mas, principalmente, porque estes saberes são parte fundamental do que é considerado cultura brasileira (MUNDURUKU, 2012).

3.1 O ensino de filosofia como um saber prático

O ensino de filosofia pode começar com o estímulo ao desenvolvimento de saberes práticos que auxiliam na aprendizagem dos conceitos. Neste ponto Freire e Cerletti se encontram uma vez que ambos entendem que, antes de aprender o conceito é preciso aprender a pensar de forma curiosa e crítica a própria realidade; esse é o ponto de partida para a análise do próprio contexto social em que se vive,

> assumir diante de sua quotidianidade uma posição mais curiosa [...] de quem se indaga constantemente em torno da própria prática, em torno da razão de ser dos fatos em que se acha envolvido. O que se pretende não é ainda uma compreensão profunda da realidade que se está analisando, mas desenvolver aquela posição curiosa referida acima". (FREIRE, 2003, p.44).

Do mesmo modo, Cerletti considera que na filosofia algumas questões teóricas são qualitativamente equivalentes a uma prática filosófica, "Isto quero dizer, que sob certas circunstâncias, qualquer um poderia chegar a filosofar. Quero dizer, qualquer um poderia se fazer certos tipos de perguntas filosóficas e tentar, em alguma medida, respondê-las" (CERLETTI, 2004, p.6, tradução nossa). O que o autor defende é que quem filosofa, antes de adquirir conceitos precisa adquirir essa postura indagadora porque o filósofo é aquela pessoa que busca um saber que ainda não tem. Desse modo, qualquer pessoa pode começar a filosofar partindo de uma atitude curiosa diante de sua experiência no mundo, assumindo que não sabe tudo e que existem saberes que demandam uma reflexão crítica.

3.2 "Quando aparece algo que antes não havia[21]"

É possível ensinar filosofia? Penso nos filósofos gregos mais populares: Sócrates, Platão, Aristóteles. Aprendi que para Sócrates todos são capazes de filosofar: filosofar é colocar ação no pensamento paralisado pelo cotidiano. Mulheres, escravos, generais, atletas, zombadores, senhores, todos podem. São todos adultos, mas, e as crianças? Será que podem? Filosofar é uma atitude, uma ação. Ouvi uma

[21] CERLETTI, Alejandro. Enseñar filosofía: de la pregunta a la propuesta metodológica. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, [on line], n. 3, nov. 2004.

certeza? Arrasto essa certeza até o território da dúvida, questiono, repito em voz alta, comparo com outras certezas, elaboro uma resposta nova. Não existe uma resposta final, um gabarito, toda resposta pode ser novamente questionada e recomeçar o ciclo do pensar filosófico. A filosofia não questiona a natureza, a filosofia questiona o que as pessoas pensam, dizem e fazem. Filosofia é tarefa de pessoas, para pessoas. À natureza não adianta fazer perguntas, ela não tem dúvidas do que faz. Dúvida dá em gente, não em árvore.

Uma criança pode fazer perguntas? Pode duvidar de uma resposta? Pode, mas o adulto raramente gosta que isso aconteça. Me recordo do Kincheloe[22] afirmando que o adulto vê nessa qualidade infantil um desafio a sua autoridade, por isso trata de esmagar qualquer desejo que a criança tenha que se pareça com um desafio ou um pensamento autônomo. E, para continuar sendo um pouco acadêmica, cito o Benjamin[23]: o texto se chama “Luvas” e ele fala sobre o asco que algumas pessoas têm por alguns animais, mas, o que quer dizer, eu entendo assim, é que o adulto não quer se lembrar que já foi jovem e cheio de dúvidas e sonhos, por isso o mundo do adulto precisa ser um mundo de certezas.

Então, filosofia se ensina? Para crianças? Procurando respostas para essas perguntas, encontrei um texto do Alejandro Cerletti[24], um professor de filosofia que pensa sobre a possibilidade de ensinar filosofia. No texto aparecem algumas questões filosóficas: quem ensina filosofia ensina a pensar filosoficamente ou ensina as teorias dos filósofos? Só é filósofo quem cria uma nova teoria filosófica? Ele sugere: antes de conhecer os filósofos e suas teorias é importante ter uma postura filosófica. Filosofia é desejo de conhecer e isso não é possível ensinar, o que se pode é incentivar em si mesmo e nos outros uma atitude de curiosidade e desconfiança diante do conhecimento. (Penso que voltamos até Sócrates.) Não se pode obrigar uma pessoa a desejar ter uma postura filosófica porque filosofia e desejo implicam liberdade de escolha, o que se pode é promover uma atitude filosófica: ouvir a si mesmo e ao outro, criar e confrontar respostas para as perguntas que surgem, nunca se conformar com o que está dado, nem com as respostas prontas e nem com as perguntas prontas.

Quem ensina pode incentivar o pensamento criativo e curioso de uma criança?

---

[22] KINCHELOE, Joe L. Esqueceram de mim e *Bad to the Bone*: o advento da infância pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley. KINCHELOE, Joe L. (orgs). **Cultura infantil. A construção coorporativa da infância.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
[23] BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**: rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1995.
[24] CERLETTI, Alejandro A. Enseñar filosofia: de la pregunta filosófica a la propuesta metodológica. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, [*on line*], n. 3, nov.2004.

Lembrei agora de uma situação: nesse dia eu era professora de Sala de Leitura[25] e contei para a turma de 3º ano um mito sobre porque o Sol e a Lua foram morar no céu. A história era assim: o Sol e o Mar eram muito amigos por isso o Sol convidou o Mar para ir à sua casa. Só uma visitinha informal, um almoço. O Mar ficou preocupado, será que na casa do amigo teria espaço suficiente para ele? O Sol garantiu que sim! O dia combinado para a visita chegou, o Mar apareceu e o Sol, todo amizade, foi dizendo "Pode entrar!", mas o Mar era mesmo grande, foi entrando e enchendo a casa, enchendo a casa... O Sol e a Lua tiveram que subir no telhado (nessa história a Lua era casada com o Sol). O Mar continuava entrando, água, peixes, algas, corais, tartarugas, baleias, golfinhos, tubarões...era mar para todo lado! Inundou a casa, o Sol e a Lua subiram no telhado; o Mar continuou inundando, até o telhado! O Sol e a Lua não tiveram outro remédio que ir morar no céu.

Terminei a história, um menino me olhou e disse:

"Tia, isso não é verdade! O Sol não cabe no telhado!"

Algumas crianças concordaram, algumas ficaram na dúvida porque acharam que o Sol não era tão grande assim e de repente caberia no telhado. Alguém lembrou que dá para ver o sol em cima da casa e que ele é pequenininho. Outras ficaram pensando na possibilidade de ter um mar dentro de casa, com tubarões, sereias... A turma ficou empolgada, me pediram para contar mais histórias indígenas. Eu disse que na próxima aula contaria e fiquei pensando se era um bom momento para buscarmos informações sobre o tamanho do Sol. Principalmente, percebi que o que nos faz questionar uma verdade pode ser um detalhe inesperado.

A aula não era de filosofia, a história não era um texto filosófico. Os alunos tiveram uma postura filosófica? Elaboraram uma perguntam sobre algo que os incomodou? Procuraram uma resposta? A professora também teve uma atitude filosófica? Penso no Benjamin[26] novamente, o texto é "Canteiro de obras". Nele a criança é aquela que recolhe os elementos do mundo adulto dando-lhes novos usos e significados. Parece residir aí essa possibilidade da criança com a filosofia: usando de criatividade, ela reconfigura o mundo de certezas dos adultos.

Cerletti[27] termina seu texto com uma ideia bonita, por isso vou encerrar com a

---

[25] Sala de Leitura é uma atividade extraclasse oferecida em algumas escolas da rede municipal de Duque de Caxias/RJ. As turmas têm uma hora semanal dessa atividade e a professora de Sala de Leitura deve desenvolver atividades que estimulem o interesse pela leitura, além de respeito, cooperação e valorização da diversidade.

[26] BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**: rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1995.

[27]CERLETTI, Alejandro A. Enseñar filosofía: de la pregunta filosófica a la propuesta

frase dele: “E quando se possibilita a novidade, quando aparece algo que antes não havia, em alguma medida, transformamos o mundo.”



Figura 1 – Arco, flecha e estrela

3.3 Quem ensina também precisa ter uma atitude curiosa

Dizer uma palavra é um ato que expressa nossos conhecimentos sobre o mundo e nossa experiência de estar no mundo (RICOEUR, 2015). O que sabemos e o que acreditamos impregna a palavra com a qual dizemos o mundo e os sentidos das palavras com as quais lemos o mundo (FREIRE, 2003). Por isso Freire enfatiza a necessidade de que quem ensina esteja atento ao que os estudantes dizem. É preciso ouví-los e buscar compreender, inclusive junto com eles, o que significa e o que implica aquilo que foi dito. “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, diz Freire (2015, p.30). Do mesmo modo, Cerletti afirma que uma das atitudes mais importantes do professor é a de buscar conhecimento, do modo crítico e curioso que a filosofia demanda. “Que o professor deve ser, a sua vez, um filosofo, esta é uma necessidade profissional que para muitos é imprescindível – nós assim acreditamos” (CERLETTI, 2004, p.2).

Para ensinar é preciso saber, ninguém realmente ensina o que não sabe. Essa é uma afirmação de Freire e de Cerletti, não no sentido de quem acumula conhecimentos para depois transferi-los, mas no sentido da ação e da autonomia de, diante de uma dúvida, buscar respostas possíveis.

---

metodológica. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, [*on line*], n. 3, nov.2004. Tradução nossa.

3.3.1 No começo de tudo: sobre o mal, os mitos e o dia, mais ou menos, em que essa pesquisa começou

> A violência sendo suprimida, o enigma do verdadeiro sofrimento, o irredutível sofrimento, é colocado às claras[28].

Nesses anos em que trabalhei como professora das séries iniciais (me dizem, às vezes, “professora de crianças”), posso afirmar: sempre trabalhei na escola pública, como também fui e sou aluna da escola pública. Já exerci várias funções: professora de educação infantil, regente de turmas de 1º ao 5º ano de escolaridade, onde se inclui a alfabetização, professora de EJA, literatura infantil (às vezes chamada Sala de Leitura, embora não tivesse sempre uma sala para isso...), mediadora de Atendimento Educacional Especializado, dito AEE para alunos portadores de necessidades especiais, professora de ensino religioso. Nessa última função, que exerci por um ano, lembro que os outros profissionais da escola esperavam que eu ensinasse aos alunos sobre o que é agir certo.

Havia um longa de animação japonesa fazendo sucesso nos cinemas e festivais internacionais, foi bastante comentado e me chamou a atenção. Nele, uma menina de dez anos se vê presa junto com seus pais em um lugar reservados para os deuses e espíritos da natureza. Com os pais transformados em porcos, a menina precisa ficar e trabalhar para eles enquanto busca uma solução. Lá, no mundo dos espíritos, faz alguns amigos: uma mulher-lesma, um avô-aranha, um menino-dragão. Todos são zelosos com ela, consideram o difícil que é a tarefa que o destino lhe impôs. Um dia a menina vê o dragão ser perseguido pelos céus; ele está ferido e tenta se esconder de seu perseguidor. A menina corre para ajudá-lo e descobre o feio ato que ele cometeu: o roubo. A bruxa, de quem o dragão roubou um objeto precioso, foi quem o perseguiu e feriu, sem, contudo, conseguir reaver o objeto roubado. A menina se entristece com o crime cometido pelo amigo-dragão e decide empreender uma viagem para devolver o objeto mágico.

Passei o filme, os alunos assistiram atentos ao desenrolar da história. Ao final, perguntei o que acharam da atitude do dragão e da decisão da menina. As respostas oscilaram entre como o dragão era bonito com suas cores brilhantes, sobre a incrível capacidade de voar e como era forte e corajoso. Onde eu via o mal feito pelo personagem, eles viam o bonito, o desejável. Desde então o significado do que é mal passou a ser, para mim, motivo de dúvida, pesquisa e reflexão. Encontrei, por acaso,

---

[28] RICOEUR, Paul. **O mal: um desafio à filosofia e à teologia**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1988.

um texto citando Emmanuel Lévinas; ele dizia que pensar que quem comete um crime o faz porque espera ser punido, aposta numa economia fechada de juízo. Penso que o Lévinas entendeu melhor os meus alunos do que eu. E o mal? Então não existe? Seguindo a trilha de Lévinas, encontrei um livro intitulado "O mal[29]". Foi assim, em um por acaso da vida, que conheci o Paul Ricoeur, sua proposta de fenomenologia hermenêutica que pensa a ética a partir da interpretação dos mitos e dos símbolos do mal. Fazer mal é fazer alguém sofrer, ele nos adverte; por isso precisamos evitar fazer o que é mal, precisamos refletir sobre isso, e agir ao invés de lamentar que ele exista, "mas esse caminho não pode ser ensinado, só pode ser encontrado ou não encontrado[30]". Os mitos, ele diz, são rastros que deixamos sobre a nossa difícil experiência com o mal, seja cometido ou sofrido. Interpretá-los pode ser como o fio de Ariadne nos guiando para fora do labirinto que nos mantém presos à repetição do mal e à experiência do sofrimento.

3.4 Quando não saber também é conhecimento.

A professora Maria Reilta Cirino[31] narra uma experiência de ensino de filosofia com crianças que, aparentemente, fracassou. E explica como, a partir de uma experiência fracassada, também foi possível pensar filosoficamente, "através do movimento do ainda não pensado". Esse momento, que é o contrário do que é esperado de uma aula ou que foge ao planejamento do professor, é espaço de incentivo à curiosidade crítica dos estudantes e do professor também. Essa relação de assumir que não se sabe tudo e, ao mesmo tempo, procurar saber cada vez mais, é uma relação de ensino ético, na perspectiva de Freire, de modo que a ética já se apresenta nas relações pedagógicas enquanto uma prática e uma aprendizagem, mesmo que os temas da ética não estejam sendo diretamente estudados. "E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas". (FREIRE, 2015, p.29)

Compartilhar a dúvida com os estudantes é uma ação ética importante, na concepção freireana de educação, mas que não se limita a si mesma. É preciso

[29] RICOEUR, Paul. **O mal: um desafio à filosofia e a teologia**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1988.
[30] Idem, ibidem, página 52.
[31] CIRINO, Maria Reilta Dantas. **Filosofia com crianças**: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina). Rio de Janeiro: NEFI, 2016.

também, pesquisar sobre o tema que gerou dúvida e, a partir das informações que se encontra, gerar novos conhecimentos.

> Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico; o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 2015, pág.30)

O não saber também é conhecimento no momento em que se torna reconhecimento de nossas limitações e incentivo para buscarmos saber mais. É nesse movimento de consciência de não saber e busca por conhecimento que nós nos destacamos como seres que aprendem.

3.4.1 Somente um vislumbre da Terra Prometida[32]

Quando eu era criança, ouvi de minha avó a história do “Deixa que eu caio[33]!”. Ela disse que essa história havia acontecido ali na nossa rua mesmo, numa casa abandonada que ficava já no final e que a gente passava sem prestar muita atenção. A história despertou meu interesse pela casa, passava por ela, pensava na história que minha avó contou, se teria acontecido mesmo. Já professora, muitos anos depois, encontrei na biblioteca da escola um livro do Yaguarê Yamã relatando a mesma história, mas, nesse livro, o protagonista era um amigo seu indígena. Me alegrou e surpreendeu reencontrar aquela história! Contei para minha turma, as crianças adorando aquela narrativa cheia de sustos! De repente, acabada a história, percebo que elas conversam entre si; se perguntavam se a história era verdade ou não, queriam que eu respondesse. Como, se eu mesma por muito tempo vivi com a mesma dúvida e só ao encontrar o livro do Yaguarê pude perceber se tratar de uma narrativa tradicional?! E para além disso, o que é a verdade para que eu possa responder por ela? É o que a ciência empírica descreve como possível ou o que acreditamos ser

[32] Paul Ricoeur, no livro *O conflito das interpretações*, compara a interpretação hermenêutica dos mitos e símbolos à Terra Prometida da história de Moisés: é um instrumento valioso para interpretar e refletir, mas o que ela nos dá é somente um vislumbre da Terra Prometida. Como Moisés, o hermeneuta está fadado a morar no deserto da dúvida, tendo apensa vislumbrado a boa terra onde habita a Verdade.

[33] A história começa assim: alguém, por motivos que variam entre o acaso e a necessidade, vai pernoitar numa casa faz muito tempo abandonada. Por volta da meia noite, essa pessoa começa a ouvir uma voz que diz “Deixa que eu caio!” e daí segue...

possível? Paul Ricoeur[34] diz que essas narrativas da tradição são transbordantes de símbolos que expressam nossas experiências mais complexas; símbolos que guardam o entendimento de todos que vieram antes de nós e a possibilidade de toda compreensão que possamos ter deles, do nosso instante para adiante; pensando assim, não haveria uma verdade guardada dentro dessa história?

Perguntei a quem acreditava que era verdade, por que achava que era verdade; a quem dizia que a história era mentira, por que achava que era mentira. Eles responderam, já não me recordo que argumentos. Lembro apenas de um deles, que me olhou com ar de seriedade e disse:

"Eu nunca vi isso de uma perna que cai..." (Ah, esses empiristas! Sempre à maneira de São Tomé, querendo ver para crer!)

Sobre a verdade da história, eu não respondi; a verdade não era fundamento necessário e eu não a tinha, em todo caso. Soube depois que alguns recontaram a história para os irmãos, pais e colegas de outras turmas. Não sei se estavam procurando dividir a experiência com outros para depois lhes questionar sobre a verdade ou se estavam só compartilhando um novo saber. Como uma história poderia dar conta de um conceito tão difícil quanto a verdade? O máximo que aquela história e eu poderíamos proporcionar é a experiência de compartilhar uma dúvida.

3.5 "Da floresta vem as histórias para contar"[35]

Desde a chegada dos europeus ao Brasil, os indígenas sofreram um processo de desintegração social que esteve imbuído da intenção de enfraquecer esses grupos, facilitando a exploração, desterritorialização e extermínio. Nesse processo, e como parte dele, as etnias indígenas se tornaram uma caricatura, perderam sua identidade e se tornaram uma sombra que só é lembrada numa determinada data do ano. (MUNDURUKU, 2012). Esse processo de desconstrução das etnias indígenas, que visava facilitar a dominação dos europeus, não é irreversível. Daniel Munduruku, sendo da etnia que o nomeia, é também formada na universidade pública; conviveu e convive com ambos os espaços e defende a concepção de identidade de Gilberto Velho como forma de compreender que tanto o indígena que nasce numa aldeia e é

[34] RICOEUR, Paul. **A simbólica do mal.** Lisboa: Edições 70, 2015.
[35] GRUBER, Jussara Gomes (org.). **O livro das árvores**. São Paulo: Global: 2000. Está disponível na biblioteca virtual Domínio Público: http://www.dominiopublico.gov.br

educado segundo os valores de sua etnia quanto a criança que nasce e cresce em contexto diferente, ambas formarão suas identidades a partir desse intercambio de culturas.

> A identidade é construída em relação de intersubjetividades e organizada como forma de concretizar e atualizar a memória social. (...) é uma construção que acontece à medida que povos diferentes vão vivendo situações novas e percebem elementos comuns no seu modo de ser. Esse sentido de pertencimento a uma realidade maior, que é compartilhada com outros povos, já está dentro do *modus vivendis* de cada sujeito em particular e da coletividade em geral. Não é preciso assumir uma identidade, mas torná-la visível (MUDURUKU, 2012, p. 48)

O trabalho sobre a história e a cultura indígenas perpassam o trabalho com os mitos, entendendo que esse é um caminho para se reconhecer e identificar o que na nossa identidade é um eco, no sentido utilizado por Cirino (2016, p. 95), dos conhecimentos que adquirimos e que reverberam em nós) das culturas indígenas brasileiras. Esse é um caminho para pensar o si-mesmo, diz Ricoeur (1988), enquanto responsável por suas ações. Pensar o Outro é também pensar o Si e estabelecer uma relação ética diante do conhecimento de si-mesmo.

3.5.1 “Qualquer vida é muita dentro da floresta” [36]

Os Ticuna produziram um livro rico de informações, de ilustrações e de saberes práticos sobre a floresta. Conheci o livro em uma disciplina de didática, na faculdade. O professor nos convidou para uma aula diferente: ver a exposição realizada a partir do livro. Eu tinha um cotidiano corrido, aulas na universidade pela manhã, à tarde corrida para pegar o ônibus para o trabalho num outro município, quase duas horas de viagem, sem almoçar. A turma de crianças de cinco anos já estava me esperando. Rotina[37], rodinha[38], leitura do dia, atividade plástica, recreio, música de roda,

[36] GRUBER, Jussara Gomes (org.). **O livro das árvores**. São Paulo: Global: 2000. Está disponível na biblioteca virtual Domínio Público: http://www.dominiopublico.gov.br

[37] Nas turmas de educação infantil e alfabetização seguimos uma rotina de atividades semanais e uma diária que inclui, entre outras atividades, pegar os crachás com os nomes, completar um mural com calendário observando dia da semana, clima, aniversariantes e combinar a agenda do dia, a isso chamamos de “Rotina”. “Cantinhos” é o horário da aula em que cada criança escolhe qual atividade quer desenvolver: pintura, colagem, brinquedos, massa de modelar, entre outros.

[38] Rodinha é como normalmente chamamos o momento da aula em que nos sentamos em roda e conversamos sobre alguma notícia, novidades ou algum evento na escola.

cantinhos, arruma tudo, hora de ir. Depois mais duas horas de viagem para voltar à faculdade, para as aulas da noite. Essa noite foi diferente, fomos ver a exposição. Fiquei encantada! Era como entrar na floresta! Cheia de cantos de pássaros (eram gravações), árvores de todas as cores (reproduziram as ilustrações do livro em tamanho gigante, para caber nas paredes), folhas e frutos (verdadeiros, trouxeram de longe para fazer a ambientação). A luz buscava imitar a penumbra embaixo dos galhos das árvores. Fiquei com vontade enorme de ser Ticuna também! Aprender de ver, ouvir e sentir!

Quis um exemplar do livro para mim; até hoje abro o livro e me lembro dessa aula, acho a floresta uma maravilha! Quando encontro oportunidade, levo o livro para a sala de aula, conto da exposição, da floresta, mostro as ilustrações, leio um pouco, deixo a turma pegar o livro. Se o assunto interessa, falamos das plantas que temos em casa, para que servem e das que gostamos mais. Relacionamos o que sabemos com o que os Ticuna sabem. Às vezes trazemos folhas e flores dessas plantas e mostramos em sala de aula, às vezes as folhas viram um trabalho de colagem ou de pintura com giz de cera.

Uma vez a turma de EJA quis fazer uns cartazes para expor com as folhas das plantas, explicando para que servia o chá de cada uma delas. A exposição não durou muito porque as folhas murcharam, mas algumas pessoas da turma aproveitaram a oportunidade para trocar mudinhas de plantas. A floresta dos Ticuna sempre cheia de possibilidades.

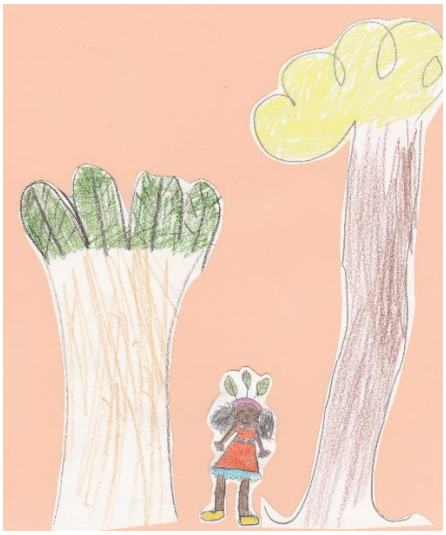


Figura 2 – Menina indígena na floresta

3.5.2 E não te escondas do teu semelhante

Era dia 19 de abril. Não sei trabalhar com datas comemorativas, minha formação em Pedagogia, na UFF, não me preparou para isso, me preparou para outros saberes e fazeres. A escola queria trabalhos sobre essa data, para expor nos murais. Peguei papel pardo, estiquei no quadro de giz. As crianças, com cinco anos de vida e dois meses de convivência comigo, já esperavam para falar. Era sempre assim: papel pardo esticado no quadro de giz, hora de falar e a professora registrar. Perguntei:

"O que vocês sabem sobre os índios[39]?"

Me surpreenderam com suas respostas!

"Índio usa bermuda e chinelo."

"Usa flecha pra pegar comida."

"Tem índio que mora em casa parecida com a minha!"

Sempre trabalhei em escola pública, naquele ano estava em uma escola de comunidade bem pobre, algumas crianças moravam em casas de lona e papelão, uma delas morava na rua.

'"Índio se pinta, assim" (fez um gesto passando a mão sobre o rosto).

"Eles usam colar, até homem usa colar".

Fizemos um texto com nossos saberes para expor no mural. Enquanto eu escrevia – e me surpreendia com os conhecimentos das crianças, a capacidade de observação e de comparação entre eles e os indígenas que só conheciam da televisão – a conversa sobre colares e pinturas ficou animada! Perguntei se eles também queriam se pintar, todos quiseram. Passamos um tempo nos pintando com guache e nos olhando no espelho comprido que havia na sala. Alguém comentou que faltavam os colares. Pena, não tínhamos material para fazer colares! Hora da saída, foram embora animados com suas pinturas. No dia seguinte levei umas imagens de indígenas com pintura corporal (que precisei imprimir em casa...). As crianças elegeram a mais bonita e fixamos uma delas no espelho usando fita adesiva. Uns dias depois, já até havia me esquecido da aula, uma das crianças traz uma caixa de leite longa vida, a caixa tinha uma abertura em cima e dentro estava cheio de contas de plástico e madeira, de todo tamanho e cor. Ela colocou sobre a minha mesa e disse:

"Minha mãe deixou trazer pra gente fazer colar de índio".

[39] Aprendi com a prática que às vezes é necessário começar com o termo "índio" e depois explicar que eles preferem ser chamados de indígenas.

Eu me esqueci dos indígenas, ela não.



Figura 3 – Menina indígena

3.6 O fim é também o começo

Os relatos que aparecem nesta seção estão ligados ao tema proposto por Ricoeur (2015) ao fazer a análise da simbologia do mal. Como já foi explicado anteriormente, o autor defende que os mitos de origem são especialmente importantes para compreendermos a experiência das pessoas com o mal justamente porque são esses mitos que contam como o mal surgiu. É importante lembrar que, para Ricoeur, os mitos já não nos contam eventos que justifiquem a existência das coisas, não é mais esta a sua função. A proposta é que os mitos de origem sejam entendidos como narrativas de nosso entendimento de como o mal no mundo, através da linguagem da confissão do mal e de como nós lidamos com eles, embora não se limite somente a isso:

> O mito cumpre a sua função simbólica através do meio específico da narrativa, porquanto aquilo que quer dizer já é drama. É este drama original que abre e revela o sentido oculto da experiência humana; ao

> fazê-lo, o mito que o narra assume a função insubstituível da narrativa. [...] melhor dizendo, esta experiência não subsiste a não ser em ligação com símbolos que substituem a culpa numa totalidade que não é percebida, não é vivida, mas significada, visada, conjurada. O discurso da confissão dos pecados resume-se, portanto, a um fragmento de um discurso mais vasto que designa miticamente a origem e o fim da culpa e a totalidade na qual ela surge. (RICOEUR, 2015, p. 188)

Ao falar de “confissão” e “culpa”, Ricoeur não se utiliza de conceitos religiosos ou psicológicos, o que ele faz é uma alusão aos conceitos que deram origem à investigação sobre o mal, ao menos na filosofia ocidental. Como já foi apresentado, ele revisa as principais teorias sobre o mal e a justiça, desde os gnósticos até Kant e alude a essas discussões teóricas quando se apropria desses termos, “confissão” e “culpa”, para reelaborá-los a partir de sua teoria hermenêutica.

Ricoeur separa os mitos de origem dentro de três classificações, de acordo com o enredo: mito do caos original, mito da queda e mito da alma exilada. Além disso é possível encontrar outras formas de organizar os mitos, o autor ressalta. Esta classificação é somente uma forma de auxiliar na análise dos mesmos.

O mito de Tupana e Yurupary narra como os deuses criaram, do nada, a Terra, o sol, a lua e os seres viventes. Neste tipo de narrativa o mal é entendido como um erro da criação, uma interrupção da boa vida que os seres humanos levavam antes de praticarem o mal, mas o mal, neste caso, não entrou no mundo por culpa da desobediência. Na verdade, como no mito adâmico em que o mal já existia na figura da serpente, também no mito de Tupana e Yurupary o mal já existe na figura de Yurupary e sua criação. O que é o mal, nesse tipo de mito? É algo que já está no mundo, que não faz parte da natureza dos seres humanos, mas que estes decidem, por livre-arbítrio, cometer. Essa é a questão ética que Ricoeur aborda, mas e os alunos, compreenderam também esse tema na narrativa?

Ocorre que o mal narrado nos mitos é a experiência do mal, seja o mal feito, seja o mal vivido. Para os alunos que participaram desta atividade, o mal sofrido é mais relevante do que o mal cometido. Quais vivencias eles relatam a partir desse mito? É importante que o professor esteja atento a esse relato porque nele está impresso o que os alunos entendem, a partir de suas experiências e o que aprendem. Através da interpretação dos mitos eles irão narrar suas próprias experiências e conhecimentos sobre o mal. E novamente nos encontramos com Freire porquanto ele defende que aquele que ensina precisa estar atento as necessidades e a curiosidade dos estudantes. É questão de ética tanto as questões que a turma trará a partir desses

mitos quanto a postura do professor diante das falas dos alunos. É preciso que o ouvir do professor seja uma atitude respeitosa com os estudantes e que as suas ações, a partir de então, se direcionem no sentido de auxiliar os estudantes a buscarem conhecimentos científicos que os auxiliem a compreenderem suas questões.

O mito de Monã e Irin-Magé também é um relato de como um deus cria o mundo a partir do nada. Aqui, novamente, à semelhança do mito adâmico, os seres humanos se tornam desobedientes e perdem, com isso, a amizade com o deus criador e o estado de bem-aventurança. Ambos os mitos se assemelham ao mito adâmico e, em algumas ocasiões, ao apresentar a proposta de trabalho a partir desses mitos, fui questionada sobre se eles eram de depois da colonização portuguesa, porque parecem bastante influenciados pela criação do mundo na versão cristã. Eu não sei datar a origem desses mitos, também seus autores, embora indígenas dessas etnias, não fazem essa datação. Provavelmente é impossível resgatar sua origem agora, mas, como acontece em todo elemento de cultura, é possível que ambas as culturas tenham se mesclado também no território dos mitos. Essa não é uma questão que este trabalho se propõe a discutir, por mais relevante que seja, embora aqui se compreenda que as culturas estão em continuo encontro e se mesclam. Cultura não é montanha, é rio.

Ainda segundo Ricoeur (2015), a origem do mundo costuma vir associada a um mito de fim do mundo: o apocalipse, o ragnarok, o dilúvio de Ceci e Peri. Esse fim do mundo tem a tarefa de relatar como o problema do mal vai se resolver e, em geral, a mesma narrativa do fim traz consigo a explicação de um novo começo. Ricoeur destaca que essa é sua importância desses mitos de fim, permitir que as pessoas busquem uma solução para esse mal no mundo deixar de acontecer, de onde se conclui que o fim guarda consigo toda esperança e potencialidade do começo.

3.6.1 “A criação do mundo é um mistério”

A professora da turma de 3º ano (do Ensino Fundamental) ficou doente e precisou tirar licença médica. Fiquei como professora substituta da turma e nesse meio tempo chegou a primavera. A professora de informática educativa passaria um vídeo sobre as estações do ano e solicitou que trabalhássemos o conteúdo com as turmas. Pensando na Terra e sua misteriosa origem, resolvi ler com as crianças um

mito de criação do povo tupinambá[40] que estava no livro de Português[41] da turma.

O relato diz que Monã criou o céu, a Terra e os seres vivos. As pessoas viviam felizes até que abandonaram as tradições e passaram a viver desregradamente. Monã se enfureceu, salvou o único homem bom e ordenou que Tatá, o fogo do céu, destruísse tudo. Irin-Magé, o único salvo, se entristeceu por causa da grande destruição e reclamou com Monã. Com pena, o deus enviou a chuva para apagar o fogo. A água que choveu deu origem às lagoas, rios e mares. Monã devolveu Irin-Magé para a Terra e lhe deu uma esposa para que povoassem o mundo novamente.

Li a história para a turma, perguntei o que entenderam, tentei representar com eles (improvisado mesmo) as partes que não compreenderam. Perguntei se a história era verdade, se foi assim mesmo que a terra surgiu. Todos me olhavam, ninguém disse nada. O silêncio dos alunos me preocupou. Perguntei novamente se a história estava certa, se a Terra foi criada por Monã, vários alunos balançaram a cabeça afirmando. Finalmente um menino diz:

"Quem fez a Terra foi Jesus!"

Vislumbro uma oportunidade para começar uma conversa! Pergunto quem tem razão: os tupinambás ou o colega de classe? Essa foi uma aula difícil porque as crianças não se pronunciavam, pareciam envergonhadas. Levei o assunto para a Terra e o Sol. Encenamos os movimentos da Terra, acrescentamos a Lua. Como trabalho de casa pedi que conversassem com os responsáveis e tentassem descobrir como a Terra surgiu, depois anotassem no caderno, podiam ilustrar se quisessem. Na aula seguinte várias crianças voltam com o trabalho feito. Estão mais confiantes, várias respondem que Deus/Jesus criou o mundo.

"E Monã?", eu perguntei.

Silêncio. Enquanto recolho os cadernos para ler o que escreveram no dever de casa, peço que uma criança entregue folhas em branco para os colegas e proponho que cada um registre o que acham sobre a criação do mundo. Perguntam se pode ser em dupla, digo que pode. Burburinho de trabalho em dupla na sala, alguns, por escolha própria, formaram trios. Em casa, olhando os registros da turma, encontro esse texto: "Antes de serem formados todos os seres humanos Deus criou a Terra, os mares e os animais e todas as coisas existentes no mundo. Mas a história dos tupinambás diz que uma personagem chamada Monã também criou a Terra dizendo: a

[40] Emerson Guarani e Benedito Prezia (Org). Relato do povo tupinambá do Rio de Janeiro, século XVI. IN; **A criação do mundo e outras belas histórias indígenas**. São Paulo: Formato Editorial, 2011.
[41] Coleção Eu Gosto: letramento e alfabetização. Célia Passos e Zeneide Silva. IBEP. FNDE 2016-2018.

terra é achatada[42].” Acho bonito que o aluno não se preocupe em partilhar a criação da Terra entre deuses. Mais alguns registros e encontro esse, que me surpreende por ser conciso e cheio de possibilidades: “A criação do mundo é um mistério na realidade.”



Figura 4 – Planeta Terra

3.6.2 “Para mim não há assuntos encerrados”[43]

Os Macurap[44] contam que no início só existia três irmãos, que nasceram de uma pedra. Um dos irmãos fez um buraco na terra e dele saíram pessoas e animais. Depois, o irmão do meio pediu ao irmão mais velho para ensinar a língua deles para as pessoas, mas o irmão mais velho era muito atrapalhado e acabou ensinando línguas diferentes. É por isso que existem tantas línguas no mundo, conclui a narrativa.

Transformei esse mito em uma atividade (em folha de ofício), por sugestão de

[42] Transcrito conforme o registro do aluno.
[43] Paulo Freire. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 2003.
[44] Esse mito está no livro “Terra grávida”, organizado por Betty Mindlin, que foi distribuído pelo MEC para as escolas públicas através do programa PNBE (Programa Nacional da Biblioteca Escolar).

uma colega de trabalho, e a professora de Sala de Leitura[45] trabalhou com algumas turmas. Ao final da folha deixei um espaço para que eles ilustrassem e fizessem anotações. Quando a turma ainda estava em processo de alfabetização, a professora, depois que conversava com eles sobre a história, fazia anotações no quadro, deixando livre para que eles anotassem na folha se quisessem. Depois ela conversou comigo e disse que as crianças ficaram indignadas que o autor da história não soubesse que crianças não nascem de uma pedra, nascem da barriga da mãe. Ela levantou a possibilidade de que a história era muito difícil e por isso as crianças não entenderam. Nós duas ficamos pensando sobre isso, ponderando se a narrativa era muito difícil para crianças de 7/8 anos entenderem e se por isso se prenderam ao detalhe do nascimento dos personagens.

No processo de qualificação do mestrado, relatei essa história para a Banca. Me falaram então sobre as crianças verem algo que eu não vi, que a professora de Sala de Leitura também não viu, sobre os saberes das crianças e possibilidades além da formalidade da escola. Em casa, revendo os trabalhos da turma, lembrei novamente do Paul Ricoeur[46]: a humanidade expressa, através das formas simbólicas, os significados e os momentos mais importantes da sua trajetória. Para as crianças daquela turma de 2º ano, com idades entre 7 e 8 anos, a origem do mundo não é mais importante que a própria origem delas, acho que é assim. A Banca, penso, tinha razão; quem não estava entendendo nada era eu.

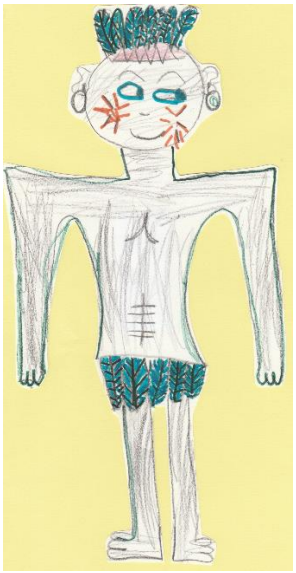


Figura 5 – Menino indígena

[45] Sala de Leitura, no município onde se desenrolou essa história, é uma atividade extraclasse ministrada por professor das séries iniciais (1º ao 5º ano). Cada turma tem 1 hora semanal da atividade.
[46] *A simbólica do mal*. Edições 70, 2015.

3.6.3 A origem do mundo (e dos problemas da Vara de Família)

Os Saterê Mawê possuem um conjunto de mitos que estão representadas num remo sagrado, através de símbolos. Yaguarê Yamã, indígena meio Mawê, meio Maraguá, reuniu essas narrativas em um livro[47]. O mito de origem do mundo conta que existiam dois Espíritos Criadores: Tupana e Yurupary. Tupana é bom e sempre faz tudo certo, Yurupary é mal e tudo o que cria é ruim. Apesar das diferenças, durante muito tempo Tupana e Yurupary foram amigos e trabalharam juntos na criação da vida.

Quando li pela primeira vez, pensei no interessante que era o mundo ser criado por dois amigos tão diferentes. O fato é que a história não é só sobre a amizade – e depois a briga – entre Tupana e Yurupary. No meio desse relacionamento tem uma cobra com dois namorados. Assim diz o livro:

> Tupana criou o Sol, Yurupary criou a Lua e, para que o Sol e a Lua se tornassem amigos, os dois Espíritos Criadores fizeram a Cobra Grande, para servir de intermediária entre o Sol e a Lua. A Cobra Grande fez mais, durante o dia ela namorava o Sol, à noite ela namorava a Lua. Quando ficou grávida, não sabia quem era o pai. Sol e Lua se aborreceram com a traição da Cobra Grande e foram morar longe, no céu, e a cobra ficou sozinha para cuidar do filho que iria nascer.

É no desenrolar dessa situação inesperada que a Terra vai passar a existir. Eu considero matéria filosófica essa amizade de Tupana e Yurupary, pensando assim contei para uma turma de 5º ano, mas a turma se interessou mesmo foi em discutir o caso da Cobra Grande, sua dupla traição e o descaso dos possíveis pais das crianças. Comentaram sobre situações do cotidiano, debateram/discutiram se o Sol e a Lua estavam certos em abandonar a cobra grávida. Alguns se exaltaram. Propus simularmos um julgamento, mas a encenação acabou parecida com um desses programas de televisão onde familiares vão para discutir problemas pessoais.

As meninas e meninos dessa turma não acharam importante o debate sobre a amizade entre o bem e o mal; para eles urgente é debater os problemas que habitam o cotidiano, dividem famílias e opiniões.

---

[47] Yaguarê Yamã. **Puratig, o remo sagrado**. São Paulo: Peirópolis, 2001. Distribuído para as escolas públicas através do PNBE de 2005.



Figura 6 – Menina indígena com arco e flecha

3.7 Certamente seremos capazes de ver de forma mais ampla[48]

Nesta seção estão relatos que contam do trabalho com mitos, mas não com narrativas míticas de origem. A presença deles nessas memórias e nesta pesquisa se deve principalmente porque são histórias que sempre agradam aos alunos quando eu conto. Enquanto os outros mitos foram escolhas da(s) professora(s), este conjunto de histórias faz parte das escolhas turmas, de forma direta ou indireta – e para entender é preciso ler as memórias que apresento aqui.

Estes não são mitos de origem, mas circulam, no meu entender, também no plano da ética do bem e do mal. São personagens que caminham por estas duas sendas, e tanto podem ser temidos quanto admirados. Acabei por considerar que, à maneira de Paul Ricoeur (1978), os temas que aparecem nessas histórias estão bem próximos de Aristóteles e sua "Ética a Nicômaco", uma ética prática e, portanto, bem próxima da experiência dos alunos, com definições de conceitos que, acredito, os estudantes podem conhecer. Amizade, justiça, coragem, felicidade, ou seja, temas que perpassam as experiências de todo. E, como Aristóteles (2015, pág.230, livro X) encerra o livro, "depois de estudar essas coisas, certamente seremos mais capazes de

[48] Aristóteles. **Ética à Nicômaco**. Editora Martin Claret, 2015.

ver de forma mais ampla (...)”

3.7.1 Sinistro, sábio, medonho e belo

Por um tempo trabalhei como professora de Ensino Religioso. Isso foi no tempo em que a lei dizia que as escolas tinham obrigação de ofertar a disciplina. A coordenadora de Ensino Religioso da rede municipal onde trabalhava era muito observadora, consciente das necessidades das crianças atendidas nas escolas daquele município. Ela propunha que trabalhássemos com histórias e atividades que estimulassem o respeito e a cooperação.

Recebemos na escola alguns livros do MEC e me encantei com o *Murucututu, a coruja grande da noite*[49]. O autor explica o personagem: “Em algumas culturas indígenas brasileiras, as mães costumam cantar para a coruja murucututu pedindo que ela traga o sono para as crianças que vão dormir.”

Enredo: a avó conta para a menina sobre o Murucututu, uma coruja enorme que vem à noite e pega criança desobediente, leva lá para o alto do céu e então a deixa cair, até se espatifar no chão feito jaca madura. A menina acorda de madrugada, rouba comida, mente para avó repetidas vezes. Numa dessas madrugadas, vem o Murucututu e leva a menina. O final não posso contar, para não estragar a surpresa do livro. O ponto é que da primeira vez que li achei que seria bom falar com as crianças sobre esse comportamento da menina, sobre roubar e mentir, mas o Murucututu é tão mais interessante que isso! Foi durante as conversas com as crianças que entendi algo mais importante na história: a amizade que nos ajuda a vencer medos.

O livro virou *best seller*, todo ano conto essa história para as turmas novas. Às vezes, dependendo da turma, a gente escuta a música de acalanto sobre o Murucututu, que a Bia Bedran[50] gravou. Tem turma que prefere fazer um grande Murucututu colando 4 cartolinas juntas. Se temos penas na escola, a gente cola; se não tem a gente pinta com o que tiver: guache, giz de cera, cola colorida. Se cada um prefere fazer o seu próprio amigo Murucututu, confeccionamos “palitoches” (funciona assim: cada um desenha seu Murucututu em cartolina, colore, recorta e cola num

[49] BAGNO, Marcos. **Murucututu: a coruja grande da noite**. São Paulo: Ática, 2005. Distribuído pelo PNBE (Programa Nacional de Biblioteca Escolar, 2005).
[50] O nome da música é Murucututu e está no CD “Acalanto”. É possível ouvir a música na página da Bia Bedran: http://biabedran.com.br/category/cds

palito de picolé para fazer uma espécie de fantoche, mas aprendi com uma colega de trabalho que também podemos colar na ponta do lápis grafite ou lápis de cor quando não temos palito de picolé).

A gente sempre acaba conversando sobre esses seres encantados que pegam crianças desobedientes e, quando percebo que é necessário, procuro refletir com as crianças se a gente realmente precisa ter medo desses personagens. Tem turma que passa semanas me pedindo para contar novamente a história e canta o acalanto do Murucututu quando me vê.

Fiz um trabalho acadêmico sobre o livro[51], o professor Felipe[52] leu e me propôs mais um tema: a coruja é sábia, a avó é sábia; uma história sobre a sabedoria compartilhada, igual à filosofia, a coruja sendo esse símbolo da filosofia. Nada de medo, nada de repreensão. Só muito tempo depois é que notei a última frase do autor no posfácio do livro: “Aproveitei o tema, mas não quis criar nenhuma história de pavor e medo, e sim um conto de investigação dos mistérios da alma.” Corajoso e sereno.

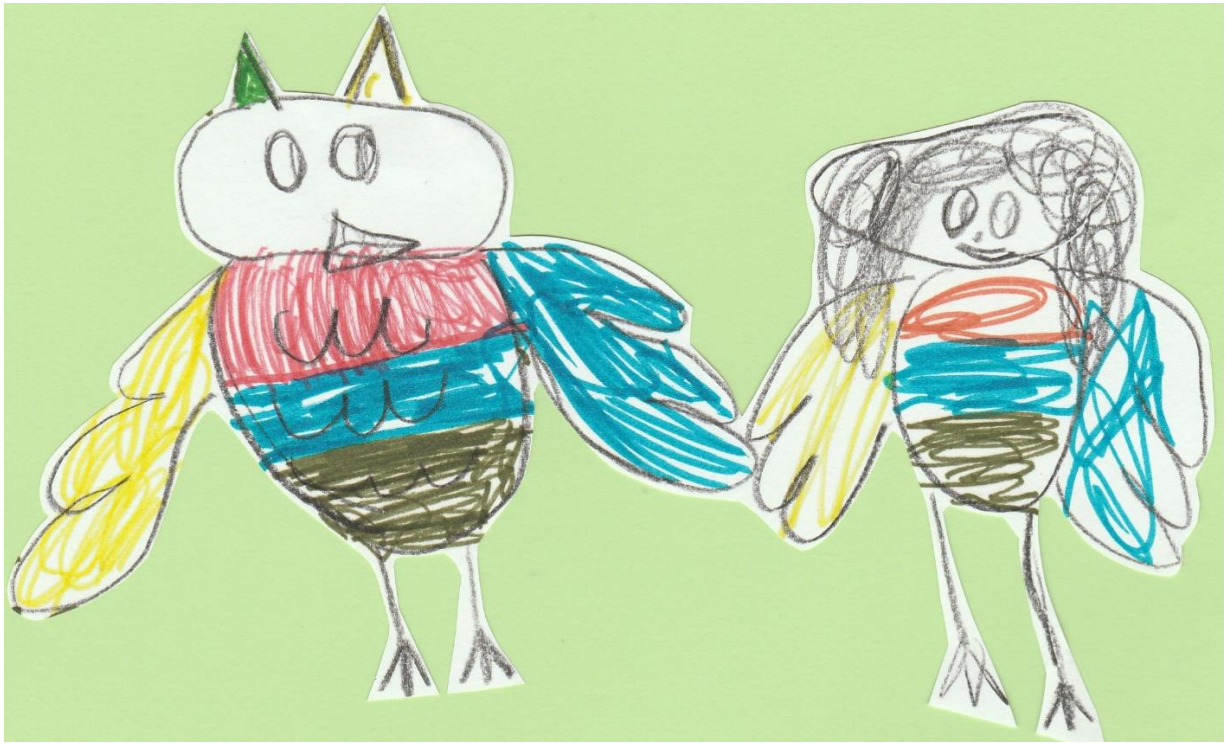


Figura 7 – O Murucututu e a menina

[51] O trabalho tem o título de “A menina e o Murucututu: uma possível história sobre a amizade virtuosa” e foi publicado em: CASTANHEIRA, Maurício, BASTOS, Lourdes, ALVARENGA, Rafael. **Camomila**: textos sobre métodos de ensino e outros ensaios. Rio de Janeiro: Publit, 2016. Está disponível em: https://pt.scribd.com/documente/337798381/Camomila. É possível acessar o link em: ppfen.blogspot.com.br

[52] Felipe Gonçalves Pinto, professor de Filosofia no PPFEN (CEFET-RJ)

3.7.2 “Apenas o desejo e o prazer de compartilhar (como agora)”[53]

Por sugestão de uma colega de trabalho, com quem “dividia” a disciplina de literatura (infantil), levamos o livro do Daniel Munduruku, A caveira rolante, a mulher lesma e outras histórias indígenas de assustar[54] para as turmas de 3º ano. O livro reconta seis histórias diferentes, tradicionais do povo Tukano. Escolhemos a história da mulher lesma para começar.

No tempo em que os animais viravam gente, uma lesma virou mulher e casou. Ela fazia uma bebida muito boa e toda a família gostava muito, até o dia em que descobriram o ingrediente secreto dela. Foi o fim do casamento! Não posso contar sobre o ingrediente secreto para não estragar a surpresa... A história foi muito bem recebida e as crianças pediram para contar outras. Nesse dia fizemos receitas com ingredientes secretos e inimagináveis (cola colorida, cola comum colorida com caneta hidrográfica, aparas de lápis de cor e giz de cera, aparas de diferentes tipos de papéis que vamos juntando em potinhos de creme vegetal, aparas de tecidos, de fitas, de rendas e mais um sem número de miudezas de miçangas, paetês e botões...)

Em outra aula contamos sobre “O Ente Arranca Olho” e “O Ente dos Olhos Postiços”. O Ente dos Olhos Postiços adora pipoca, então levamos pipoca para a sala de aula, para comer depois da história, mas teve desenho na turma que também foi “adornado” com pipoca. Fizemos desenhos e colagens para ilustrar os personagens e conversamos sobre o que nos dá medo. Pensando nos escritos de Paul Ricoeur[55], sugeri que esses personagens representam o medo que sentimos e perguntei para eles sobre seus medos. O que os assustava mesmo era a violência: assaltos, armas, tiroteio. A conversa pegou um desvio, seguiu por caminhos do cotidiano, relatos de assaltos, medo de bala perdida. Nenhuma resposta para perguntas sobre o que fazer com o medo e a violência surgiu naquele dia. A aula iria acabar, guardamos o material e nos organizamos para sair. Enquanto pegavam as mochilas algumas crianças perguntaram se eu contaria mais histórias como aquelas. Disse que se eles queriam, eu contava sim.

Outro ano, em outra escola, quis repetir o trabalho, mas não tinha o livro.

---

[53] **Caderno de poesias**. Maria Bethânia. Belo Horizonte: UFMG, 2015.
[54] MUNDURUKU, Daniel. **A caveira rolante, a mulher lesma e outras histórias indígenas de assustar**. Editora Global, 2010.
[55]De acordo com o autor, os mitos e símbolos são expressões de nossas experiências. Algumas são tão complexas que só encontram possibilidade de expressão na linguagem dos símbolos e dos mitos. Ver o livro **A simbólica do mal**, Lisboa: Edições 70, 2015.

Achei, porém, no acervo da escola, um livro[56] com proposta semelhante e do mesmo autor, Daniel Munduruku. O livro traz histórias diferentes, ainda que mantenha a linha “assombrações”. Escolhi começar pela Matinta Perera. Perguntei se a turma conhecia, expliquei o que sabia. Não conheciam Matinta Perera, mas falaram de Saci, Lobisomem, Iara, Loira do Banheiro, Homem do Saco, Cuca e Mula-Sem-Cabeça. Li a história do Daniel, o medo de Matinta Perera e as artimanhas para se livrar dela. As crianças ouviram a história na maior atenção. Ao final, não quiseram falar de medo, contaram de como matar Lobisomem. Contei a história da Iara e o que eu sabia de como se livrar da Mula-Sem-Cabeça, de como caçar Saci. Um menino contou tudo o que sabia sobre a Loira-do-Banheiro. O sinal tocou nos avisando do fim da aula. Nesse dia a aula foi conversa sobre a admiração por esses seres assombrosos e as estratégias para enfrentar os medos.

[56]MUNDURUKU, Daniel**. Histórias que eu ouvi e gosto de contar**. São Paulo: Callis, 2004. Faz parte do acervo distribuído pelo MEC no PNBE 2005.

Considerações Finais

A hermenêutica de Ricoeur, base teórica deste trabalho de pesquisa, defende uma ontologia da interpretação. Se, por causa da multiplicidade de significados dos símbolos e se porque a interpretação passa pela subjetividade, se por essas razões a hermenêutica não se torna uma ciência, mesmo assim ela possui sua âncora no que os textos possuem de invariável, ou seja, a estrutura (RICOEUR, 1978). Enquanto obra, um texto é um discurso moldado por uma estrutura de gênero literário e por características de estilo do autor, portanto, os mitos narrados possuem também uma estrutura que lhes é própria, e que permite que sejam lidos, a leitura é o remédio pelo qual a interpretação do texto é resgatada. Ao compreender os símbolos do texto o sujeito se compreende e compreende o mundo.

O sujeito, em Ricoeur (1978), é ser que se relaciona com o texto (o que pode ser interpretado, o que é símbolo). Essa ação de interpretação não pode ser uma repetição de frases tiradas do próprio texto, mas precisa ser um “ver além”, ver no texto o que ainda não se sabia, o que não se pensou em ver. É nesse “ver além” que o sujeito desenvolve autonomia e uma nova relação expressiva com o mundo. Nesse exercício surge a possibilidade de buscar a compreensão de si, entendida como compreensão para além do “eu”: só podemos nos compreender se estivermos em relação com o outro, se compreendermos o tecido social do qual fazemos parte. A compreensão de si é a compreensão que leva à ação, porque quando percebemos que estamos no mundo com o outro, percebemos que nossas ações se refletem no outro também. É nesse ponto que a interpretação dos mitos se transforma em ética da ação, em um pensar reflexivo e crítico capaz de promover uma ação verdadeiramente ética, no sentido de que a ação é pensada filosoficamente, e que promove a transformação das relações com o mundo; esse é o pilar que une a teoria dos autores que embasaram esta pesquisa.

Esta pesquisa apresentou como proposta, refletir sobre a ética a partir dos mitos indígenas de etnias brasileiras, do diálogo e do registro sobre essas experiências educativas; pensar a ética e pensar a ação ética, de estudantes e professoras, juntos. Não se pretendeu formular uma metodologia de ensino de filosofia ou comprovar a eficácia de alguma que já existe, mas refletir sobre como o encontro da ética ricoeuriana com o fazer educativo dialógico freireano e como o ensinar filosófico, conforme a proposta de Cerletti, em sala de aula, pode contribuir para a formação de todos os envolvidos na dinâmica da aula, ou seja, professores e

estudantes. E, mais além, como essa mesma teoria contribui para que o trabalho com mitos indígenas brasileiros, ao nos proporcionar a oportunidade de pensar esse "outro", ao mesmo tempo parte de nossa identidade cultural e diverso de nós.

Trabalhar com relatos de experiência autobiográficos foi de grande importância pois, através da reflexão sobre a minha própria prática, promovida pela escrita dessas memórias, pude vislumbrar situações de ensino-aprendizagem, as vezes promotoras de autonomia (da professora e/ou dos estudantes), as vezes não; quando as práticas eram positivas e quando precisavam ser reformuladas;

Narrar é narrar-se, afirma Ricoeur. E ao narrarmos nossa prática, refletimos sobre ela a partir dos ecos das teorias que nos formaram, de acordo com Ricoeur (1995), Freire (2016) Robira (2010), Josso (2007) e Cirino (2016). Narrar é se abrir ao diálogo e, na troca com o outro, perceber-se capaz de interferir no mundo e na história. O diálogo foi essencial para que essa pesquisa ocorresse e, através do diálogo, pude analisar criticamente minha prática, perceber onde e porque alguns caminhos escolhidos não levaram ao resultado esperado, enquanto outros levaram para além do esperado. Nessa trajetória, recebi também indicação de novos caminhos, e este foi um fator de maior importância nesta pesquisa; ressalto algumas contribuições significativas:

As pessoas que dividiram comigo o fazer pedagógico, em diferentes escolas, contribuíram com os conhecimentos que já possuíam e que me ofereceram de modo generoso. Profissionais com estudos e prática de ensino em literatura infantil, teatro, políticas educativas para populações indígenas, filosofia, todos, através das trocas de experiências, materiais, das conversas em espaços de formação, em momentos de planejamento na escola, influenciaram na minha formação como professora e no desenvolvimento desta pesquisa.

As contribuições também podem chegar de quem não divide conosco um trabalho, mas um espaço. Assim que a decisão de trabalhar utilizando somente recursos disponíveis na escola, principalmente lançando mão do acervo que o MEC enviou para as escolas através de seus programas de distribuição de livros literários, veio de uma observação feita por uma colega de trabalho, Fabrícia Neposiano. Ouvindo sobre algumas propostas que eu pretendia desenvolver a partir dos mitos indígenas, ela salientou que o trabalho na escola pública deveria contar com os recursos que chegam até ela ao invés de depender de recursos comprados pelos professores. A fala dessa colega me chamou a atenção para quantos recursos temos que não lançamos mão: desperdiçamos. Me fez pensar em Paulo Freire e sua

constante afirmação de que a educação é também uma questão de política e cidadania, e essas são questões que perpassam a ética. Dessa forma, a fala da Fabrícia se juntou, em mim, à fala de Paulo Freire e direcionou e redirecionou diversas das ações pedagógica planejadas.

Por fim, estudar é fundamental. “Estudar é desocultar, é ganhar a *compreensão* mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria.” (FREIRE, 2001, p. 264). Estudar não somente no sentido de realizar uma pesquisa, mas de se colocar no lugar de quem aprende, atento às possibilidades que outras experiências nos trazem. No livro *História e Verdade*, Paul Ricoeur (1968) diz que cada pessoa tem sua própria busca a empreender no campo do conhecimento, um “algo” a descobrir que é uma tarefa pessoal e que ninguém mais pode descobrir em seu lugar.

Escrever memórias de situações pedagógicas em sala de aula me ajudou a perceber quanto da minha prática ainda precisa ser melhorado e quanto dela já mostra sinais dessa busca por autonomia e reflexão crítica, para os estudantes e para mim.

O trabalho com mitos indígenas permitiu conversar, pesquisar e debater com as turmas sobre a riqueza cultural dessas tantas etnias indígenas brasileiras e também nos levou à reflexão sobre nossas experiências pessoais. Foi na leitura desses mitos e na dinamização das aulas que pudemos perceber, ensinantes-aprendentes que somos, quantas histórias, quanto conhecimento já trazemos conosco.

Refletimos sobre como estamos sempre acompanhados no mundo: nos medos cotidianos, nas dúvidas sobre o que é certo e o que é errado, na busca por compreender qual é a nossa participação na sociedade. Assim, os mitos, com seu mundo de símbolos, auxiliaram na reflexão sobre o fazer ético dos estudantes e da professora, que com eles partilhou essas histórias, dúvidas, certezas e conhecimentos.

Fazendo minhas as palavras de Paulo Freire (2001), para mim não existem assuntos acabados. A pesquisa abriu uma nova perspectiva de aprendizagem, a da autobiografia como método de autoformação. Sugere, além disso, uma possibilidade, não explorada nesta pesquisa, de trabalhar com os estudantes as narrativas dessas mesmas atividades, narrativas de estudantes e professora, criando novas perspectivas de leitura desses textos e novas possibilidades de formação e autoformação.

APÊNDICE A – Produto didático

CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Mitos, memórias e saberes: a trajetória de um trabalho com narrativas de mitos indígenas, os fazeres filosóficos na escola e a participação disso tudo na formação ética da professora e dos alunos.

Anne Caroline Bessa Lima da Silva

Produto didático apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Marcelo Senna Guimarães

Rio de Janeiro
Dezembro de 2017

Apresentação

Como afirma Paulo Freire, não é possível ensinar sem aprender. Na introdução do livro *Pedagogia da autonomia*, ele esclarece que o livro traz contribuições para quem ensina, independentemente de quais sejam as bases teórico-filosóficas que orientam sua prática. Quem ensina sempre precisa aprender, sem o qual não pode ensinar. A finalidade deste capítulo é a de refletir sobre a minha prática pedagógica a partir da narrativa a da reflexão sobre minhas memórias de ensino. Ele está estruturado do seguinte modo: em cada item apresento o texto que compõe a memória pedagógica e uma exposição de quais conceitos e teorias embasam a prática relatada, analisando os aspectos que contribuem para o ensino de filosofia.

As memórias narradas neste trabalho estão circunscritas às atividades desenvolvidas com mitos indígenas de etnias brasileiras. Este foi o recorte escolhido para esta pesquisa, o que não significa que em minha prática o trabalho esteve limitado ao uso de mitos. Ocorre que, para uma pesquisa, é preciso definir um campo e, por considerar que o trabalho a partir das contribuições dos saberes e da história dos indígenas no Brasil precisa ter destaque nas escolas, não somente para cumprir uma legislação, mas, principalmente, porque estes saberes são parte fundamental do que é considerado cultura brasileira (MUNDURUKU, 2012).

O ensino de filosofia como um saber prático

O ensino de filosofia pode começar com o estímulo ao desenvolvimento de saberes práticos que auxiliam na aprendizagem dos conceitos. Neste ponto Freire e Cerletti se encontram uma vez que ambos entendem que, antes de aprender o conceito é preciso aprender a pensar de forma curiosa e crítica a própria realidade; esse é o ponto de partida para a análise do próprio contexto social em que se vive,

> assumir diante de sua quotidianidade uma posição mais curiosa [...] de quem se indaga constantemente em torno da própria prática, em torno da razão de ser dos fatos em que se acha envolvido. O que se pretende não é ainda uma compreensão profunda da realidade que se está analisando, mas desenvolver aquela posição curiosa referida acima". (FREIRE, 2003, p.44).

Do mesmo modo, Cerletti considera que na filosofia algumas questões teóricas são qualitativamente equivalentes a uma prática filosófica, "Isto quero dizer, que sob certas circunstâncias, qualquer um poderia chegar a filosofar. Quero dizer, qualquer

um poderia se fazer certos tipos de perguntas filosóficas e tentar, em alguma medida, respondê-las" (CERLETTI, 2004, p.6, tradução nossa). O que o autor defende é que quem filosofa, antes de adquirir conceitos precisa adquirir essa postura indagadora porque o filósofo é aquela pessoa que busca um saber que ainda não tem. Desse modo, qualquer pessoa pode começar a filosofar partindo de uma atitude curiosa diante de sua experiência no mundo, assumindo que não sabe tudo e que existem saberes que demandam uma reflexão crítica.

"Quando aparece algo que antes não havia[57]"

É possível ensinar filosofia? Penso nos filósofos gregos mais populares: Sócrates, Platão, Aristóteles. Aprendi que para Sócrates todos são capazes de filosofar: filosofar é colocar ação no pensamento paralisado pelo cotidiano. Mulheres, escravos, generais, atletas, zombadores, senhores, todos podem. São todos adultos, mas, e as crianças? Será que podem? Filosofar é uma atitude, uma ação. Ouvi uma certeza? Arrasto essa certeza até o território da dúvida, questiono, repito em voz alta, comparo com outras certezas, elaboro uma resposta nova. Não existe uma resposta final, um gabarito, toda resposta pode ser novamente questionada e recomeçar o ciclo do pensar filosófico. A filosofia não questiona a natureza, a filosofia questiona o que as pessoas pensam, dizem e fazem. Filosofia é tarefa de pessoas, para pessoas. À natureza não adianta fazer perguntas, ela não tem dúvidas do que faz. Dúvida dá em gente, não em árvore.

Uma criança pode fazer perguntas? Pode duvidar de uma resposta? Pode, mas o adulto raramente gosta que isso aconteça. Me recordo do Kincheloe[58] afirmando que o adulto vê nessa qualidade infantil um desafio a sua autoridade, por isso trata de esmagar qualquer desejo que a criança tenha que se pareça com um desafio ou um pensamento autônomo. E, para continuar sendo um pouco acadêmica, cito o Benjamin[59]: o texto se chama "Luvas" e ele fala sobre o asco que algumas pessoas têm por alguns animais, mas, o que quer dizer, eu entendo assim, é que o adulto não quer se lembrar que já foi jovem e cheio de dúvidas e sonhos, por isso o mundo do adulto precisa ser um mundo de certezas.

---

[57] CERLETTI, Alejandro. Enseñar filosofía: de la pregunta a la propuesta metodológica. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, [on line], n. 3, nov. 2004.
[58] KINCHELOE, Joe L. Esqueceram de mim e *Bad to the Bone*: o advento da infância pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley. KINCHELOE, Joe L. (orgs). **Cultura infantil. A construção coorporativa da infância.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
[59] BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**: rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1995.

Então, filosofia se ensina? Para crianças? Procurando respostas para essas perguntas, encontrei um texto do Alejandro Cerletti[60], um professor de filosofia que pensa sobre a possibilidade de ensinar filosofia. No texto aparecem algumas questões filosóficas: quem ensina filosofia ensina a pensar filosoficamente ou ensina as teorias dos filósofos? Só é filósofo quem cria uma nova teoria filosófica? Ele sugere: antes de conhecer os filósofos e suas teorias é importante ter uma postura filosófica. Filosofia é desejo de conhecer e isso não é possível ensinar, o que se pode é incentivar em si mesmo e nos outros uma atitude de curiosidade e desconfiança diante do conhecimento. (Penso que voltamos até Sócrates.) Não se pode obrigar uma pessoa a desejar ter uma postura filosófica porque filosofia e desejo implicam liberdade de escolha, o que se pode é promover uma atitude filosófica: ouvir a si mesmo e ao outro, criar e confrontar respostas para as perguntas que surgem, nunca se conformar com o que está dado, nem com as respostas prontas e nem com as perguntas prontas.

Quem ensina pode incentivar o pensamento criativo e curioso de uma criança? Lembrei agora de uma situação: nesse dia eu era professora de Sala de Leitura[61] e contei para a turma de 3º ano um mito sobre porque o Sol e a Lua foram morar no céu. A história era assim: o Sol e o Mar eram muito amigos por isso o Sol convidou o Mar para ir à sua casa. Só uma visitinha informal, um almoço. O Mar ficou preocupado, será que na casa do amigo teria espaço suficiente para ele? O Sol garantiu que sim! O dia combinado para a visita chegou, o Mar apareceu e o Sol, todo amizade, foi dizendo "Pode entrar!", mas o Mar era mesmo grande, foi entrando e enchendo a casa, enchendo a casa... O Sol e a Lua tiveram que subir no telhado (nessa história a Lua era casada com o Sol). O Mar continuava entrando, água, peixes, algas, corais, tartarugas, baleias, golfinhos, tubarões...era mar para todo lado! Inundou a casa, o Sol e a Lua subiram no telhado; o Mar continuou inundando, até o telhado! O Sol e a Lua não tiveram outro remédio que ir morar no céu.

Terminei a história, um menino me olhou e disse:

"Tia, isso não é verdade! O Sol não cabe no telhado!"

Algumas crianças concordaram, algumas ficaram na dúvida porque acharam que o Sol não era tão grande assim e de repente caberia no telhado. Alguém lembrou que dá para ver o sol em cima da casa e que ele é pequenininho. Outras ficaram pensando na possibilidade de ter um mar dentro de casa, com tubarões, sereias... A

[60] CERLETTI, Alejandro A. Enseñar filosofia: de la pregunta filosófica a la propuesta metodológica. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, [*on line*], n. 3, nov.2004.

[61] Sala de Leitura é uma atividade extraclasse oferecida em algumas escolas da rede municipal de Duque de Caxias/RJ. As turmas têm uma hora semanal dessa atividade e a professora de Sala de Leitura deve desenvolver atividades que estimulem o interesse pela leitura, além de respeito, cooperação e valorização da diversidade.

turma ficou empolgada, me pediram para contar mais histórias indígenas. Eu disse que na próxima aula contaria e fiquei pensando se era um bom momento para buscarmos informações sobre o tamanho do Sol. Principalmente, percebi que o que nos faz questionar uma verdade pode ser um detalhe inesperado.

A aula não era de filosofia, a história não era um texto filosófico. Os alunos tiveram uma postura filosófica? Elaboraram uma perguntam sobre algo que os incomodou? Procuraram uma resposta? A professora também teve uma atitude filosófica? Penso no Benjamin[62] novamente, o texto é “Canteiro de obras”. Nele a criança é aquela que recolhe os elementos do mundo adulto dando-lhes novos usos e significados. Parece residir aí essa possibilidade da criança com a filosofia: usando de criatividade, ela reconfigura o mundo de certezas dos adultos.

Cerletti[63] termina seu texto com uma ideia bonita, por isso vou encerrar com a frase dele: “E quando se possibilita a novidade, quando aparece algo que antes não havia, em alguma medida, transformamos o mundo.”



Quem ensina também precisa ter uma atitude curiosa

Dizer uma palavra é um ato que expressa nossos conhecimentos sobre o mundo e nossa experiência de estar no mundo (RICOEUR, 2015). O que sabemos e o que acreditamos impregna a palavra com a qual dizemos o mundo e os sentidos das palavras com as quais lemos o mundo (FREIRE, 2003). Por isso Freire enfatiza a necessidade de que quem ensina esteja atento ao que os estudantes dizem. É preciso ouvi-los e buscar compreender, inclusive junto com eles, o que significa e o que

[62] BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**: rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1995.
[63]CERLETTI, Alejandro A. Enseñar filosofía: de la pregunta filosófica a la propuesta metodológica. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, [*on line*], n. 3, nov.2004. Tradução nossa.

implica aquilo que foi dito. “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, diz Freire (2015, p.30). Do mesmo modo, Cerletti afirma que uma das atitudes mais importantes do professor é a de buscar conhecimento, do modo crítico e curioso que a filosofia demanda. “Que o professor deve ser, a sua vez, um filosofo, esta é uma necessidade profissional que para muitos é imprescindível – nós assim acreditamos” (CERLETTI, 2004, p.2).

Para ensinar é preciso saber, ninguém realmente ensina o que não sabe. Essa é uma afirmação de Freire e de Cerletti, não no sentido de quem acumula conhecimentos para depois transferi-los, mas no sentido da ação e da autonomia de, diante de uma dúvida, buscar respostas possíveis.

No começo de tudo: sobre o mal, os mitos e o dia, mais ou menos, em que essa pesquisa começou

> A violência sendo suprimida, o enigma do verdadeiro sofrimento, o irredutível sofrimento, é colocado às claras[64].

Nesses anos em que trabalhei como professora das séries iniciais (me dizem, às vezes, “professora de crianças”), posso afirmar: sempre trabalhei na escola pública, como também fui e sou aluna da escola pública. Já exerci várias funções: professora de educação infantil, regente de turmas de 1º ao 5º ano de escolaridade, onde se inclui a alfabetização, professora de EJA, literatura infantil (às vezes chamada Sala de Leitura, embora não tivesse sempre uma sala para isso...), mediadora de Atendimento Educacional Especializado, dito AEE para alunos portadores de necessidades especiais, professora de ensino religioso. Nessa última função, que exerci por um ano, lembro que os outros profissionais da escola esperavam que eu ensinasse aos alunos sobre o que é agir certo.

Havia um longa de animação japonesa fazendo sucesso nos cinemas e festivais internacionais, foi bastante comentado e me chamou a atenção. Nele, uma menina de dez anos se vê presa junto com seus pais em um lugar reservados para os deuses e espíritos da natureza. Com os pais transformados em porcos, a menina precisa ficar e trabalhar para eles enquanto busca uma solução. Lá, no mundo dos espíritos, faz alguns amigos: uma mulher-lesma, um avô-aranha, um menino-dragão. Todos são zelosos com ela, consideram o difícil que é a tarefa que o destino lhe impôs. Um dia a menina vê o dragão ser perseguido pelos céus; ele está ferido e tenta

[64] RICOEUR, Paul. **O mal: um desafio à filosofia e à teologia**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1988.

se esconder de seu perseguidor. A menina corre para ajudá-lo e descobre o feio ato que ele cometeu: o roubo. A bruxa, de quem o dragão roubou um objeto precioso, foi quem o perseguiu e feriu, sem, contudo, conseguir reaver o objeto roubado. A menina se entristece com o crime cometido pelo amigo-dragão e decide empreender uma viagem para devolver o objeto mágico.

Passei o filme, os alunos assistiram atentos ao desenrolar da história. Ao final, perguntei o que acharam da atitude do dragão e da decisão da menina. As respostas oscilaram entre como o dragão era bonito com suas cores brilhantes, sobre a incrível capacidade de voar e como era forte e corajoso. Onde eu via o mal feito pelo personagem, eles viam o bonito, o desejável. Desde então o significado do que é mal passou a ser, para mim, motivo de dúvida, pesquisa e reflexão. Encontrei, por acaso, um texto citando Emmanuel Lévinas; ele dizia que pensar que quem comete um crime o faz porque espera ser punido, aposta numa economia fechada de juízo. Penso que o Lévinas entendeu melhor os meus alunos do que eu. E o mal? Então não existe? Seguindo a trilha de Lévinas, encontrei um livro intitulado “O mal[65]”. Foi assim, em um por acaso da vida, que conheci o Paul Ricoeur, sua proposta de fenomenologia hermenêutica que pensa a ética a partir da interpretação dos mitos e dos símbolos do mal. Fazer mal é fazer alguém sofrer, ele nos adverte; por isso precisamos evitar fazer o que é mal, precisamos refletir sobre isso, e agir ao invés de lamentar que ele exista, “mas esse caminho não pode ser ensinado, só pode ser encontrado ou não encontrado[66]”. Os mitos, ele diz, são rastros que deixamos sobre a nossa difícil experiência com o mal, seja cometido ou sofrido. Interpretá-los pode ser como o fio de Ariadne nos guiando para fora do labirinto que nos mantém presos à repetição do mal e à experiência do sofrimento.

Quando não saber também é conhecimento

Na teoria de Paul Ricoeur não há pretensão de encontrar uma verdade, como ele mesmo afirma. Nada é resolvido com uma simples palavra, com uma interpretação. “Tudo está inacabado” (RICOEUR, 2015).

Cirino (2016, p.144) narra uma experiência de ensino de filosofia com crianças que, aparentemente, fracassou. E explica como, a partir de uma experiência

[65] RICOEUR, Paul. **O mal: um desafio à filosofia e a teologia**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1988.
[66] Idem, ibidem, página 52.

fracassada, também foi possível pensar filosoficamente, “através do movimento do ainda não pensado”. Esse momento, que é o contrário do que é esperado de uma aula ou que foge ao planejamento do professor, é espaço de incentivo à curiosidade crítica dos estudantes e do professor também. Essa relação de assumir que não se sabe tudo e, ao mesmo tempo, procurar saber cada vez mais, é uma relação de ensino ético, na perspectiva de Freire, de modo que a ética já se apresenta nas relações pedagógicas enquanto uma prática e uma aprendizagem, mesmo que os temas da ética não estejam sendo diretamente estudados. “E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas”. (FREIRE, 2015, p.29)

Compartilhar a dúvida com os estudantes é uma ação ética importante, na concepção freireana de educação, mas que não se limita a si mesma. É preciso também, pesquisar sobre o tema que gerou dúvida e, a partir das informações que se encontra, gerar novos conhecimentos.

> Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico; o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 2015, pág.30)

O não saber também é conhecimento no momento em que se torna reconhecimento de nossas limitações e incentivo para buscarmos saber mais. É nesse movimento de consciência de não saber e busca por conhecimento que nós nos destacamos como seres que aprendem.

Somente um vislumbre da Terra Prometida[67]

Quando eu era criança, ouvi de minha avó a história do “Deixa que eu caio[68]!”. Ela disse que essa história havia acontecido ali na nossa rua mesmo, numa casa abandonada que ficava já no final e que a gente passava sem prestar muita atenção. A história despertou meu interesse pela casa, passava por ela, pensava na história

[67] Paul Ricoeur, no livro *O conflito das interpretações*, compara a interpretação hermenêutica dos mitos e símbolos à Terra Prometida da história de Moisés: é um instrumento valioso para interpretar e refletir, mas o que ela nos dá é somente um vislumbre da Terra Prometida. Como Moisés, o hermeneuta está fadado a morar no deserto da dúvida, tendo apensa vislumbrado a boa terra onde habita a Verdade.

[68] A história começa assim: alguém, por motivos que variam entre o acaso e a necessidade, vai pernoitar numa casa faz muito tempo abandonada. Por volta da meia noite, essa pessoa começa a ouvir uma voz que diz “Deixa que eu caio!” e daí segue...

que minha avó contou, se teria acontecido mesmo. Já professora, muitos anos depois, encontrei na biblioteca da escola um livro do Yaguarê Yamã relatando a mesma história, mas, nesse livro, o protagonista era um amigo seu indígena. Me alegrou e surpreendeu reencontrar aquela história! Contei para minha turma, as crianças adorando aquela narrativa cheia de sustos! De repente, acabada a história, percebo que elas conversam entre si; se perguntavam se a história era verdade ou não, queriam que eu respondesse. Como, se eu mesma por muito tempo vivi com a mesma dúvida e só ao encontrar o livro do Yaguarê pude perceber se tratar de uma narrativa tradicional?! E para além disso, o que é a verdade para que eu possa responder por ela? É o que a ciência empírica descreve como possível ou o que acreditamos ser possível? Paul Ricoeur[69] diz que essas narrativas da tradição são transbordantes de símbolos que expressam nossas experiências mais complexas; símbolos que guardam o entendimento de todos que vieram antes de nós e a possibilidade de toda compreensão que possamos ter deles, do nosso instante para adiante; pensando assim, não haveria uma verdade guardada dentro dessa história?

Perguntei a quem acreditava que era verdade, por que achava que era verdade; a quem dizia que a história era mentira, por que achava que era mentira. Eles responderam, já não me recordo que argumentos. Lembro apenas de um deles, que me olhou com ar de seriedade e disse:

"Eu nunca vi isso de uma perna que cai..." (Ah, esses empiristas! Sempre à maneira de São Tomé, querendo ver para crer!)

Sobre a verdade da história, eu não respondi; a verdade não era fundamento necessário e eu não a tinha, em todo caso. Soube depois que alguns recontaram a história para os irmãos, pais e colegas de outras turmas. Não sei se estavam procurando dividir a experiência com outros para depois lhes questionar sobre a verdade ou se estavam só compartilhando um novo saber. Como uma história poderia dar conta de um conceito tão difícil quanto a verdade? O máximo que aquela história e eu poderíamos proporcionar é a experiência de compartilhar uma dúvida.

"Da floresta vem as histórias para contar"[70]

Desde a chegada dos europeus ao Brasil, os indígenas sofreram um processo

[69] RICOEUR, Paul. **A simbólica do mal.** Lisboa: Edições 70, 2015.
[70] GRUBER, Jussara Gomes (org.). **O livro das árvores**. São Paulo: Global: 2000. Está disponível na biblioteca virtual Domínio Público: http://www.dominiopublico.gov.br

de desintegração social que esteve imbuído da intenção de enfraquecer esses grupos, facilitando a exploração, desterritorialização e extermínio. Nesse processo, e como parte dele, as etnias indígenas se tornaram uma caricatura, perderam sua identidade e se tornaram uma sombra que só é lembrada numa determinada data do ano. (MUNDURUKU, 2012). Esse processo de desconstrução das etnias indígenas, que visava facilitar a dominação dos europeus, não é irreversível. Daniel Munduruku, sendo da etnia que o nomeia, é também formada na universidade pública; conviveu e convive com ambos os espaços e defende a concepção de identidade de Gilberto Velho como forma de compreender que tanto o indígena que nasce numa aldeia e é educado segundo os valores de sua etnia quanto a criança que nasce e cresce em contexto diferente, ambas formarão suas identidades a partir desse intercambio de culturas.

> A identidade é construída em relação de intersubjetividades e organizada como forma de concretizar e atualizar a memória social. (...) é uma construção que acontece à medida que povos diferentes vão vivendo situações novas e percebem elementos comuns no seu modo de ser. Esse sentido de pertencimento a uma realidade maior, que é compartilhada com outros povos, já está dentro do *modus vivendis* de cada sujeito em particular e da coletividade em geral. Não é preciso assumir uma identidade, mas torná-la visível (MUDURUKU, 2012, p. 48)

O trabalho sobre a história e a cultura indígenas perpassam o trabalho com os mitos, entendendo que esse é um caminho para se reconhecer e identificar o que na nossa identidade é um eco, no sentido utilizado por Cirino (2016, p. 95), dos conhecimentos que adquirimos e que reverberam em nós) das culturas indígenas brasileiras. Esse é um caminho para pensar o si-mesmo, diz Ricoeur (1988), enquanto responsável por suas ações. Pensar o Outro é também pensar o Si e estabelecer uma relação ética diante do conhecimento de si-mesmo.

“Qualquer vida é muita dentro da floresta” [71]

Os Ticuna produziram um livro rico de informações, de ilustrações e de saberes práticos sobre a floresta. Conheci o livro em uma disciplina de didática, na faculdade. O professor nos convidou para uma aula diferente: ver a exposição realizada a partir do livro. Eu tinha um cotidiano corrido, aulas na universidade pela manhã, à tarde corrida para pegar o ônibus para o trabalho num outro município, quase duas horas de

[71] GRUBER, Jussara Gomes (org.). **O livro das árvores**. São Paulo: Global: 2000. Está disponível na biblioteca virtual Domínio Público: http://www.dominiopublico.gov.br

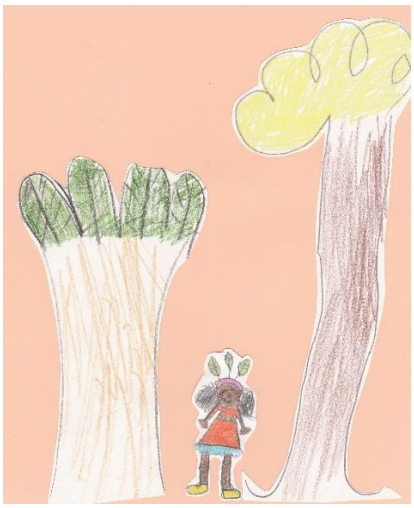
viagem, sem almoçar. A turma de crianças de cinco anos já estava me esperando. Rotina[72], rodinha[73], leitura do dia, atividade plástica, recreio, música de roda, cantinhos, arruma tudo, hora de ir. Depois mais duas horas de viagem para voltar à faculdade, para as aulas da noite. Essa noite foi diferente, fomos ver a exposição. Fiquei encantada! Era como entrar na floresta! Cheia de cantos de pássaros (eram gravações), árvores de todas as cores (reproduziram as ilustrações do livro em tamanho gigante, para caber nas paredes), folhas e frutos (verdadeiros, trouxeram de longe para fazer a ambientação). A luz buscava imitar a penumbra embaixo dos galhos das árvores. Fiquei com vontade enorme de ser Ticuna também! Aprender de ver, ouvir e sentir!

Quis um exemplar do livro para mim; até hoje abro o livro e me lembro dessa aula, acho a floresta uma maravilha! Quando encontro oportunidade, levo o livro para a sala de aula, conto da exposição, da floresta, mostro as ilustrações, leio um pouco, deixo a turma pegar o livro. Se o assunto interessa, falamos das plantas que temos em casa, para que servem e das que gostamos mais. Relacionamos o que sabemos com o que os Ticuna sabem. Às vezes trazemos folhas e flores dessas plantas e mostramos em sala de aula, às vezes as folhas viram um trabalho de colagem ou de pintura com giz de cera.

Uma vez a turma de EJA quis fazer uns cartazes para expor com as folhas das plantas, explicando para que servia o chá de cada uma delas. A exposição não durou muito porque as folhas murcharam, mas algumas pessoas da turma aproveitaram a oportunidade para trocar mudinhas de plantas. A floresta dos Ticuna sempre cheia de possibilidades.

[72] Nas turmas de educação infantil e alfabetização seguimos uma rotina de atividades semanais e uma diária que inclui, entre outras atividades, pegar os crachás com os nomes, completar um mural com calendário observando dia da semana, clima, aniversariantes e combinar a agenda do dia, a isso chamamos de “Rotina”. “Cantinhos” é o horário da aula em que cada criança escolhe qual atividade quer desenvolver: pintura, colagem, brinquedos, massa de modelar, entre outros.

[73] Rodinha é como normalmente chamamos o momento da aula em que nos sentamos em roda e conversamos sobre alguma notícia, novidades ou algum evento na escola.



E não te escondas do teu semelhante

Era dia 19 de abril. Não sei trabalhar com datas comemorativas, minha formação em Pedagogia, na UFF, não me preparou para isso, me preparou para outros saberes e fazeres. A escola queria trabalhos sobre essa data, para expor nos murais. Peguei papel pardo, estiquei no quadro de giz. As crianças, com cinco anos de vida e dois meses de convivência comigo, já esperavam para falar. Era sempre assim: papel pardo esticado no quadro de giz, hora de falar e a professora registrar. Perguntei:

"O que vocês sabem sobre os índios[74]?"

Me surpreenderam com suas respostas!

"Índio usa bermuda e chinelo."

"Usa flecha pra pegar comida."

"Tem índio que mora em casa parecida com a minha!"

Sempre trabalhei em escola pública, naquele ano estava em uma escola de comunidade bem pobre, algumas crianças moravam em casas de lona e papelão, uma delas morava na rua.

""Índio se pinta, assim" (fez um gesto passando a mão sobre o rosto).

"Eles usam colar, até homem usa colar".

Fizemos um texto com nossos saberes para expor no mural. Enquanto eu escrevia – e me surpreendia com os conhecimentos das crianças, a capacidade de observação e de comparação entre eles e os indígenas que só conheciam da televisão

[74] Aprendi com a prática que às vezes é necessário começar com o termo "índio" e depois explicar que eles preferem ser chamados de indígenas.

– a conversa sobre colares e pinturas ficou animada! Perguntei se eles também queriam se pintar, todos quiseram. Passamos um tempo nos pintando com guache e nos olhando no espelho comprido que havia na sala. Alguém comentou que faltavam os colares. Pena, não tínhamos material para fazer colares! Hora da saída, foram embora animados com suas pinturas. No dia seguinte levei umas imagens de indígenas com pintura corporal (que precisei imprimir em casa...). As crianças elegeram a mais bonita e fixamos uma delas no espelho usando fita adesiva. Uns dias depois, já até havia me esquecido da aula, uma das crianças traz uma caixa de leite longa vida, a caixa tinha uma abertura em cima e dentro estava cheio de contas de plástico e madeira, de todo tamanho e cor. Ela colocou sobre a minha mesa e disse:

"Minha mãe deixou trazer pra gente fazer colar de índio".

Eu me esqueci dos indígenas, ela não.



O fim é também o começo

Os relatos que aparecem nesta seção estão ligados ao tema proposto por Ricoeur (2015) ao fazer a análise da simbologia do mal. Como já foi explicado anteriormente, o autor defende que os mitos de origem são especialmente importantes para compreendermos a experiência das pessoas com o mal justamente porque são

esses mitos que contam como o mal surgiu. É importante lembrar que, para Ricoeur, os mitos já não nos contam eventos que justifiquem a existência das coisas, não é mais esta a sua função. A proposta é que os mitos de origem sejam entendidos como narrativas de nosso entendimento de como o mal no mundo, através da linguagem da confissão do mal e de como nós lidamos com eles, embora não se limite somente a isso:

> O mito cumpre a sua função simbólica através do meio específico da narrativa, porquanto aquilo que quer dizer já é drama. É este drama original que abre e revela o sentido oculto da experiência humana; ao fazê-lo, o mito que o narra assume a função insubstituível da narrativa. [...] melhor dizendo, esta experiência não subsiste a não ser em ligação com símbolos que substituem a culpa numa totalidade que não é percebida, não é vivida, mas significada, visada, conjurada. O discurso da confissão dos pecados resume-se, portanto, a um fragmento de um discurso mais vasto que designa miticamente a origem e o fim da culpa e a totalidade na qual ela surge. (RICOEUR, 2015, p. 188)

Ao falar de “confissão” e “culpa”, Ricoeur não se utiliza de conceitos religiosos ou psicológicos, o que ele faz é uma alusão aos conceitos que deram origem à investigação sobre o mal, ao menos na filosofia ocidental. Como já foi apresentado, ele revisa as principais teorias sobre o mal e a justiça, desde os gnósticos até Kant e alude a essas discussões teóricas quando se apropria desses termos, “confissão” e “culpa”, para reelaborá-los a partir de sua teoria hermenêutica.

Ricoeur separa os mitos de origem dentro de três classificações, de acordo com o enredo: mito do caos original, mito da queda e mito da alma exilada. Além disso é possível encontrar outras formas de organizar os mitos, o autor ressalta. Esta classificação é somente uma forma de auxiliar na análise dos mesmos.

O mito de Tupana e Yurupary narra como os deuses criaram, do nada, a Terra, o sol, a lua e os seres viventes. Neste tipo de narrativa o mal é entendido como um erro da criação, uma interrupção da boa vida que os seres humanos levavam antes de praticarem o mal, mas o mal, neste caso, não entrou no mundo por culpa da desobediência. Na verdade, como no mito adâmico em que o mal já existia na figura da serpente, também no mito de Tupana e Yurupary o mal já existe na figura de Yurupary e sua criação. O que é o mal, nesse tipo de mito? É algo que já está no mundo, que não faz parte da natureza dos seres humanos, mas que estes decidem, por livre-arbítrio, cometer. Essa é a questão ética que Ricoeur aborda, mas e os alunos, compreenderam também esse tema na narrativa?

Ocorre que o mal narrado nos mitos é a experiência do mal, seja o mal feito, seja o mal vivido. Para os alunos que participaram desta atividade, o mal sofrido é

mais relevante do que o mal cometido. Quais vivencias eles relatam a partir desse mito? É importante que o professor esteja atento a esse relato porque nele está impresso o que os alunos entendem, a partir de suas experiências e o que aprendem. Através da interpretação dos mitos eles irão narrar suas próprias experiências e conhecimentos sobre o mal. E novamente nos encontramos com Freire porquanto ele defende que aquele que ensina precisa estar atento as necessidades e a curiosidade dos estudantes. É questão de ética tanto as questões que a turma trará a partir desses mitos quanto a postura do professor diante das falas dos alunos. É preciso que o ouvir do professor seja uma atitude respeitosa com os estudantes e que as suas ações, a partir de então, se direcionem no sentido de auxiliar os estudantes a buscarem conhecimentos científicos que os auxiliem a compreenderem suas questões.

O mito de Monã e Irin-Magé também é um relato de como um deus cria o mundo a partir do nada. Aqui, novamente, à semelhança do mito adâmico, os seres humanos se tornam desobedientes e perdem, com isso, a amizade com o deus criador e o estado de bem-aventurança. Ambos os mitos se assemelham ao mito adâmico e, em algumas ocasiões, ao apresentar a proposta de trabalho a partir desses mitos, fui questionada sobre se eles eram de depois da colonização portuguesa, porque parecem bastante influenciados pela criação do mundo na versão cristã. Eu não sei datar a origem desses mitos, também seus autores, embora indígenas dessas etnias, não fazem essa datação. Provavelmente é impossível resgatar sua origem agora, mas, como acontece em todo elemento de cultura, é possível que ambas as culturas tenham se mesclado também no território dos mitos. Essa não é uma questão que este trabalho se propõe a discutir, por mais relevante que seja, embora aqui se compreenda que as culturas estão em continuo encontro e se mesclam. Cultura não é montanha, é rio.

Ainda segundo Ricoeur (2015), a origem do mundo costuma vir associada a um mito de fim do mundo: o apocalipse, o ragnarok, o dilúvio de Ceci e Peri. Esse fim do mundo tem a tarefa de relatar como o problema do mal vai se resolver e, em geral, a mesma narrativa do fim traz consigo a explicação de um novo começo. Ricoeur destaca que essa é sua importância desses mitos de fim, permitir que as pessoas busquem uma solução para esse mal no mundo deixar de acontecer, de onde se conclui que o fim guarda consigo toda esperança e potencialidade do começo.

“A criação do mundo é um mistério”

A professora da turma de 3º ano (do Ensino Fundamental) ficou doente e precisou tirar licença médica. Fiquei como professora substituta da turma e nesse meio tempo chegou a primavera. A professora de informática educativa passaria um vídeo sobre as estações do ano e solicitou que trabalhássemos o conteúdo com as turmas. Pensando na Terra e sua misteriosa origem, resolvi ler com as crianças um mito de criação do povo tupinambá[75] que estava no livro de Português[76] da turma.

O relato diz que Monã criou o céu, a Terra e os seres vivos. As pessoas viviam felizes até que abandonaram as tradições e passaram a viver desregradamente. Monã se enfureceu, salvou o único homem bom e ordenou que Tatá, o fogo do céu, destruísse tudo. Irin-Magé, o único salvo, se entristeceu por causa da grande destruição e reclamou com Monã. Com pena, o deus enviou a chuva para apagar o fogo. A água que choveu deu origem às lagoas, rios e mares. Monã devolveu Irin-Magé para a Terra e lhe deu uma esposa para que povoassem o mundo novamente.

Li a história para a turma, perguntei o que entenderam, tentei representar com eles (improvisado mesmo) as partes que não compreenderam. Perguntei se a história era verdade, se foi assim mesmo que a terra surgiu. Todos me olhavam, ninguém disse nada. O silêncio dos alunos me preocupou. Perguntei novamente se a história estava certa, se a Terra foi criada por Monã, vários alunos balançaram a cabeça afirmando. Finalmente um menino diz:

"Quem fez a Terra foi Jesus!"

Vislumbro uma oportunidade para começar uma conversa! Pergunto quem tem razão: os tupinambás ou o colega de classe? Essa foi uma aula difícil porque as crianças não se pronunciavam, pareciam envergonhadas. Levei o assunto para a Terra e o Sol. Encenamos os movimentos da Terra, acrescentamos a Lua. Como trabalho de casa pedi que conversassem com os responsáveis e tentassem descobrir como a Terra surgiu, depois anotassem no caderno, podiam ilustrar se quisessem. Na aula seguinte várias crianças voltam com o trabalho feito. Estão mais confiantes, várias respondem que Deus/Jesus criou o mundo.

"E Monã?", eu perguntei.

Silêncio. Enquanto recolho os cadernos para ler o que escreveram no dever de casa, peço que uma criança entregue folhas em branco para os colegas e proponho

---

[75] Emerson Guarani e Benedito Prezia (Org). Relato do povo tupinambá do Rio de Janeiro, século XVI. IN; **A criação do mundo e outras belas histórias indígenas**. São Paulo: Formato Editorial, 2011.

[76] Coleção Eu Gosto: letramento e alfabetização. Célia Passos e Zeneide Silva. IBEP. FNDE 2016-2018.

que cada um registre o que acham sobre a criação do mundo. Perguntam se pode ser em dupla, digo que pode. Burburinho de trabalho em dupla na sala, alguns, por escolha própria, formaram trios. Em casa, olhando os registros da turma, encontro esse texto: “Antes de serem formados todos os seres humanos Deus criou a Terra, os mares e os animais e todas as coisas existentes no mundo. Mas a história dos tupinambás diz que uma personagem chamada Monã também criou a Terra dizendo: a terra é achatada[77].” Acho bonito que o aluno não se preocupe em partilhar a criação da Terra entre deuses. Mais alguns registros e encontro esse, que me surpreende por ser conciso e cheio de possibilidades: “A criação do mundo é um mistério na realidade.”



“Para mim não há assuntos encerrados”[78]

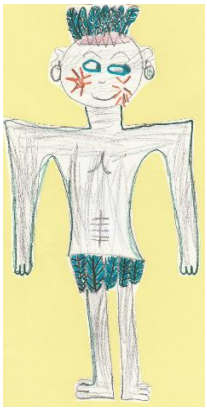
Os Macurap[79] contam que no início só existia três irmãos, que nasceram de uma pedra. Um dos irmãos fez um buraco na terra e dele saíram pessoas e animais. Depois, o irmão do meio pediu ao irmão mais velho para ensinar a língua deles para

[77] Transcrito conforme o registro do aluno.
[78] Paulo Freire. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 2003.
[79] Esse mito está no livro “Terra grávida”, organizado por Betty Mindlin, que foi distribuído pelo MEC para as escolas públicas através do programa PNBE (Programa Nacional da Biblioteca Escolar).

as pessoas, mas o irmão mais velho era muito atrapalhado e acabou ensinando línguas diferentes. É por isso que existem tantas línguas no mundo, conclui a narrativa.

Transformei esse mito em uma atividade (em folha de ofício), por sugestão de uma colega de trabalho, e a professora de Sala de Leitura[80] trabalhou com algumas turmas. Ao final da folha deixei um espaço para que eles ilustrassem e fizessem anotações. Quando a turma ainda estava em processo de alfabetização, a professora, depois que conversava com eles sobre a história, fazia anotações no quadro, deixando livre para que eles anotassem na folha se quisessem. Depois ela conversou comigo e disse que as crianças ficaram indignadas que o autor da história não soubesse que crianças não nascem de uma pedra, nascem da barriga da mãe. Ela levantou a possibilidade de que a história era muito difícil e por isso as crianças não entenderam. Nós duas ficamos pensando sobre isso, ponderando se a narrativa era muito difícil para crianças de 7/8 anos entenderem e se por isso se prenderam ao detalhe do nascimento dos personagens.

No processo de qualificação do mestrado, relatei essa história para a Banca. Me falaram então sobre as crianças verem algo que eu não vi, que a professora de Sala de Leitura também não viu, sobre os saberes das crianças e possibilidades além da formalidade da escola. Em casa, revendo os trabalhos da turma, lembrei novamente do Paul Ricoeur[81]: a humanidade expressa, através das formas simbólicas, os significados e os momentos mais importantes da sua trajetória. Para as crianças daquela turma de 2º ano, com idades entre 7 e 8 anos, a origem do mundo não é mais importante que a própria origem delas, acho que é assim. A Banca, penso, tinha razão; quem não estava entendendo nada era eu.



A origem do mundo (e dos problemas da Vara de Família)

[80] Sala de Leitura, no município onde se desenrolou essa história, é uma atividade extraclasse ministrada por professor das séries iniciais (1º ao 5º ano). Cada turma tem 1 hora semanal da atividade.
[81] *A simbólica do mal*. Edições 70, 2015.

Os Saterê Mawê possuem um conjunto de mitos que estão representadas num remo sagrado, através de símbolos. Yaguarê Yamã, indígena meio Mawê, meio Maraguá, reuniu essas narrativas em um livro[82]. O mito de origem do mundo conta que existiam dois Espíritos Criadores: Tupana e Yurupary. Tupana é bom e sempre faz tudo certo, Yurupary é mal e tudo o que cria é ruim. Apesar das diferenças, durante muito tempo Tupana e Yurupary foram amigos e trabalharam juntos na criação da vida.

Quando li pela primeira vez, pensei no interessante que era o mundo ser criado por dois amigos tão diferentes. O fato é que a história não é só sobre a amizade – e depois a briga – entre Tupana e Yurupary. No meio desse relacionamento tem uma cobra com dois namorados. Assim diz o livro:

> Tupana criou o Sol, Yurupary criou a Lua e, para que o Sol e a Lua se tornassem amigos, os dois Espíritos Criadores fizeram a Cobra Grande, para servir de intermediária entre o Sol e a Lua. A Cobra Grande fez mais, durante o dia ela namorava o Sol, à noite ela namorava a Lua. Quando ficou grávida, não sabia quem era o pai. Sol e Lua se aborreceram com a traição da Cobra Grande e foram morar longe, no céu, e a cobra ficou sozinha para cuidar do filho que iria nascer.

É no desenrolar dessa situação inesperada que a Terra vai passar a existir. Eu considero matéria filosófica essa amizade de Tupana e Yurupary, pensando assim contei para uma turma de 5º ano, mas a turma se interessou mesmo foi em discutir o caso da Cobra Grande, sua dupla traição e o descaso dos possíveis pais das crianças. Comentaram sobre situações do cotidiano, debateram/discutiram se o Sol e a Lua estavam certos em abandonar a cobra grávida. Alguns se exaltaram. Propus simularmos um julgamento, mas a encenação acabou parecida com um desses programas de televisão onde familiares vão para discutir problemas pessoais.

As meninas e meninos dessa turma não acharam importante o debate sobre a amizade entre o bem e o mal; para eles urgente é debater os problemas que habitam o cotidiano, dividem famílias e opiniões.

---

[82] Yaguarê Yamã. **Puratig, o remo sagrado**. São Paulo: Peirópolis, 2001. Distribuído para as escolas públicas através do PNBE de 2005.



Certamente seremos capazes de ver de forma mais ampla[83]

Nesta seção estão relatos que contam do trabalho com mitos, mas não com narrativas míticas de origem. A presença deles nessas memórias e nesta pesquisa se deve principalmente porque são histórias que sempre agradam aos alunos quando eu conto. Enquanto os outros mitos foram escolhas da(s) professora(s), este conjunto de histórias faz parte das escolhas turmas, de forma direta ou indireta – e para entender é preciso ler as memórias que apresento aqui.

Estes não são mitos de origem, mas circulam, no meu entender, também no plano da ética do bem e do mal. São personagens que caminham por estas duas sendas, e tanto podem ser temidos quanto admirados. Acabei por considerar que, à maneira de Paul Ricoeur (1978), os temas que aparecem nessas histórias estão bem próximos de Aristóteles e sua "Ética a Nicômaco", uma ética prática e, portanto, bem próxima da experiência dos alunos, com definições de conceitos que, acredito, os estudantes podem conhecer. Amizade, justiça, coragem, felicidade, ou seja, temas que perpassam as experiências de todo. E, como Aristóteles (2015, pág.230, livro X) encerra o livro, "depois de estudar essas coisas, certamente seremos mais capazes de ver de forma mais ampla (...)"

[83] Aristóteles. **Ética à Nicômaco**. Editora Martin Claret, 2015.

Sinistro, sábio, medonho e belo

Por um tempo trabalhei como professora de Ensino Religioso. Isso foi no tempo em que a lei dizia que as escolas tinham obrigação de ofertar a disciplina. A coordenadora de Ensino Religioso da rede municipal onde trabalhava era muito observadora, consciente das necessidades das crianças atendidas nas escolas daquele município. Ela propunha que trabalhássemos com histórias e atividades que estimulassem o respeito e a cooperação.

Recebemos na escola alguns livros do MEC e me encantei com o *Murucututu, a coruja grande da noite*[84]. O autor explica o personagem: "Em algumas culturas indígenas brasileiras, as mães costumam cantar para a coruja murucututu pedindo que ela traga o sono para as crianças que vão dormir."

Enredo: a avó conta para a menina sobre o Murucututu, uma coruja enorme que vem à noite e pega criança desobediente, leva lá para o alto do céu e então a deixa cair, até se espatifar no chão feito jaca madura. A menina acorda de madrugada, rouba comida, mente para avó repetidas vezes. Numa dessas madrugadas, vem o Murucututu e leva a menina. O final não posso contar, para não estragar a surpresa do livro. O ponto é que da primeira vez que li achei que seria bom falar com as crianças sobre esse comportamento da menina, sobre roubar e mentir, mas o Murucututu é tão mais interessante que isso! Foi durante as conversas com as crianças que entendi algo mais importante na história: a amizade que nos ajuda a vencer medos.

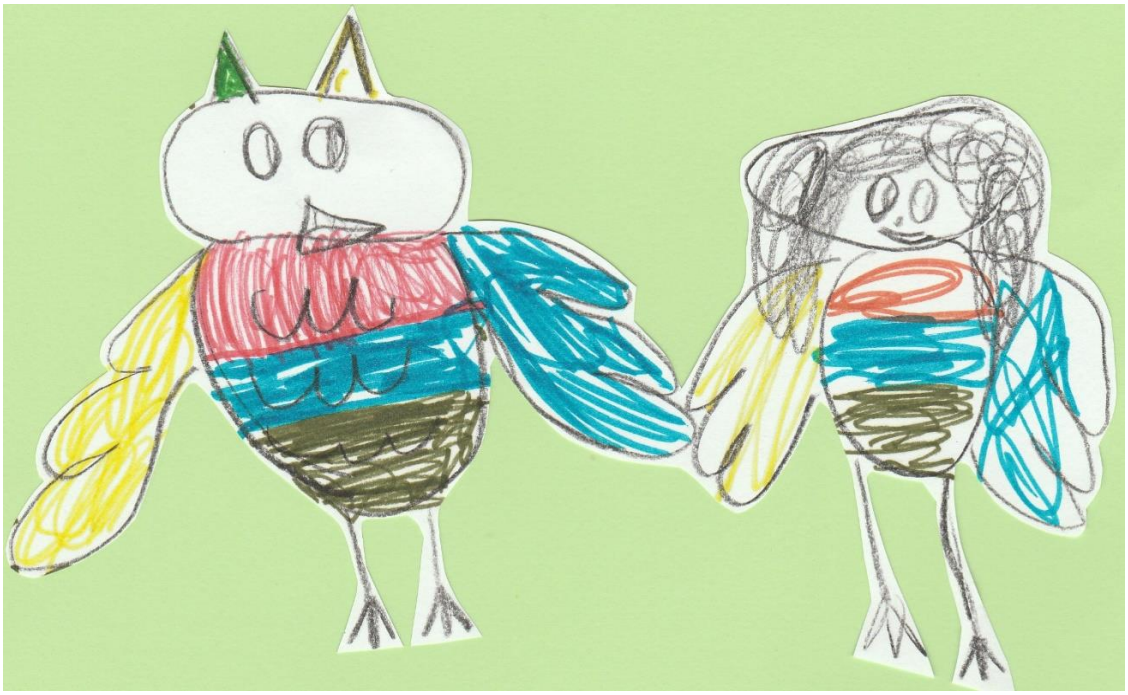
O livro virou *best seller*, todo ano conto essa história para as turmas novas. Às vezes, dependendo da turma, a gente escuta a música de acalanto sobre o Murucututu, que a Bia Bedran[85] gravou. Tem turma que prefere fazer um grande Murucututu colando 4 cartolinas juntas. Se temos penas na escola, a gente cola; se não tem a gente pinta com o que tiver: guache, giz de cera, cola colorida. Se cada um prefere fazer o seu próprio amigo Murucututu, confeccionamos "palitoches" (funciona assim: cada um desenha seu Murucututu em cartolina, colore, recorta e cola num palito de picolé para fazer uma espécie de fantoche, mas aprendi com uma colega de trabalho que também podemos colar na ponta do lápis grafite ou lápis de cor quando não temos palito de picolé).

A gente sempre acaba conversando sobre esses seres encantados que pegam crianças desobedientes e, quando percebo que é necessário, procuro refletir com as

[84] BAGNO, Marcos. **Murucututu: a coruja grande da noite**. São Paulo: Ática, 2005. Distribuído pelo PNBE (Programa Nacional de Biblioteca Escolar, 2005).
[85] O nome da música é Murucututu e está no CD "Acalanto". É possível ouvir a música na página da Bia Bedran: http://biabedran.com.br/category/cds

crianças se a gente realmente precisa ter medo desses personagens. Tem turma que passa semanas me pedindo para contar novamente a história e canta o acalanto do Murucututu quando me vê.

Fiz um trabalho acadêmico sobre o livro[86], o professor Felipe[87] leu e me propôs mais um tema: a coruja é sábia, a avó é sábia; uma história sobre a sabedoria compartilhada, igual à filosofia, a coruja sendo esse símbolo da filosofia. Nada de medo, nada de repreensão. Só muito tempo depois é que notei a última frase do autor no posfácio do livro: “Aproveitei o tema, mas não quis criar nenhuma história de pavor e medo, e sim um conto de investigação dos mistérios da alma.” Corajoso e sereno.



[86] O trabalho tem o título de “A menina e o Murucututu: uma possível história sobre a amizade virtuosa” e foi publicado em: CASTANHEIRA, Maurício, BASTOS, Lourdes, ALVARENGA, Rafael. **Camomila**: textos sobre métodos de ensino e outros ensaios. Rio de Janeiro: Publit, 2016. Está disponível em: https://pt.scribd.com/documente/337798381/Camomila. É possível acessar o link em: ppfen.blogspot.com.br

[87] Felipe Gonçalves Pinto, professor de Filosofia no PPFEN (CEFET-RJ)

ANEXO A – Lista de livros de autores indígenas, distribuídos pelo MEC às escolas públicas e utilizados neste trabalho

ANGTHICHAY; ARARIBY; JASSANÃ; MANGUAHÃ; KANÁTYO. **O povo pataxó e suas histórias**. 2ª ed. São Paulo: Global, 1999. FNDE: Biblioteca na Escola.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel HABCKOST; XAVIER, Maria Luísa Merino de Freitas (org.). **Povos indígenas & educação**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. MEC: FNDE, PNBE Temático, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

BAGNO, Marcos. **Murucututu: a coruja grande da noite**. São Paulo: Ática, 2005. Distribuído pelo PNBE (Programa Nacional de Biblioteca Escolar, 2005).

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Quebrando preconceitos.** Subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014.

GUARANI, Emerson; PREZIA, Benedito (org.). Relato do povo tupinambá do Rio de Janeiro, século XVI. In: PASSOS, Célia; Silva, Zeneide. **Letramento e Alfabetização 3º ano:** ensino fundamental. São Paulo: IBEP, 2104.

MINDLIN, Betty (org.). **Terra Grávida**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

MÜLLER, Max. **Mitologia comparada**. Barcelona: Vision Libros, [20-].

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias que eu ouvi e gosto de contar**. São Paulo; Callis, 2004. MEC: FNDE, PNBE 2005.

_____. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. 1ª ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel; KOWALCKYK, Marie Therese. **Kabá Darebu**. São Paulo: Brinque-Book, 2002. MEC: FNDE, 1º - 2º anos, obras complementares. 2010-2012.

PASSOS, Célia. SILVA, Zeneide. **Coleção Eu Gosto: letramento e alfabetização**. 3º ano. MEC: IBEP/FNDE: 2016-2018.

PIMENTEL, Spensy. **O índio que mora na nossa cabeça.** Sobre as dificuldades para entender os povos indígenas. São Paulo: Prumo, 2012. MEC: FNDE, PNBE Temático, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

SANTOS, José. **Crianças do Brasil**. Suas histórias, seus brinquedos, seus sonhos. 2ª ed. São Paulo: Peirópolis; São Paulo: Museu da Pessoa, 2008. MEC: FNDE/PNBE, 6º ao 9º ano, 2011.

Yaguarê Yamã. **Puratig, o remo sagrado**. São Paulo: Peirópolis, 2001. Distribuído para as escolas públicas através do PNBE de 2005.

_____. **Sehaypóri: o livro sagrado do povo Saterê-Mawê**. São Paulo: Peirópolis, 2007.

_____. **Pequenas guerreiras**. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2013. MEC: FNDE, Alfabetização na Idade Certa, 1º ao 3º ano.

Referências

ANGTHICHAY; ARARIBY; JASSANÃ; MANGUAHÃ; KANÁTYO. **O povo pataxó e suas histórias**. 2ª ed. São Paulo: Global, 1999. FNDE: Biblioteca da Escola.

ARISTÓTELES. **Ética à Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2015.

BARTHES, Roland. **Mitologias**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas:** magia e técnica, arte de política**.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Obras escolhidas II:** rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel HABCKOST; XAVIER, Maria Luísa Merino de Freitas (org.). **Povos indígenas & educação**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. MEC: FNDE, PNBE Temático, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

BERGER, Peter; LUCKMANN. **A construção social da realidade**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr 2002.

BORGES, Valdir. O princípio ético-crítico freireano. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.14, n.41, p. 213-231, jan./abr.2014.

BRISSON, Luc. **Introdução à filosofia do mito**. São Paulo: Paulus, 2014.

BROCANELLI, Claudio Roberto**. Matthew Lipman:** educação para o pensar filosófico na infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n. 1, p.11-30, jan/jun 2002.

BURKE, Peter. **A revolução francesa da historiografia:** a escola dos Annales (1929-1989). São Paulo: UNESP, 1991.

BURKERT, Walter. **Mito e mitologia**. Lisboa: Edições 70, 2001.

CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. Fenomenologia e educação. **Trilha Filosóficas – Revista Acadêmica de Filosofia**, Caicó, RN, ano V, n.2, p. 11-21, jul./dez. 2012.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.

_____. **O herói de mil faces**. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1997.

_____. **As transformações do mito através do tempo**. São Paulo: Cultrix, 2015.

CASSIRER, E. **Linguagem e mito**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

CERLETTI, Alejandro. Enseñar filosofía: de la pregunta filosófica a la propuesta metodológica. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação,** [*on line*], n. 3, nov. 2004.

_____. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CIRINO, Maria Reilta Dantas. **Filosofia com crianças;** cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina). Rio de Janeiro: NEFI, 2016.

COELHO, Carlos Cardozo**.** Fenomenologia e hermenêutica: a crítica de Paul Ricoeur à hermenêutica de Martin Heidegger. **Revista Ensaios Filosóficos**, [S.l.], v. 9, p. 40-56, maio/2014.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Quebrando preconceitos.** Subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014.

CONELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan/dez 1997.

DAL FORNO, Ricardo Lavalhos. **Interpretação gramatical:** discussão sobre o caráter sistemático da hermenêutica de Schleiermacher. Semana Acadêmica do PPG em Filosofia da PUCRS, VII Edição, 2011.

DELGADO, Andréa Ferreira. Configurações do campo do patrimônio no Brasil. In: BARRETO, Euder Arrais; ZARATIM, Joel Ribeiro; FREIRE, Lídia dos Reis; BEZERRA, Márcia; CAIXETA, Maria Joana Cruvinel; D'OSVUALDO, Vera Lúcia Abrantes (orgs). **Patrimônio cultural e educação:** artigos e resultados. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2008.

ELIADE, Mircea. **Imagens e símbolos**. Lisboa: Arcadia, 1979.

_____. **Mitos, sonhos e mistérios**. Lisboa: Edições 70, 2000.

_____. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. IN: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Carta de Paulo Freire aos professores. **Revista Estudos Avançados**, [S.l.], n. 15, p. 259-268, 2001.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 50ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia da esperança.** Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia.** O cotidiano do professor. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Lilliane Miranda; GHEDIN, Evandro Luiz. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, [S.l.], v. 10, n. 19, p. 111-131, jan/jun 2015.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Uma filosofia do cogito ferido: Paul Ricoeur. **Estudos Avançados**, [S.l.], v. 11, p. 261-272, 1997.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GOMES, Vinícius Romagnolli Rodrigues; ANDRADE, Solange Ramos de. Um retorno aos mitos: Campbell, Eliade e Jung. **Revista Brasileira de História das Religiões,** Maringá, v. 1, n. 3, 2009.

GRUBER, Jussara Gomes (org.). **O livro das árvores**. São Paulo: Global: 2000. Disponível na biblioteca virtual Domínio Público: http://www.dominiopublico.gov.br.

GUARANI, Emerson; PREZIA, Benedito (org.). Relato do povo tupinambá do Rio de Janeiro, século XVI. In: PASSOS, Célia; Silva, Zeneide. **Letramento e Alfabetização 3º ano:** ensino fundamental. São Paulo: IBEP, 2104.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JARDIM, Maria Antônia. A importância da ética na educação: a mais valia ricoeuriana. **RBPAE**, [S.l.], v.20, n.2, jul./dez. 2004.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, n. 3, p. 413-438, set/dez 2007.

JUNG, Carl G. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KINCHELOE, Joe L. Esqueceram de mim e *Bad to the Bone*: o advento da infância pós-moderna. In: **Cultura infantil.** A construção coorporativa da infância. Organizadores: Shirley R. Steinberg e Joe L. Kincheloe. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. **Cadernos de Pesquisa**, [*on line*], n. 106, p. 129-157, março/1999.

LEVI-STRAUSS, Claude. **Mito e significado**. Lisboa: Edições 70, 1987.

LISBOA, Marcos José Alves. O conceito de identidade narrativa e a alteridade na obra de Paul Ricoeur: aproximações. **Impulso**, Piracicaba, v. 23, n. 56, p. 99-112, jan/abr 2013.

LUDWING, Antônio Carlos Will. Métodos de pesquisa em educação. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.2, p. 204-233, jul./de. 2014.

MEDEIROS, Jonas Torres. Mitos e símbolos do mal em Paul Ricoeur: por uma consideração crítica sobre a visão moral do mundo. **Ekstasis:** revista de hermenêutica e fenomenologia, [S.l.], v.4, n.2, 2015.

MINDLIN, Betty (org.). **Terra Grávida**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

MÜLLER, Max. **Mitologia comparada**. Barcelona: Vision Libros, [20-].

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias que eu ouvi e gosto de contar**. São Paulo; Callis, 2004. MEC: FNDE, PNBE 2005.

_____. **O banquete dos deuses**. Conversa sobre a origem e a cultura brasileira. Editora Angra, 2000.

_____. **A caveira rolante, a mulher lesma e outras histórias indígenas de assustar**. Editora Global, 2010

_____. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. 1ª ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel; KOWALCKYK, Marie Therese. **Kabá Darebu**. São Paulo: Brinque-Book, 2002. MEC: FNDE, 1º - 2º anos, obras complementares. 2010-2012.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

NÓVOA, A.; POPKEWITZ, T.S. (Orgs.). **Reformas educativas e formação de professores**. Lisboa: Educa, 1992.

PASSOS, Célia. SILVA, Zeneide. **Coleção Eu Gosto: letramento e alfabetização**. 3º ano. MEC: IBEP/FNDE: 2016-2018.

PIMENTEL, Spensy. **O índio que mora na nossa cabeça.** Sobre as dificuldades para entender os povos indígenas. São Paulo: Prumo, 2012. MEC: FNDE, PNBE Temático, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

PPGE/UFSCar, Programa de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos. **Cosmovisão**. São Carlos: UFSCA, 2014. Disponível na rede em <http//www.processoseducativos.ufscar.br/texto_cosmovisao_versao_final_abril2015.pdf - Acessado em: 30 agosto de 2016.

PINEAU, Gaston. Histoire de vie et formation de soi au cours de l'existence. **Societés**, [S.l.], n. 118, p. 39-47, 2012.

RENAUD, Michel. Fenomenologia e hermenêutica. O projeto filosófico de Paul Ricoeur. **Revista Portuguesa de Filosofia**, Braga, Portugal: Axioma Editora, T. 41, Fasc. 4, p. 405-442, out/dez 1985.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica de educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

RICOEUR, Paul. O símbolo dá que pensar. **Revista Espirit**, [S.l.], v. 27, n. 7-8. 1959.

_____. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

_____. Imaginação e metáfora. **Jornadas de Primavera da Sociedade Francesa de Psicopatologia e Expressão**, Lille, 23-24 de maio de 1981.

_____. Compreensão de si e história. **Colóquio Internacional Paul Ricoeur**, Granada,Espanha, 23 a 27 de novembro de 1987.

_____. **O mal: um desafio à filosofia e à teologia**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1988.

_____. **Freud: una interpretación de la cultura**. Cerro del Agua, México: Siglo Veintiuno, 1990.

_____. **Da metafísica à moral.**Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

_____. **Tempo e narrativa. Tomo III**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

_____. **Ética e moral**. Portugal, Covilhã: LusoSofia:press, 2011.

_____. **A simbólica do mal**.Lisboa: Edições 70, 2015.

ROBIRA, Montse Ventura. Investigar desde la escritura autobiográfica a través de los relatos de experiencia. In: DOMINGO, José Contreras; FERRÉ, Nuria Pérez de Lara (orgs.). **Investigar la experiencia educativa**. Madri: Ediciones Morata, 2010.

ROCHA, Everardo. **O que é mito**. São Paulo: Brasiliense, 1994. 7ª edição.

SANTOS, José. **Crianças do Brasil**. Suas histórias, seus brinquedos, seus sonhos. 2ª ed. São Paulo: Peirópolis; São Paulo: Museu da Pessoa, 2008. MEC: FNDE/PNBE, 6º ao 9º ano, 2011.

SILVA, José Augusto da. **A ontologia hermenêutica de Paul Ricoeur**. Theoria: Revista Eletrônica de Filosofia. Porto Alegre, V.4, n. 10, p. 163-173, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOARES, Martinho Tomé Martins Soares. Todas as histórias são mitos: da dimensão simbólica à dimensão narrativa do mito em Paul Ricoeur. **Alethéia**, Braga, p. 659-665, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (orgs.) **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de; OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. Pesquisa (auto)biográfica, cultura e cotidiano escolar: diálogos teórico-metodológicos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 2, p. 182-203, jun/out 2016.

TICUNA, Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues. **O livro das árvores**. 4ª ed. São Paulo: Benjamin Constant, 2000.

Yaguarê Yamã. **Puratig, o remo sagrado**. São Paulo: Peirópolis, 2001. Distribuído para as escolas públicas através do PNBE de 2005.

YAMÃ, Yaguarê. **Sehaypóri: o livro sagrado do povo Saterê-Mawê**. São Paulo: Peirópolis, 2007.

_____. **Pequenas guerreiras**. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2013. MEC: FNDE, Alfabetização na Idade Certa, 1º ao 3º ano.