CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA POÉTICA

André Luís Borges de Oliveira

Rio de Janeiro
Outubro de 2017

CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA POÉTICA

André Luís Borges de Oliveira

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: Eduardo Augusto Giglio Gatto

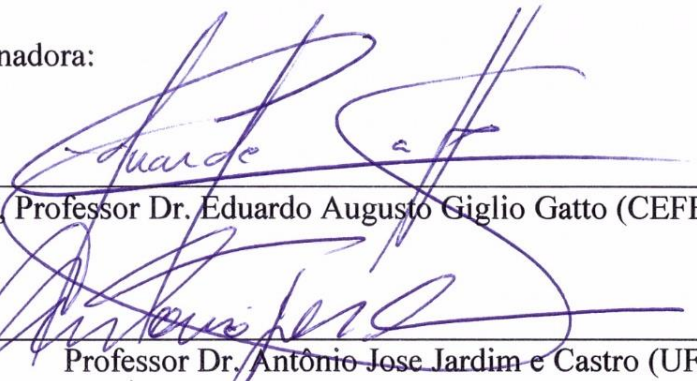
Rio de Janeiro
Outubro de 2017

O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA POÉTICA

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.

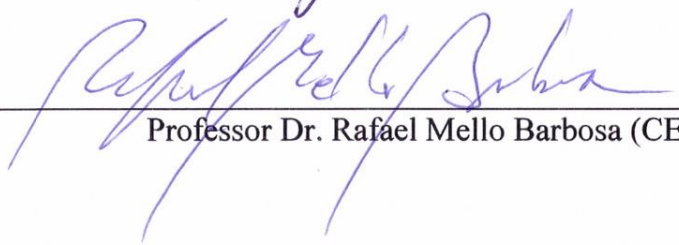
André Luís Borges de Oliveira

Banca Examinadora:



Presidente, Professor Dr. Eduardo Augusto Giglio Gatto (CEFET/RJ) (orientador)

Professor Dr. Antônio Jose Jardim e Castro (UFRJ)



Professor Dr. Rafael Mello Barbosa (CEFET/RJ)

SUPLENTES

Professor Dr. Roberto César Zarco Câmara (CEFET/RJ)

Professora Dra. Taís Silva Pereira (CEFET/RJ)

Rio de Janeiro
Outubro de 2017

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

O48 Oliveira, André Luís Borges de
O ensino de filosofia a partir de uma perspectiva poética / André Luís Borges de Oliveira.—2017.
149p. + apêndice : il. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2017.
Bibliografia : p. 137-149
Orientador : Eduardo Augusto Giglio Gatto

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Poética. 3. Linguagem e línguas. I. Gatto, Eduardo Augusto Giglio (Orient.). II. Título.

CDD 107

DEDICATÓRIA

À memória, parte viva da tradição, de Maria da Guia Motta de Oliveira, Aladino Alexandrino da Purificação, Antonio Borges de Oliveira e Ana Maria Borges de Oliveira, avós maternos e paternos respectivamente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos por terem vindo, agradeço àqueles que não puderam, mas gostariam de ter vindo, e agradeço por isto aqui, minha Dissertação. Agradecer por uma obra sua parece estranho e, ao mesmo tempo, não digo isso só por educação... claro, também por educação, por gentileza em reconhecer o delicado gesto do deslocamento e da disponibilidade de tempo que me concedem. Mas, principalmente, pelo fato de enxergar neste trabalho várias vozes, várias mãos e uma assinatura apenas que não dá conta da magnitude das contribuições em sua na confecção.

Para quem é dá área, quase como um bordão, é comum ouvirmos: agradecer é pensar (HEIDEGGER, 1977b, pág. 330). Por que isso? Qual a semelhança entre os dois verbos? No caso o autor tinha sido homenageado com o título de cidadão honorária de sua cidade natal. Aqui vocês me homenageiam assistindo à Defesa que há de conceder-me o título de Mestre, reafirmando o lugar no qual já me encontro e moro há tempos.

O que faço não é senão reconhecer a minha e a nossa parte, algo que não acontece automaticamente, que não cai na leviandade das palavras apressadas, na correria que mal tem tempo para os amigos e o pensamento. O que faço é pensar com e para vocês o movimento de gratidão, doação e gratuidade de parar e atentar e ousar dizer sem exigir uma troca, mas recebendo os frutos do empenho como quem aceita das mãos familiares um presente inesperado.

Entre agradecer e pensar em português carece o gracejo da semelhança musical do alemão. Sim, o alemão tem sua graça também! As palavras *danken* e *denken* significam respectivamente agradecer e pensar, mas, por outro lado, falta nelas o desafio, o esforço de ligar esses dois sentidos aparentemente distantes. Agradecemos o bom dia, o aceno de mão, aquele ou este obséquio ao mesmo tempo em que somos capazes de esquecer o porquê disso tudo. E, por vezes, calamos e estamos profundamente gratos.

Dizemos que pensamos nisso ou naquilo, pensamos quando achamos que vamos sair mais à tarde, sem contar com a chuva. Pensamos quando lembramos da tarefa de casa, tal estante a pregar, tal móvel a mudar de lugar. Pensamos quando calculamos as contas que faltam pagar e quando raciocinamos que uma escola distante do lar pode ser a melhor opção para nossos filhos. Pensamos e somos capazes de nos esquecer no processo, acabamos pensando sempre para fora, a resolver, a supor, mas nunca ou raras vezes a ser

e saber o que somos e o que nos motiva a continuar a pensar. Isso porque, corriqueiramente, pensamos sem agradecer e agradecemos sem pensar. Quero não faltar com essa moeda a vocês, com essa dupla face que se desdobra e se encara. Moeda amassada e dobrada, sem valor no mercado, mas muito importante para o mercado, para os homens, para a cultura: pensamento e agradecimento.

Como eu havia dito, esta também é minha cidade, meu lugar de conforto, meu lar e minhas ideias. Vocês são desde antes da escrita uma disposição para pensar e um pensamento disposto a agradecer, o que muda depois da escrita? Nada e tudo! Hoje se encerra um ciclo, porém círculo que é círculo nunca acaba. Ele gira, ele roda, enquanto o centro permanece e possibilita a circulação, assim como a circulação dá sentido ao centro irradiador:

> O Mistério mora
>
> Girando na roda o homem dança e ignora,
> Mas o Mistério mora no meio e memora. (FROST, 1942, pág. 71 – tradução de André Borges e Thayrine Kleinsorgen).[1]

Ainda assim, alguns talvez não conheçam do que trata o mutirão que conduziu até a Dissertação. Eis o percurso: tradição, filosofia e linguagem. Disso meu trabalho fala a respeito. A parte de vocês?! Bem, vocês são a tradição que quer se perpetuar e o ensino que se esforça para que isso aconteça. São a traição da tradição e sua mensagem, dando possibilidade para a criação de novas coisas, novas operações, novas dissertações.

Enquanto processava essas informações, fiz um percurso até meus 20 anos para o início da faculdade de Letras, continuei até os 18, ainda na faculdade de Filosofia, e não parei, esbarrando em Platão e em sua filosofia que, convenhamos, é ainda a nossa filosofia. É e não é. De Platão a Heráclito dei a volta para chegar à poesia, ao dizer poético, a uma poética que não é papo de quem nunca trabalhou de verdade, mas de quem trabalha com a verdade em sua multiplicidade e concretude.

Vocês estavam juntos, sem o saber ou sabendo. Foi uma conversa aqui, uma ajuda com uma tradução ali, muitas negativas e ausências. Cada pedaço de texto é um bordado a várias mãos, um diálogo cujas vozes eu ouvia e cá estou a dividir com vocês minha esquizofrenia salutar. A saúde convulsionante desses últimos tempos deixa uma

[1] *The Secret sits /// We dance round in a ring and suppose, / But the Secret sits in the middle and knows.*

significante marca a ferro na história da minha vida, de modo que não seria possível, nem que eu quisesse, nem que eu fosse desonesto comigo mesmo, prosseguir sem que se tornasse notável a boiada à qual faço parte.

Pensa quem agradece, logo, porque agradeço, penso. A travessia que fiz e faço é nossa e minha. Ela é sempre de dois, dois extremos, duas margens. Atravessar, por outro lado, é algo solitariamente próprio. Ninguém pode atravessar por mim. Podem sim me ensinar, podem me carregar, mas quem atravessa sou eu. Eu atravesso e sou atravessado pela travessia que são duas, que somos nós, e, em alguma medida, nenhum de nós. A terceira margem de um extremo é o local ao qual não temos acesso, mas fazemos parte sem saber, sem querer, sem buscar. Acham mesmo que eu esperava fazer o que fiz? Acham mesmo que alguém faz exatamente o que planejou? O ponto de chegada nunca é aquele da partida.

A terceira margem, embora não exista como um local físico, é de uma espacialidade presente, esse lugar que estamos quase chegando, porém nunca aportamos de fato. Sabe quando terminamos algo, mas na verdade, sabemos que daria para fazer mais alguma coisinha, mais uma pincelada de tinta, mais uma frase, só um minutinho a mais? Isso é porque sempre há o que fazer, sempre há aonde chegar. Esta Dissertação não é um começo, não é certamente um fim, ela é um encaminhamento, uma possibilidade, ela está sendo feita ainda e já foi concluída tempos atrás em certo sentido.

Ela existe para mim e independente de mim, um convite a vocês e inegavelmente um convite a mim. Se eu agora a relesse toda, faria outra Dissertação completamente diferente. Não por discordância, mas porque depois dela, depois de vocês, depois de tudo que nos atravessa, jamais daria para repetir e concordar em absoluto com o que está aqui. Mesmo assim, talvez até pelo carinho que tenha pelos presentes, foi um enorme prazer escrever.

Prazer e dor. Nunca foi tão difícil olhar no espelho. Como quem envelhece dez anos em dez meses, como uma necessidade boa, mas um fardo obrigatório, escrever é ter de lidar com todos nossos monstros e heróis. Algo do medo das primeiras vezes... sabe-se lá o que pode acontecer! Aquela primeira vez que andamos sem nossos pais na rua, quando a responsabilidade precisa ser assumida, ainda que seja para comprar algumas balas. Em cada decisão, uma monstruosidade está à espreita e temos medo.

Nas histórias em quadrinhos em geral aparecem os heróis que salvam o dia. Na história contada nestas páginas dissertativas herói e monstro salvam-se um ao outro. Afinal, há alguma proximidade entre eles. Ambos desafiam os limites estabelecidos, por isso têm de lidar com a criação, esse mundo desbravado, e com a tradição, aquilo a ser testado ao extremo. Monstro e herói são aspectos diferentes da mesma dobradura de página. O que seria do Superman sem o Lex Lutor para que aquele pudesse ser super. O que seria do inimigo sem o guerreiro para fazer frente? Teríamos que aceitá-lo passivos, passividade terminal: doença. Não, o caminho proposto traz à tona toda a tensão que qualquer boa conversa deve ter: duas vozes que se completam em uma.

Nesse sentido, herói é só um desdobramento nosso. Assim como o monstro. Aquilo que talvez ainda não sejamos, mais almejamos e repudiamos. Aquela presença que nos incomoda e nos mostra tudo o que somos e podemos ser. Cada um de vocês que compõe minha escrita forçou-me à beira do que sou, tanto que esgarcei e estou tranquilo. Fiz o que pude à luz de tão heroica e monstruosa visão.

Com o intuito de dar um exemplo vivo do que falo, trago uma anedota. Numa mesa de restaurante certa vez falava e ouvia com um amigo. Ele relatava sua história e as personagens principais nela. Ora tinham vilões e mocinhos, ora as mesmas figuras desempenhavam papeis diferentes, hoje elas permaneceram fazendo dele o que ele ainda é. Pude assistir a tudo e refletir quais seriam meus protagonistas. O tempo trouxe alguns rostos à memória, outros ficaram esquecidos. Suas influências nem sempre serão lembradas por mim, mas nem por isso elas deixarão de estar presentes. Não paro de aprender com meus mestres sem nome e, aos que tenho como nomear, tento deixar subentendido para não deixá-los vaidosos e envergonhados. Silenciosamente contorno a gigantesca dádiva, a enorme dívida, cuidando para não tropeçar nas palavras gratuitas e nos elogios vazios. Busco a homenagem precisa, melíflua e perspicaz sem a obrigatoriedade de deixar claros os rastros da minha monumental gratidão. Ao mistério fique relegada toda a verdade! De modo sorrateiro, deixo duas pegadas para cada passo, reverberando feito corajosa lira os sons delicados de gatos no jardim, entre assumpta figueira e oliveiras, ao largo da almeida do barco do desbravador.

Tive sorte e por isso agradeço. Fui afortunado por compartilhar meus pensamentos. Aquele menino que viu o Pelé jamais jogará bola do mesmo jeito. Lembram-se quando ainda estavam inseguros ou quando acreditavam já saber fazer algo

e viram um grande mestre reinventar a roda? Seja vendo sua avó cozinhar, sua mãe trocar a frauda de seu recém-nascido ou só um amigo mais velho a dividir suas histórias, heroicamente o diálogo se estabelece e você acaba de ser atravessado por ele. Só resta reaprender a viver depois disso. Obrigado.

Dedico este texto em profundo agradecimento aos seguintes nomes, presentes na minha Defesa:

Adriano Furtado
Alice Bentzen Assumpção
Amanda Falconi
Ana Cristina Gelape
Antonio Jardim
Bárbara Martins
Caio Cruz
Denilson Marinho Pereira
Diogo Santos
Eduardo Gatto
Felipe Forain Marques
Giovanna Giffoni
Hugo Afonso Correia de Almeida
Isabella Daemon
Jessica Natarelli
Julia Hortência Carvalho Nascimento
Maria Lucia de Oliveira da Purificação Marinho Pereira
Pedro Trajano Cardoso
Priscila Loureiro
Rafael Barbosa
Rodrigo Marques de Carvalho
Thayrine Kleinsorgen de Almeida Cruz
Vinícius de Figueiredo Barbosa

E às presenças ausentes que contribuíram para este trabalho:

Allan Charles
André Vinícius Lira Costa
Andréia Pedroso
Carla Rodriguez
Daniel Forain
Edna Olímpia
Edson de Almeida Ramos
Felipe Copque
Fernanda Fonseca
Fernando Sampaio
Flávio Chame
Gabriel Torres
Gabriela Borges de Oliveira
Guiomar Borges
Ivana Machado
Lívia Egger
Luís Antônio Borges de Oliveira
Manuel Antônio de Castro
Marcus Caetano
Marcus Erbas
Mariana Borges de Oliveira
Mariana Rodrigues
Nicole de Oliveira
Patrícia Trajano Cardoso
Rafael Lemos
Rodrigo Wentzel
Silvia Herkenhoff Carijó
Tayná Rosa
Thiago Pereira
Vanise Dutra
Walter Kohan
Yasmin Motta
Demais profissionais que me auxiliaram
Demais professores que me formaram
Demais amigos que me constituíram
Demais familiares que me possibilitaram

EPÍGRAFE

Árvore genealógica

A mais frondosa árvore da cidade
É a árvore que jaz no cemitério.
Seu viço traz de longe uma saudade
Que a bruma envolve toda em mistério.

A seiva lembra sangue escurecido,
Sangue que me sangra, já esquecido,
Do pai do pai do pai... (um fruto antigo)
Que crava suas raízes lá em Vigo.

Comer a carne doce recolhida nesse horto
É devorar um violado corpo (morto morto morto)
Que restou de um ancestral.

Thayrine Kleinsorgen

RESUMO

O ensino de filosofia a partir de uma perspectiva poética

Questionamento acerca da concepção de filosofia que resgate sua afinidade originária com a poesia a fim de que se compunha um ensino galgado na criação, ao invés da reprodução. Por ser uma disciplina estigmatizada de obscura, de inútil e de pouco importante numa compreensão prática e objetiva, não é de se espantar que isso influencie diretamente seu ensino, logo convém se perguntar sobre nossa ideia de tradição e, consequentemente, da possibilidade ou não de transmissão da tradição pelo ensino. Naturalmente que a própria tradição da filosofia não poderia ser deixada de lado. Além do mais, é possível constatar que parte do caráter segregante, com a qual a filosofia é relacionada, tem um fundamento em sua história com a separação do poeta e da cidade e da realidade sensível e inteligível. Portanto, recriar a ponte partida entre pensamento e poesia significa tanto ousar uma nova postura diante da realidade quanto retomar sentidos adormecidos na linguagem cotidiana. Por fim, fica patente que determinadas amarras estão presas demais para abrirmos mão, mas outras nem tanto e ambas fazem parte do que nos constitui. Ou seja, aceitar nossos limites enquanto o que nos fundamenta e dá sentido, e não apenas um cerceamento, mas uma resposta que tanto define algo quanto recoloca a questão fundadora numa perspectiva singular, torna-se postura essencial para uma poético-filosofia.

Palavras-chave: Poética; Ensino de Filosofia; Tradição; Linguagem.

ABSTRACT

The teaching of philosophy from a poetic perspective

Questioning about the conception of philosophy that rescues its original affinity with poetry in order to teach based in creation, rather than reproduction. Because it is a discipline that is stigmatized as obscure, useless and unimportant in a practical and objective understanding, it's not surprising that this directly influences its teaching, so one has to ask about our idea of tradition and, consequently, the possibility of transmission of tradition through teaching. Of course, the very tradition of philosophy could not be left aside. Moreover, it can be seen that part of the segregating character which philosophy is related has a foundation in its history with the separation of the poet and the city and the sensible and intelligible reality. Therefore, re-creating the bridge between thought and poetry means both to dare a new attitude towards reality and to return to the dormant senses in everyday language. Finally, it becomes clear that certain moorings are too fastened to give up, but others not so much and both are part of what constitutes us. That is, to accept our limits as what gives us meaning and not only a restriction, but an answer that both defines something and replaces the founding question in a singular perspective, becomes an essential posture for a poetic-philosophy.

Keywords: Poetics; Teaching Philosophy; Tradition; Language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – As quatro influências 75
Figura 2 – Ilustração da alegoria da caverna 77

SUMÁRIO

Introdução		**15**
1.	**Pensando a Educação**	**20**
1.1.	O ensino decide por dizer	20
1.1.1.	Uma visão que sabe; uma sabedoria que vê	22
1.1.2.	Um saber que rasga	26
1.1.3.	Não ensinar e a ciência	33
1.1.4.	O jogo do poeta e da infância	38
1.2.	A tradição	40
1.2.1.	Quando o poético repousa esquecido	42
1.2.2.	A ideia e o ser	43
1.2.3.	As tradições da tradição	46
1.2.4.	Tradição e traição	49
1.2.5.	Traição e mutirão	52
1.2.6.	Os mutirões do homem	55
2.	**Pensando a Filosofia**	**57**
2.1.	A filosofia como resposta	57
2.2.	Filosofia, inteligência e entendimento	60
2.2.1.	Ciência e intelecto	72
2.3.	Crença e conjectura	73
2.4.	Filosofia e opinião	80
2.5.	Diálogo e filosofia	85
3.	**Pensando a Linguagem**	**96**
3.1.	Linguagem e limite	101
3.2.	As nuances das palavras nos contornos da linguagem	106
3.3.	O limite da resposta	110
3.4.	A resposta do limite	115
3.5.	Dois lados da mesma moeda	118
3.5.1.	A resposta que não soluciona	118
3.5.2.	Temor sagrado	121
3.5.3.	O que responde o sagrado	125
Considerações Finais		**131**
Referências		**137**
Apêndice		**150**

Introdução

Pensar uma educação para além do controle é um desafio. Os perigos são os mais diversos, pois somos criados na mesma tradição que, agora, pretendemos criticar. Diferente de outros temas – mais abstratos ou distantes historicamente –, este apresenta, claro como o sol, nossa relação intrínseca com ele. Somos filhos, netos e pais de um modelo educacional que compreende como fundamental a transmissão de um conhecimento das antigas para as novas gerações.

E qual não seria o papel da educação senão este, o de transmitir saberes, valores, o de fornecer proteção e preparação para uma realidade cada vez mais exigente e competitiva? A responsabilidade que a sociedade coloca e cobra da escola e, consequentemente, dos professores, se justifica por essas mesmas razões. Por que então não seria um desserviço questionar esse esquema que legitima os fundamentos da própria noção contemporânea de vida conjunta?

Somos crias desse sistema e, por isso, aprendemos sempre a perguntar pela funcionalidade das coisas, o para quê serve isso ou aquilo; evidentemente, com a educação não seria diferente. É nesse sentido, principalmente, que se torna desafiante pensar a educação, movimento de des-afiar, desfiar, desafiançar, de não manter a fidelidade com o desafiado (HOUAISS, 2009a, Desafiar), ou seja, fazer o corte delimitador entre o que somos e o não ser. Em outras palavras, o desafio de pensar a educação caminha pelos limites que entrecortam os porquês de ensinar e aprender, o que ocasiona esses porquês e como podemos corresponder a eles.

Eis que, aceitando o convite do desafio da educação, deparamo-nos com o seguinte impasse: é possível abrir mão do controle? Falar dos limites não é, a princípio, o mesmo que falar da posse controladora. Séculos de metafísica têm-nos confundido quanto a isso, e facilmente assumimos que controlar algo é limitá-lo, como se nossa vontade fosse decisiva para validar ou não a sua existência.

Controla-se para dar sentidos. O que está dentro da cerca é nosso, o que está fora é não nosso, outra coisa que está sempre a rivalizar com as cercanias do que existe, meu mundo, nosso mundo, o mundo ocidental. A esta forma de controle específica do Ocidente chama-se ciência, “a teoria do real” (HEIDEGGER, 2006, pág. 40). Um modo

peculiar de dizer o que algo é, conferindo-lhe existência científica a partir da descrição de suas partes, de números que a representem matematicamente, de utilidade na máquina mantenedora da sedução da crença pelo controle etc.

Assim, os limites da *φύσις*, do real, tornam-se os limites no real, na *φύσις*, como cessação do fluxo de acontecimentos em prol da segurança da estatística 99% precisa, margem beirando o inalcançável 0. Questionando junto com Fernando Pessoa (2006, pág. 62), o que é o zero na realidade? Assim, a ciência é a segurança de um pensamento útil, capaz de servir a propósitos dos mais diversos, que depois será colocado à disposição para, por precaução, posterior usufruto.

Não se admira que a educação de algo possa ser transmitida, pois acredita-se na confecção de uma mensagem que atravessa, de preferência incólume, de um remetente a um destinatário. Quer dizer que não há mensagens? Que nada pode ser ensinado e aprendido? Seria relativizar demais a discussão e caminhar atrás do próprio rabo para no fim alcançar, quando muito, o começo improfícuo. Não, aqui se refere à crença na mensagem.

Certa tolice, certa inocência que nos acompanha é a de que podemos fazer qualquer coisa conforme a planejamos. Ter esperanças e fazer planos para a realização do sonho aparece neste trabalho tão própria aos entes quanto suas falhas incessantes e, ainda assim, “entre fazer e não fazer”...

> O artista inconfessável
>
> Fazer o que seja é inútil.
> Não fazer nada é inútil.
> Mas entre fazer e não fazer
> mais vale o inútil do fazer.
> Mas não, fazer para esquecer
> que é inútil: nunca o esquecer.
> Mas fazer o inútil sabendo
> que ele é inútil, e bem sabendo
> que é inútil e que seu sentido
> não será sequer pressentido,
> fazer: porque ele é mais difícil
> do que não fazer, e dificil-
> mente se poderá dizer
> com mais desdém, ou então dizer
> mais direto ao leitor Ninguém
> que o feito o foi para ninguém. (MELO NETO, 1975, pág. 30).

Não há controle com o que se aprende. Planejamos com cuidado uma aula, confiamos que nossos cálculos darão certo, mas, em verdade, não importam quais os dispositivos de controle utilizados: todos estarão sujeitos aos limites impostos pela corrente de acontecimentos, incertezas e impossibilidades a que chamamos real. Não à toa a compreensão mais tradicional de ensino está calcada na ideia da transmissão de um conteúdo. Nesse sentido, questionar a extensão de um controle é sim um risco ao sustentáculo da crença na mensagem. Isso passa por uma crítica da tradição, já que ficaria difícil sem ela, pois esta é nossa história, nosso modo de ver as coisas.

Abrir mão do controle não é abrir mão dos limites. Que a questão se torne, pois: como agir diante do que se aquieta, como o ente chega a ser se antes e fundamentalmente ele não é? Os limites são tão impostos pela tradição, quanto pelo saber atual. Diga-se de passagem, tradição e atualidade não são completamente distintas uma da outra.

Numa outra concepção, esquecida no uso mais habitual, há a palavra poética que brinca com os controles e alarga os limites. Lá, jazem outros tempos, outras línguas que aqui nos achegam como convites de pensamento. Uma tradição que é *traditio*, uma *traditio* que é traição. Perpetremos a traição da tradição enquanto mutirão de todos, pois ontológica e etimologicamente todas as palavras se imiscuem e se dizem de modos singulares.

Ideias estranhas numa trajetória de conhecimento linear. Entretanto, quando nos defrontamos com um saber que sabe porque vê e só vê porque sabe, o que antes causava estranheza pode suscitar sentido. Compreensão que não se fia no controle, mas que delimita e, por isso, constitui uma existência pela experiência com algo.

Um limite que marca sem controlar, uma ideia que não se restringe à sua inteligibilidade, mas que se apresenta como verdade que demarca uma manifestação no real. Sem certo ou errado *a priori*, apenas é. Apenas não como o que se esvai na banalidade do sem importância, mas denso e simples como a dor de topar numa pedra, como se ela, inanimada, pudesse gritar: cá eu estou; acolá, tu!

Ao aceitar o desafio que a educação exige, arrisca-se no estrangeiro do caminho, aquilo que não conhecemos. Postura essa conveniente se quisermos enveredar por assuntos pouco visitados, por exemplo a filosofia em tempos de crise do pensamento. Isso significa tratar de uma temática fora dos paradigmas, sem os quais nos acostumamos, a fim de não só educar de modo diverso, mas concretamente diverso.

A filosofia já possuiu uma conduta pública e sua prática era indicada para, entre outras coisas, uma vida feliz e um Estado profícuo. Atualmente, contudo, atende a indivíduos e suas curiosidades ou assombra a escrita destinada à gaveta de algum acadêmico. Em meio à tecnocracia, ela não tem mais vias práticas de atuação, ou pelo menos essa é a compreensão corrente. Isso porque é difícil precisar sua função e, consequentemente, duro é o ensino que não se fia no para quê ensinar.

Vale se for para a prova, mas apenas para a prova. Vale se for só por saber, desses somentes simplórios e ociosos de sentido. Vale pelas vias da utilidade que, sem ela, nada presta. Afinal, qual o ofício do filósofo ou do poeta? O que um pensador faz, constrói ou salva? A imaterialidade da obra da filosofia é mal vista no mundo materialista. Ainda por cima, desde seus tempos de glória, ela escolheu por amizade determinados saberes, pondo de lado sua origem poético-mitológica, como deixou expresso Platão (1987, pág. 473) em sua rixa com Homero, o poeta por excelência.

Destrinchando a carne, disciplinando o conhecimento, o saber filosófico platônico hierarquizou a apreensão que é feita da realidade e, com isso, criou uma das bases para o controle da verdade que, mais tarde, chamaremos de ciência. Etapa por etapa, o homem poderia evoluir: a começar pelo lodo (sic) das sombras no interior da caverna, onde só há conjecturas e nenhuma verossimilhança, como se a verdade precisasse de espelhos e não fosse ela mesma presença concreta. Em seguida, de imagens turvas fizeram-se formas mais nítidas, quiçá cores e, principalmente, crença. Eis a verdade persuasiva ou verossimilhança, na qual o crível era o foco, não verdadeiro.

Tudo achismo, conforme a velha filosofia. Achar algo é não saber, não ter credibilidade, só ser opinião, o que pertence aos muitos, mas não a mim – o filósofo. Depois que aqueles homens cavernosos se desprenderam dos grilhões da parede sombria, o redor deixa de ser encarado como a verdade, mas apenas como uma representação da verdade. Mal comparando, antes as coisas eram sentidas, manifestadas e pressentidas, agora elas seriam compreendidas intelectualmente, de modo que não se faz necessário vivenciar cada manifestação singular para se ter uma ideia do que se queria representar. Esse é o espectro inteligível do real.

Todavia, sejamos francos, aí também há uma hierarquia. Entre as opiniões e a verdade há o conhecimento de afinidade técnica. As abstrações a um fim espelham-se no ideal modelar para aplicá-lo nas mais diversas ocasiões. Em outras palavras, a finalidade

demonstra ainda certo apego ao sensível, a um caso específico qualquer que deseja ser solucionado. Por isso que parte da tradição reconhece nesse momento o gérmen do pensamento científico.

Até que chegamos de fato à casa do filósofo. O topo da cadeia para o pensamento de Platão. Quem deveria gerir os demais na cidade, aquele mais distante do mundo das manifestações. Somos só representações da ideia não manifestável. O filósofo traduziria o ser representado e, por isso, deveria conduziria os homens.

Sem perceber, a filosofia se sabota. Ao pronunciar-se além da arte inútil, a mesma não reconhece seu lado pouco prático, que demanda tempo, tentativas e erros. Com a sedimentação do domínio da funcionalidade, seu aprendizado torna-se estranho por não ser objetivo. Por conseguinte, ela é alijada do convívio mundano, juntamente com a poesia, que pela filosofia foi rejeitada. Ambas estão no canto da história, à margem da ordem do dia. Separadas, elas foram banidas da *πόλις* e dificilmente juntas voltarão às graças dela. Tanto faz, não é o propósito, em vez disso busca-se reconhecer o vigor originário, tanto na filosofia quanto na poesia, de dizer e nomear verdades.

Em meio ao turbilhão dos acontecimentos, o silêncio. Um lugar onde a questão possa ser respondida sem a pressa de dar uma solução, mas com cuidado e esmero. Sem medo do erro, mas também com medo, pois ele faz parte. Não há vida sem morte, sagrado sem temor, nem sangue sem corte. A tentativa de um ensino poético de filosofia não é um rabisco aleatório, mas a alternativa possível de reconciliação do que já foi e, em certa medida, está inseparável.

Nietzsche (1994, pág. 56) disse em uma ocasião muito própria que só confiava no que fosse escrito com sangue. Já se escreveu sulcando a pele de animais, as cicatrizes datam na carne um trauma do tempo e as tatuagens demarcam sentidos na ferida. Todas essas experiências deixaram marcas, imprimiram uma resposta num corpo de modo bem concreto. Assim se pretende uma filosofia poética, uma tradição poética e uma linguagem poética, que seja capaz de romper o limite instituído e, assim, engendrar novas limitações, abertura de possibilidades impingidas em ferro e fogo, em controle e desafio, em tradição e ensino, em diálogo paradoxal de limite e fundamento.

1. Pensando a Educação

1.1. O ensino decide por dizer

O ensino significa aqui estar na marca do pensamento. Neste sentido, este trabalho não trata de dizer como ou o que deve ser ensinado. Ensinar não se refere necessariamente a o que aprender, mas simplesmente a aprender. A cada ensinamento algo é aprendido, se se faz o caminho do pensamento. Enquanto o ensino convida a aprender, ao convite se corresponde como se pode, ou seja, a correspondência ao ensino está no âmbito do que não temos controle.

Não há controle com o que se aprende. Por mais elaborados que sejam os esquemas e as metodologias, nunca é garantido que determinado ensinamento será aprendido. O ensino – enquanto crença na apreensão de um conteúdo, isto é, uma concepção na qual se espera que algo seja compreendido, logo, aprendido e apreendido pelo aluno – chama-se transmissão do conhecimento.

Para haver transmissão é vital que algo possa ser transmitido, como uma carta inviolada entregue pelo carteiro, diretamente do remetente ao destinatário; ou seja, é necessário que uma mensagem possa transitar, preferencialmente incólume, de uma pessoa para outra, de uma geração para outra. Nesta perspectiva, qualquer deslize a essa mensagem, qualquer sentido que fuja dos sentidos-modelo da mensagem, que não se adeque à verdadeira mensagem, está incorreto e, por isso, será evitado e até mesmo execrado pelos portadores da verdade enquanto transmissão. Assim tem sido ao longo da história para uma compreensão mais tradicional da educação, com sutis, mas sentidas exceções, até os dias atuais: uma mensagem modelar e sua reprodução ditando o significado de ensino:

> Somos seres que, por milênios, foram programados para concentrar-se em determinadas possibilidades e obedecer a determinados princípios. Assim, fomos programados, numa história milenar, a crer no progresso e a ter fé no poder da dominação, fomos programados para seguir modelos e obedecer a paradigmas, para cumprir ditados e aceitar tabus. Numa palavra, fomos programados, não apenas para ter, mas sobretudo, para ser consciência. O conteúdo, que povoa nossa consciência, são representações do que é, do que

> foi e do que será. São representações do que pode ser, do que vem a ser, do que deve ser. São representações de crenças e valores, de angústias e ansiedade, de dor e prazer, de frustrações e satisfações. São representações de tudo. Mas, por outro lado, sempre em qualquer tempo, em qualquer lugar ou condições, os homens não são apenas consciência e representações. (LEÃO, 2003, pág. 18).

Quando abrimos mão da transmissão, abrimos mão do controle. Contudo, o convite não deixa de ser um juízo. Por exemplo, quando chamamos alguém para uma festa, fazemos um convite. Convidar não é impor a presença da pessoa, mas demonstrar sua importância. Também acreditamos, se convidamos com sinceridade, que sua presença ali será bem acolhida, ainda que não passe de uma suposição, podendo sua estadia naquele evento festivo se revelar indesejada por uma ou ambas as partes envolvidas.

A quem se predispõe a ensinar convém propor o convite. Um juízo cuidadoso sobre o que, como e a quem convidar, mas que não diz respeito a, se e como o convite será aceito. Julgar como quem toma uma decisão, como quem se avizinha da senda entre dizer e não dizer. Uma decisão não pelo todo, posto que não se controla tudo, mas acerca de algo, por aquele limite que marca e se arrisca na fronteira do dizer e do ensinar. O ensino decide por dizer. O que ele diz?

É comum responder que praticamente tudo pode ser ensinado. Ensina-se literatura e filosofia, como também matemática, física e geografia. O convite do ensino, que também é uma decisão, remete a um conhecimento específico, mas não se restringe a ele. Ao decidir-se por ensinar algo, leva-se em conta como proceder com esse ensinamento, ou seja, sua metodologia, traçam-se metas, são feitos planejamentos e promete-se, aos pais e à sociedade, que aquele específico conteúdo será transmitido.

Todavia, mesmo assim o ensino lida com imprevistos, com o imprevisível, portanto a aprendizagem constantemente está em tensão entre o que achamos que é possível transmitir e o que deixamos escapar à transmissão, seja por deslize, seja por total incapacidade de exercer qualquer saber ou conhecimento a respeito. A pretensão deste trabalho é justamente lidar não com a transmissão, mas com o ensino que está sempre condicionado ao não ensinado, ao não ensinável, ao não dito em todo dizer.

Ensinar diz e não diz algo, ensina e não ensina alguma coisa, demarcando um saber em quem aprende. O ensino aproxima um saber do aprendiz. Ensinar en-sina, *in-signum*. A palavra ensino é um substantivo formado por regressão do verbo ensinar, do latim vulgar *insigno*, “pôr uma marca, distinguir, assinalar” (HOUAISS, 2009a). Por sua

vez, esse verbo latino provém de sua forma erudita *insignio*: “1. Marcar com um traço característico, meios de identidade; 2. Marcar com aspas (em citações); 3. Adornar com marcas honoríficas; 4. (transf.) Tornar digno de nota ou notável, marcar, distinguir” (GLARE, 1968, pág. 924 – tradução livre)[2].

Literalmente, ensino é se dispor à marca, tanto demarcando uma característica em algo ou alguém, quanto, a partir da marcação, fazer emergir essa distinção e diferença. De modo menos literal, marcar não se refere a separar dos demais, privando o que seja – por estar marcado – de uma unidade agregadora; refere-se, contudo, a identificar o que ali se diz de modo singular em confluência com outros dizeres.

1.1.1. Uma visão que sabe; uma sabedoria que vê

Assim, faz-se um convite a pensar o ensino que distingue sem segregar. Ensinar sem se ater ao controle do conhecível, mas se esgueirando na fronteira, neste rasgo delimitador que dá sentido ao sem sentido, aos cem sentidos que a tudo iguala sem distinção. Distinguir sem segregar ocupa-se em não esvaziar os modos próprios de ser, em não tornar cada ente distinto em peças reproduzíveis para a sociedade. Distinguir é constituir a dignidade singular na dinâmica do todo.

A fim de esclarecer melhor a respeito da marca que jaz em todo ensino, debrucemo-nos um pouco mais sobre a palavra latina, de modo a refazer as experiências de sentido que ela suscita. *Insignio* é formada por regressão da palavra *insignitus*, “1. Marcado com traços característicos; 2. Claramente definido ou caracterizado; 3. Digno de nota [...]” (GLARE, 1968, pág. 925 – tradução livre)[3], cujo sentido ainda é bem semelhante ao anteriormente descrito. Esta palavra tem sua formação através da composição *insigne* + *-itus²*.

A palavra *insigne* é o neutro do adjetivo *insignis*, que se junta a *-itus²*, sufixo formador de adjetivo que “indica posse ou vestimenta” (GLARE, 1968, pág. 976 –

[2] *1. To mark with a characteristic feature, means of identity; 2. To mark with weals, etc (in quots.); 3. To adorn with marks of honour; 4. (transf.) To make noteworthy or remarkable, mark, distinguish*.
[3] *1. Marked with distinctive features; 2. Clearly defined or characterized; 3. Noteworthy* [...].

tradução livre)[4]. Em *insignis* nota-se, já em suas primeiras entradas, algo ainda não explorado, quer dizer, a distinção que traz à presença por meio da visão: "1. Claramente visível ou reconhecível; 2. Facilmente apreensível; 3. Notável em aparência" (GLARE, 1968, pág. 924 – tradução livre)[5].

Na visão da marca algo se faz facilmente presente, distinção perceptível aos olhos que passam. No domínio dos sentidos, a visão vige e, a partir desta vigência, os contornos que delimitam o que é digno de nota aparecem e definem o que é pela marca. Na tradição do pensamento ocidental, aparecendo em Platão como um de seus conceitos fundamentais, a visão exerce um papel crucial: "Platão chama esse perfil, em que o vigente mostra o que ele é, de *εἶδος*" (HEIDEGGER, 2002, pág. 45).

Εἶδος aparece diversas vezes na obra platônica e deu origem à palavra ideia em português, que se tornou muito corriqueira hoje. Em seu uso ordinário, ter uma ideia se assemelha ao aparecimento de uma imagem na mente do indivíduo, mas que remete a uma representação fora dela. Todavia, não é esse o interesse aqui, mas pretendemos sim fazer o caminho de pensamento que a ideia (seja grega, genericamente, seja em Platão) nos convoca a percorrer. No dicionário de grego, *εἶδος* refere-se a "aquilo que é visto: forma, formato" (LIDDELL; SCOTT, 1940, *Εἶδος* – tradução livre)[6], do verbo *εἴδω*, "*see*" (LIDDELL; SCOTT, 1940, *Εἴδω*)[7]; e *οἶδα*, "*know*" (LIDDELL; SCOTT, 1889, *Οἶδα*)[8], respectivamente ver e saber.

Essa é uma relação peculiar: uma visão que sabe; uma sabedoria que vê. À primeira vista, esse relacionamento entre ver e saber não é muito claro, basta pensarmos que ver não costuma ser o suficiente para justificar um saber. É preciso estudo, fórmulas e um cabedal de teorias. Ver tenderia a ser algo mais relacionado aos sentidos, ao sensível, enquanto que saber estaria vinculado ao intelecto, ao inteligível. Será possível compreender esse mostrar que não é incólume, que rasga seus contornos no real ao se

---

[4] *Denote possession or wearing*.
[5] *1. Clearly visible or recognizable; 2. Easily apprehensible; 3. Remarkable in appearance*.
[6] *That which is seen: form, shape*. Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.04.0057:entry=ei)=dos>. Acesso em: 27 set. 2016.
[7] Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057%3Aentry%3D%2330877&redirect=true>. Acesso em: 27 set. 2016.
[8] Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0058%3Aentry%3Doi)%3Dda>. Acesso em: 27 set. 2016.

fazer apreensível, facilmente apreensível? Como um discípulo que aprende vendo seu mestre, *εἶδος* monta um cenário cujo saber se constitui como tal no âmbito da visão. A experiência de ver proporciona, a princípio, um saber imediato, sem intermédios do que não está ali na exigência do olhar, em referência apenas à visão e disposta a apreender seu ensinamento concreto:

> Nenhum sentido íntimo, nenhum além, atrás, para fora da própria coisa. Ser uma coisa, *esta* coisa, é não ser susceptível de *outra* interpretação, além desta que ela necessariamente já é, para poder ser isso que é. Assim, neste sentido, toda coisa, *tudo*, é, precisa ser singela, franciscana superfície. Sim, os gregos foram superficiais, *muito* superficiais – por profundeza, 'aus Tiefe!'. (FOGEL, 2007, pág. 48 – grifos no original).

O ver traz à tona outra forma de saber, deste que não se faz apenas na leitura e dissertação de um tema. Precisaria ver para crer, como Tomé, sem a fé do conceito, mas calcado no vigor da presença, que é a marca que a visão deixa no ser. Este saber "prático", em que se aprende enquanto se faz e, portanto, viu-se alguém fazendo (seja outrem, seja a si próprio, como autocrítica) para então fazer, está limitado pelo seu campo de visão. Aqui só se aprende o que o limite do ver permite aprender; no entanto, enquanto algo estiver sendo visto, isto é, enquanto algo se apresentar à apreensão limitada e permanecer apresentando-se e sendo apreendido limitadamente, os limites estarão imersos em uma multiplicidade de limitações:

> Criança desconhecida e suja brincando à minha porta,
> Não te pergunto se me trazes um recado dos símbolos.
> Acho-te graça por nunca te ter visto antes,
> E naturalmente se pudesses estar limpa eras outra criança,
> Nem aqui vinhas.
>
> Brinca na poeira, brinca!
> Aprecio a tua presença só com os olhos.
> Vale mais a pena ver uma cousa sempre pela primeira vez que conhecê-la,
> Porque conhecer é como nunca ter visto pela primeira vez,
> E nunca ter visto pela primeira vez é só ter ouvido contar.
>
> O modo como esta criança está suja é diferente do modo como as outras estão sujas.
> Brinca! pegando numa pedra que te cabe na mão,
> Sabes que te cabe na mão.
> Qual é a filosofia que chega a uma certeza maior?
> Nenhuma, e nenhuma pode vir brincar nunca à minha porta. (PESSOA, 2006, págs. 42-43).

No poema, “apreciar a tua presença só com os olhos” se aproxima de “ver uma cousa sempre pela primeira vez”, assim como de “sabes que te cabe na mão”. Este ver imediato traz o saber para as coisas, para as experiências concretas, nas quais a marca que distingue se torna a própria distinção. Conhecer, por sua vez, diz respeito à representação do saber pela visão, do conceito que pode ser transportado, repetido, não necessitando da presença de expectadores. A “criança desconhecida” não conhece, só sabe, já que conhecer seria “ter ouvido contar”. Saber que a pedra cabe na mão não é conhecer que a pedra cabe na mão, pois este pressupõe um inventário de características, opiniões de geólogos, livros e mais livros sobre a pedra, enquanto que aquele precisa pegar a pedra nas mãos – e isso é simples, mas denso, pleno sem se esgotar:

> O símbolo, por definição, não é a própria coisa, mas evocação, substituição ou representação da coisa ausente. Representar, aqui, significa: *estar no lugar de* ou *passar por*. Sim, substituir o ausente. E a palavra da poesia, a palavra poética, i.e., instauradora ou realizadora, que, por isso, é a palavra essencial, esta está subdizendo o poema, *não é símbolo*, não é representação ou evocação da coisa ausente, *masa própria coisa, isto é, a própria presença*. Portanto, palavra poética não é recado, mensagem, aviso de nada. O poeta não é moleque de recado! Não é instrumento, mediação ou intermediação de nada. A palavra poética é a própria coisa em sua plena, plenificada presença. (FOGEL, 2007, pág. 43 – grifos no original).

O ver que sabe não é o ver com que lidamos com os olhos hodiernos. Sempre com pressa, requisitamos “ter ouvido falar” das coisas para confiar nelas, para não ter que pensar a respeito, isto é, não “ter visto pela primeira vez”, e essa confiança e esse conhecimento dão a garantia da existência. A legitimidade do conhecimento se justifica muito pela sua reprodutibilidade, sua constância e sua previsibilidade. Gilvan Fogel (2007) chama atenção ao que a palavra poética apresenta como outra possiblidade de manifestação, como um apresentar concreto que só sabe por ter sido atravessado pela experiência proporcionada por este concreto, sua visão.

No *εἶδος* que se mostra em cada *insignis* enquanto manifestação poética encontra-se a palavra essencial. É, pois, compreensível que séculos de metafísica tenham tratado essência como origem, algo a ser buscado, alcançado por alguns iniciados ou eleitos, portanto, distante exatamente da fala cotidiana. O comentário supracitado do professor Fogel diz de uma essência, sua compreensão da brincadeira da criança do poema como sendo “instauradora e restauradora”. Essa criança do poema, tanto quanto qualquer

criança, assim como qualquer coisa, conquanto seja poética, sempre será instauradora e restauradora, à medida que não "substituir o ausente", mas se ativer à presença. Desse modo, não é exclusividade dos poetas a essência, nem o cuidado para que ela não seja esquecida entre ruídos de abstrações e representações, não podendo "vir brincar nunca à minha porta".

1.1.2. Um saber que rasga

Para saber é preciso ver, logo, para ver é preciso saber; este é o convite que *εἶδος* faz ao ensino. O que é saber neste contexto que não se restringe ao conhecimento? Somente a palavra poética sabe como quem vê, ou outros dizeres estão inseridos nesta dinâmica? Talvez a continuação da etimologia da palavra ensino possa nos dar uma noção acerca disso. *Insignis* é formado por *in-*[1] *+ signum + -is*[1], no qual *in-*[1] é um prefixo que transfere seus sentidos de preposição ao verbo, agregando novas significações verbais ou intensificando-as (GLARE, 1968, pág. 858). Dentre esses sentidos, destacam-se "'em, a, sobre; superposição; aproximação; transformação', de uma raiz i.-e. [indo-europeia] **en* 'no interior; em'" (HOUAISS, 2009b).

Ao núcleo da raiz junta-se o sufixo formador de adjetivo *-is*[1] (GLARE, 1968, pág. 970), e o núcleo da palavra é *signum*. Dele se originam quase todos os sentidos que foram incorporados às demais formações, chegando até o português com a palavra signo. O *signum* latino relaciona-se com a gama de significados da visão, "uma marca escrita; a impressão de um símbolo ou um pouco de cera onde porta essa impressão; sinal visível de uma presença passada"; do ensino, "alguma coisa percebida pela mente ou pelos sentidos cuja inferência pode ser desenhada"; de uma marca, "emblema, símbolo; estandarte; uma escultura, estátua ou imagem"; e até a ideia de movimento, "gesto ou movimento usado para designar um sentido; manobra militar" (GLARE, 1968, pág. 1759-1760 – tradução livre), aparece dentro das possibilidades de compreensão de *signum*.

Qual deles diz respeito ao saber que vê, principalmente, ao saber da "palavra essencial" (FOGEL, 2007, pág. 43), da palavra poética? — Todos, se for considerada a concretude dos sentidos. Isto significa que a marca de cera é só a marca de cera, sua

simplicidade não é conhecida nem vulgar (PESSOA, 2006, pág. 61), mas guarda dos homens curiosos o enigma da carta. É compreensível, contudo, que um mero selo não seja fruto de enriquecedoras discussões filosóficas. Dizemos mero, aqui, referindo-nos ao simples que é grande porque convida à experiência singular, ainda que banal, com aquela coisa: "O simples resguarda o enigma do que permanece e é grande" (HEIDEGGER, 1983, pág. 39 – tradução livre)[9].

Outros sentidos, entretanto, não são tão simples e imediatos, o que não deixa de ser a perda de sua simplicidade. Ao menos corriqueiramente, concepções como a de emblema, símbolo, estandarte etc. remetem a estâncias fora do instante, isto é, representam pela abstração algo que deveria, mas não está aqui. A isto tanto o poeta quanto o filósofo supracitados combatem, caso contrário seria abrir mão da concretude de cada momento em prol de um conceito estanque e pronto para ser aplicado, transmitido, reproduzido e descartado. Dicotomicamente falando, assumindo o risco que isso significa, podemos aferir que o saber exige que a experiência com a coisa seja feita concretamente, levando-se em conta as singularidades em questão e as limitações que o agora impõe. O conhecer, por sua vez, significa uma experiência abstrata, permitindo categorias que facilitariam o trato por pré-conceito, criando-se assim o hábito, o já visto e conhecido do fazer.

Não dicotomicamente falando, tanto o conhecimento quanto o saber fazem parte da experiência com as coisas, são tão intrínsecos como necessários: "o desaparecimento de preconceitos significa simplesmente que perdemos as respostas em que nos apoiávamos de ordinário sem querer perceber que originariamente elas constituíam respostas a questões" (ARENDT, 1972, pág. 223), cuja comunhão define a existência humana, seu modo de ser. Se, para cada passo, fosse preciso uma reflexão, ninguém mais andaria. A tensão se desfaz quando se perde no hábito a disposição de questionar, tudo se transformando em conhecido ou conhecível, ou seja, esquecendo-se de que o passo sim é uma questão a ser pensada, que sob o chão, supostamente seguro, jaz o que não tem chão, o abismo, que andar é em si um risco à queda.

O poético, pois, faz emergir o concreto da linguagem nas palavras. Assim, o concreto manifesta, torna presente o saber no que se vê. Isto que manifesta o saber das

[9] *Das Einfache verwahrt das Rätsel des Bleibenden und des Großen*.

coisas sem conhecê-las encontramos sob o nome de *alétheia*. O concreto desse saber não é restrito ao poema escrito, nem somente o poeta tem acesso a *alétheia*, à manifestação. Na relação com a verdade que se apresenta concretamente compreende-se que *alétheia* é sempre a mesma, só que de modos diferenciados, e é justamente isso que possibilita a singularidade dos caminhos:

> Em *Os trabalhos e os dias*, portanto, *Alétheia* é dupla: é, em primeiro lugar, a Alétheia das Musas que o poeta profere em nome delas e que se manifesta no discurso mágico-religioso, articulado à memória poética; em segundo lugar, é a *Alétheia* que o labrador de Ascra possui. 'Verdade' que, dessa vez, se define explicitamente pelo 'não esquecimento' dos preceitos do poeta. Entre as duas, não há diferença fundamental: é a mesma *Alétheia* vista sob dois aspectos, ora em sua relação com o poeta, ora em sua relação com o lavrador que o ouve. Enquanto o primeiro a possui apenas em virtude do privilégio da função poética, o segundo só pode ganhá-la à custa de um esforço de memória. O camponês de Ascra só conhece a *Alétheia* na ansiedade de uma memória obsedada pelo esquecimento que pode, repentinamente, ensombrecer-lhe a mente e privá-lo da 'revelação' dos Trabalhos e os Dias. (DETIENNE, 2013, págs. 27-28).

Podemos ver em Detienne que nem sempre verdade foi sinônimo de certeza, isto é, mera oposição entre certo e errado e tentativa de adequação do errado ao certo. Neste sentido, convém observar que uma concepção de "posse" da *alétheia* não se refere a ter a propriedade de um conhecimento. Nem o poeta, nem o camponês poderiam possuir a verdade, pois ela não era um conhecer "possuível". Somente quando o saber torna-se capaz de ser possuído que ele se torna um conhecimento, e um conhecimento inteligível. Isto porque o saber da verdade era dos deuses, do real, os poetas apenas se dispunham a ouvi-lo e, por conseguinte, a cantá-lo como lhes era possível.

O camponês, por sua vez, se detinha nas proximidades do trabalho do poeta – e a isto talvez possamos chamar de posse – e dele "pode ganhá-la [*alétheia*] à custa de um esforço de memória" (DETIENNE, 2013, pág. 28). Da mesma forma, ganhar *alétheia* confunde o leitor quanto a seu caráter de não posse. Detienne, assim como todos nós, estamos muito impregnados pela língua da ciência, logo mesmo ao se referir ao que não é científico, fazemos ao modo da técnica moderna. Daí a importância de ir aos fundamentos da língua, que não se trata de sua origem cronológica, mas da aproximação às cercanias da linguagem, ao que se diz inaudito no dito.

Por este viés, alongando um pouco mais a etimologia de ensino, chegamos a *seco + -num*, a fim de que percebamos o tipo de saber que originou o ensino, tradução de uma

experiência concreta com a linguagem. O *Dicionário Oxford* apresenta um significado etimológico incerto da palavra *signum* (GLARE, 1968, pág. 1759), formado com o sufixo *-num*, neutro de *-nus* – um formador de palavras adjetivas, de numerais distributivos e que também funciona como alargamento do sentido (e.g. fortuna, *tribunus*) (GLARE, 1968, pág. 1207) –, juntamente com o radical *seco*:

> 1. Cortar com uma faca ou similar, cortar; 2. Cortar em pedaços, fatiar, picar, recortar; 3. Cortar uma porção de; destacar (uma parte) por meio de corte, remover por corte, 4. Fazer uma incisão em, cortar, entalhar, etc.; 5. Passar através de (água, ar, uma multidão, etc.) em movimento rápido ou violento, fender um caminho através de; também, sulcar (a terra) em lavoura, mineração, etc.; 6. Formar ou abrir (uma trilha ou sim.) por meio de corte. (GLARE, 1968, pág. 1717 – tradução livre).[10]

A incerteza que o *Oxford* coloca recebe mais um reforço com a consulta a Pokorny (2007). Em ambos os casos, a relação entre *seco* e *signum* não é segura enquanto origem e originado, mas parece haver concórdia na proximidade de sentido entre ambos no que se refere à marca, à "impressão" que causa. Correspondendo a uma interpretação da etimologia interessada em ouvir o inaudito no dito, se atendo a um aceno de pensamento, posso supor que a marca do *signum* é um corte *seco* que porta um saber à medida que rasga, criando assim um limite visível e concretamente experienciado. Lidar com um saber que rasga é fazer uma experiência com o concreto da palavra, causando sensações sim, mas também e principalmente fazendo uma experiência na e através das fronteiras da língua. Lá onde nos aventuramos entre o que é e o não ser, onde o instante instaura brevemente a verdade fugidia, o concreto se diz somente enquanto experiência deste mesmo saber:

> sĕk-[2] – Significado em inglês: *tocut*; tradução para o alemão: *schneiden*. Latim: *secō, -āre* 'cortar, podar', *segmen, segmentum* 'quebra, secção' [...]. Latim: *sĭgnum*, neutro, 'marca, símbolo, sinal, indicação', se originalmente 'marca entalhada' (?); [...] Alto alemão antigo: *sega, saga*. Europeu antigo: *sagu, sage*. (POKORNY, 2007, pág. 2660 – tradução livre).[11]

---

[10] 1. *To sever with a knife or similar, cut; 2. To cut in pieces, slice, chop, cut up; 3. To cut a portion from; to detach (a portion) by cutting, cut off, 4. To make an incision in, cut, gash, etc.; 5. To pass through (water, air, a crowd, etc.) in rapid or violent motion, cleave a path through; also, to cut into (the earth) in ploughing, mining, etc.; 6. To form or open up (a track or sim.) by cutting*.

[11] *sĕk-[2] – English meaning: to cut; deutsche Übersetzung: "schneiden" Lat. secō, -āre "cut, clip, abschneiden", segmen, segmentum "break, section" […]. Lat. sĭgnum n. "mark, token, sign, indication", if originally "eingeschnittene Marke" (?); [...] O.H.G. sega, saga, O.E. sagu, sage*.

Este é, pois, o sentido de um saber que se encrusta na carne. Nietzsche (1994, pág. 56) já dizia que "de tudo o que se escreve, aprecio somente o que alguém escreve com o próprio sangue [...] Aquele que escreve em sangue e máximas não quer ser lido, mas aprendido de cor". Filosoficamente falando, apreciar, neste sentido, não se restringe à opinião pessoal somente, mas diz também de uma entrega no que se faz.

Ao afirmar uma oposição entre ler e aprender de cor há um reconhecimento da experiência de um saber vivido, na medida em que um conceitua e descreve, e outro, que demarca um modo sanguinolento de ser. Este sangrar traz ao ato a memória da verdade, seja como valor moral, de vontade e de "querer", seja por simplesmente se dar de outra forma não dimensionável no falar sobre algo, mas sim em dizer com algo. Quem condiz diz junto, ou seja, convoca à participação sem ser arbitrário, convida a manifestar-se no que se manifesta à medida da manifestação, que é o corte entre as possibilidades de cada um e o impossível: aquilo sobre o qual não exercemos posse, nem poder de possuir, mas que, por isso, nos delimita e constitui: "Vai-se ao limiar sempre que se vai *aos limites* [grifo no original]" (NIETZSCHE, 1967 – tradução livre)[12].

Heidegger (2003) também, a seu modo, pensou este saber que corta. No seu ensaio *A linguagem*, o pensador alemão interpreta o poema *Uma tarde de inverno*[13]:

> Na janela a neve cai,
> Prolongado soa o sino da tarde.
> Para muitos a mesa está posta
> E a casa bem servida.
>
> Alguns viandantes da errância
> Chegam até a porta por veredas escuras.
> Da seiva bruta da terra
> Surge dourada a árvore dos dons.
>
> O viandante chega quieto;
> A dor petrificou a soleira.
> Aí brilha em pura claridade
> Pão e vinho sobre a mesa. (TRAKL, 2016 – tradução de Marcia Sá de Cavalcante Schuback).[14]

[12] *Man geht zu Grunde, wenn man immer zu den Gründen geht*.
[13] *Ein Winterabend*.
[14] *Wenn der Schnee ans Fenster fällt, / Lang die Abendglocke läutet, / Vielen ist der Tisch bereitet / Und das Haus ist wohlbestellt. // Mancher auf der Wanderschaft / Kommt ans Tor auf dunklen Pfaden. / Golden blüht der Baum der Gnaden / Aus der Erde kühlem Saft. // Wanderer tritt still herein; / Schmerz versteinerte die Schwelle.*
Da erglänzt in reiner Helle / Auf dem Tische Brot und Wein.

Pela obra literária é construída uma compreensão filosófica da dor, não restrita à certa negatividade. O verso central para tal pensamento é o seguinte: "*Schmerz versteinerte die Schwelle*", "A dor petrificou a soleira". A tradução para o português leva em conta a sonoridade e o jogo imagético próprios da língua de destino sem faltar com cuidado ao original. O esforço poético é visível; contudo, traduzir é tanto caminho como descaminho de sentido, parte do que caracteriza o poema em alemão se desdobra singularmente em português.

O verso fala de dor, *Schmerz*, em correspondência com a soleira, *Schwelle*. Como o que dói, Heidegger (2003, pág. 21) entende por: "A dor é a junta articuladora no dilaceramento que corta e reúne. Dor é a articulação do rasgo do dilaceramento. Dor é soleira. Ela dá suporte ao entre, ao meio dos dois que nela se separam. A dor articula e traça o rasgo da di-ferença. A dor é a própria di-ferença". Na mesma instância ontológica estão a dor e a soleira, a dor e a di-ferença; o que isso significa?

Em alemão, *Schwelle* também diz do limite, o limiar entre duas coisas, como a soleira é a fronteira que separa o dentro do fora da casa. Enquanto separa, instaura tanto a casa quanto a rua, como a não casa ainda, a casa que virá. Sem soleira, rua e casa não teriam suas singularidades mantidas, suas di-ferenças: "o termo 'a di-ferença' não diz uma categoria genérica para várias espécies de distinções. A di-ferença aqui nomeada é só uma. É única" (HEIDEGGER, 2003, pág. 19). Diferir não é deixar misturar, categorizar, mas fazer aparecerem os limites que definem e constituem; é emergir a unidade que se encontra no "entre" de uma e outra coisa.

Dor e limite se fundem. Ambos dão fundamento um ao outro no entre que os diferencia. O poema no original traz um jogo sonoro em que essa relação correlata se mostra novamente. Tanto as palavras *Schmertz* e *Schwelle* começam com o mesmo som, *sch-*, [ʃ], fricativo, ou seja, com quase nenhuma interrupção de ar, seguidas de *m-*, [m] e *w-*, [v], que, embora diferentes, ainda resguardam essa mesma característica de som continuado. Sonoramente, dor e limite fluem abertamente. Um introduzindo; outro, terminando – origem e plenitude do verso pela dor e pela soleira, respectivamente.

Essa corrente de ar praticamente ininterrupta como janela aberta tem, pois, sua quietude. Afinal, "a dor petrificou"; o limite, a soleira para diante da dor. É marcada uma pausa, que não faz do limite igual ao começo. O instante que demarca o quieto da fluidez

constitui e distingue as diferenças e identidades entre origem e fim, enquanto plenitude. Em alemão, o verbo *versteinern* também começa com o tipo de som fricativo *v-*, [f], para coincidir com o som anterior *sch-*, [ʃ]; todavia, seguido pela oclusiva *-t-*, [t], ou seja, onde há uma obstrução parcial da saída de ar.

A construção sonora do verso é marcada por uma pausa entre dois sons contínuos. Ali, onde dor e limite se encontram, há tanto multiplicidade de um quanto unidade de vários – pausa e continuação. *Versteinern* provém do substantivo *Stein*, pedra, uma pedra que se interpõe entre dois acontecimentos de mundo, lembra-nos de "no meio do caminho tinha uma pedra" (ANDRADE, 2013, pág. 30). O verso tão conhecido de Drummond retoma em Georg Trakl a tensão no embate causador de dor e de limite fundador. Trazer à quietude da pedra é dar sentido ontológico tanto ao limite quanto à dor:

> A linguagem fala. Sua fala chama a diferença, a di-ferença que des-apropria mundo e coisa para a simplicidade de sua intimidade.
> A linguagem fala.
> O homem fala à medida que corresponde à linguagem. Corresponder é escutar. Ele escuta à medida que pertence ao chamado da quietude. (HEIDEGGER, 2003, pág. 26).

Pelo ensino, pois, transita-se na marca. Via de acesso que traduz uma experiência de des-conhecer, se as rédeas da imposição cedem lugar à fronteira do pensar. Ali, as distâncias se estreitam, proximidades não se tocam mais e o aprendiz se torna o mestre, afinal: "mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende" (ROSA, 2006, pág. 213). Ensinar é estar na marca do pensamento; em outras palavras, é aprender a estar no pensamento da marca, a saber, atento a que o limite demarcante seja, assim como não seja. O ensinamento sem aprendizagem é pobre de sentido, restringe-se à mera informação de conteúdos pragmáticos. Radicalmente, ensinar significa também não ensinar, à medida que dá espaço para que o outro (que também sou eu) aprenda:

> Formar é deixar o outro aprender, integrando no que ele é, os limites do que ele não é [...]. Só quem realmente sabe aprender, e somente na medida em que o sabe, pode realmente ensinar [...]. Ensinar exige e impõe a ascese de aprender; a ascese de constantemente assumir tanto a ignorância quanto o saber do que já se sabe. Não apenas aquele que já sabe tudo não pode nem aprender nem ensinar. Também não pode quem não assumir o saber de sua ignorância, quem não reconhecer que sabe alguma coisa. (LEÃO, 1977, pág. 49).

1.1.3. Não ensinar e a ciência

Nesta dimensão, não ensinar é uma prerrogativa. O que não quer dizer faltar com as suas responsabilidades enquanto professor, enquanto pais ou enquanto sociedade. Não ensinar está comumente relacionado com negligência. Isso tem pouco a ver com o pensamento do ensino e mais com o que se espera de determinadas funções e papéis sociais. Não ensinar se refere, diversamente, ao compromisso com seu desconhecimento, impossibilidade de que algo seja dito – pois não se sabe – e tendo cuidado com o conhecimento, já que mesmo no dito há o não dito, o não controle do que será compreendido.

Entretanto, parece que nos atuais tempos esta é uma decisão estranha de se tomar. Já causa estranhamento não ensinar sem optar por isso. Ou seja, não detendo todas as variáveis e circunstâncias falhamos ao passar um determinado conteúdo, seja este técnico, cultural ou moral. Diferente é, pois, "escolher" não ensinar. Aceitar que faz parte do processo o equívoco, a falta e o improviso. Reconhecer a ponta solta, o dígito errado, o ponto fora da curva e não fazer nada a respeito.

Um estranhamento que condiz com uma sociedade tecnicista, na qual o ensino serve aos propósitos da aprendizagem. Sistemas pré-programados demandam o cumprimento de tarefas. Logo, é conveniente a transmissão do que fazer para o desempenho esperado. Não só isso, mais do que fazer advém o como fazer, cuja resposta procura constantemente por um melhor desempenho: produzir mais a menor custo, ou mais por menos tempo, o que costuma coincidir.

Este aspecto performático que se dedica a se superar ininterruptamente não pode permitir o não ser. Como num teatrinho de marionetes, tudo está sob controle ou acredita-se que esteja. Da filosofia à mesa de bar, das salas de aula aos hospícios, nossa sociedade se vê como peças de um quebra-cabeça que pode ser solucionado. Quem monta as peças é o homem, quem diz que as peças são montáveis é a ciência, pois ela é "a teoria do real" (HEIDEGGER, 2006, pág. 40). Aqui, para pensar a palavra teoria, referimo-nos tanto ao sentido de "conjunto de regras ou leis, mais ou menos sistematizadas, aplicadas a uma área específica" (HOUAISS, 2009a, Teoria), quanto à etimologia, a qual significaria ação

de ver, observar, testemunhar, "enviando *θεωροί* ou embaixadores de Estado aos oráculos ou jogos, ou, coletivamente, os próprios *θεωροί*, embaixada, missão" (LIDDELL; SCOTT, 1940, *Θεωρία* – tradução livre)[15].

Diversas palavras gregas podem ser traduzidas por "ver" ou "pôr-se a observar". Ainda assim, diferentes nomeares sugerem diversos modos de o próprio compreender o real: "o pensamento, dócil à voz do ser, procura encontrar-lhe a palavra através da qual a verdade do ser chegue à linguagem" (HEIDEGGER, 1979a, pág. 51). Neste sentido, observa-se nas palavras gregas *θέα* e *ὁράω* o campo semântico de ver, olhar; entretanto, esse mesmo étimo pode ser lido com acentuações diferentes, *θεά*, feminino de *θεός*, "deusa, divindade", e *ὥρα*, "cuidado" (LIDDELL; SCOTT, 1940 – tradução livre)[16]. Temos, pois, um convite. Fomos convidados a ver, também em teoria, a palavra *θεωρία* como um cuidado sagrado, o divino em todo cuidar, ou, ainda, "ora, foi, como deusa, que *ἀλήθεια* apareceu ao pensador originário Parmênides. [...] Em sentido antigo, isto é, originário mas de forma alguma antiquado, a teoria é a *visão protetora da verdade*" (HEIDEGGER, 2006, pág. 46 – grifos no original)[17].

O real para muitos povos antigos eram os próprios deuses se manifestando. Esta era "sua" verdade, "seu" mundo. Um possessivo que não traduz da posse como estamos habituados. Não havia a verdade de cada um, embora todos fizessem uma experiência com a verdade singularmente. Isto porque, para os antigos, a verdade era múltipla e diversa. Diferentemente de nossa concepção atual de verdade, regida pela ciência, pedras,

---

[15] *Sending of* θεωροί *or state-ambassadors to the oracles or games, or, collectively, the* θεωροί *themselves, embassy, mission*. Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057%3Aentry%3Dqewri%2Fa>. Acesso em: 13 out. 2016.

[16] Cf. *Θέα*. Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057%3Aentry%3Dqe%2Fa2>. Acesso em: 14 set. 2016.
Cf. *Θεά*. Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057%3Aentry%3Dqea%2F1>. Acesso em: 14 set. 2016.
Cf. *Ὁράω*. Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057%3Aentry%3Do(ra%2Fw>. Acesso em: 14 set. 2016.
Cf. *Ὥρα*. Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057%3Aentry%3Dw)%2Fra>. Acesso em: 14 set. 2016.

[17] Cf. *Ἀλήθεια*. Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057%3Aentry%3Da)lh%2Fqeia. Acesso em: 14 set. 2016.

animais, pessoas próximas e inimigos eram a verdade, pois a própria presença desses seres constituía sua veracidade, "prova" cabal da doação de existência de um deus. A verdade é sempre verdade dos deuses, seja quem for que a proferir:

> Os indo-iranianos têm uma palavra comumente traduzida por Verdade: *Rta*. Mas *Rta* é também a prece litúrgica, o poder que garante o retorno das auroras, a ordem estabelecida pelo culto aos deuses, o direito, enfim um conjunto de valores que estilhaçam nossa imagem da verdade. (DETIENNE, 2013, págs. 1-2).

Isso significa que a compreensão de oposição entre verdadeiro e falso não era possível, visto que o que se manifesta, seja bom ou ruim, tem um sentido de ser que remete ao sagrado. Sendo atribuída ao artífice divino, a verdade jamais poderia ser possuída, no sentido de controlada; apenas se convive em sua cercania, não havendo possibilidade de cercá-la, cerceando-a ao uso a bel-prazer. Desse modo, as diferenças são apenas outras manifestações da mesma verdade sagrada. Seu e sua são possessivos que não indicam posse, mas apropriação, é o ser no mundo em sua limitação fundadora:

> Sua 'Verdade' é uma 'Verdade' assertórica: ninguém a contesta, ninguém a demonstra [...], *Alétheia* não é a concordância entre a proposição e seu objeto, tampouco a concordância de um juízo com os outros juízos; não se opõe à 'mentira'; não há 'verdadeiro' em face do 'falso'. A única oposição significativa é entre *Alétheia* e *Léthe*.
> [...]
> Não há de um lado *Alétheia* (+) e do outro *Léthe* (-), mas entre esses dois polos se desenvolve uma zona intermediária em que *Alétheia* desliza para *Léthe* e vice-versa. A 'negatividade', portanto, não está isolada, apartada do Ser; ela orla a 'Verdade', é a sua sombra inseparável. As duas potências antitéticas não são, pois, contraditórias, mas tendem uma à outra; o positivo tende ao negativo, que, de certo modo, o 'nega', mas sem o qual não se sustenta. (DETIENNE, 2013, pág 29; págs. 77-78 – grifos no original).

Para nós da modernidade, real é o mundo que vemos ou podemos ver e controlar, cujo descobrimento torna-se sinônimo de confirmação de uma teoria. A compreensão do mundo se dá à medida que o vemos, e nossa visão é guiada pela ciência, no sentido de que damos existência à realidade ao dispor cada peça em seu lugar. A isto chamamos conhecer, categorizar o real à mercê do que podemos apreender dele. Em contrapartida, o que não podemos conceituar não tem valor de existência, simplesmente não é "real", é "fictício", é "imaginação"; quer dizer, não é verdade, mas mentira. Ao aderir à concepção

de opostos, subentende-se a ideia de norma, padrão – há o que é e o que não é, distinção claramente determinável: quando coincidente, correta; quando divergente, corrigível:

> A ontologia perde sentido em detrimento do que é claro, evidente, prático, objetivo, útil, enfim, do que é capaz de levar a algum lugar, ainda que esse lugar possa não ser exatamente o lugar mais desejável. Não importa. O importante é que seja algum lugar. A questão ontológica passa, ao longo do desenvolvimento da Cultura Ocidental, a ser considerada perda de tempo. (JARDIM, 1995, págs. 15-16).

Exige-se que se encaixe. Como reconhecer o não ensinar se não se pode classificar o que não é? Não tem clareza, falta utilidade no não ser. Qual a validade de não ensinar para um médico, um advogado? Como não ensinar a uma criança, tão em tenra idade e desprotegida?: "Perdem-se no vazio considerações sobre o modo como se poderia levar a agir sobre a vida cotidiana e pública de modo efetivo e útil, o pensamento ainda e apenas metafísico" (HEIDEGGER, 1979b, pág. 58). A pergunta aqui versa a respeito de uma vontade; mesmo que seja vontade de cuidar, ainda assim é um desejo pelo ente antitético ao ser, circunstância de realização do ser que foi, que é ou que será, como se instâncias discerníveis fossem.

Busca-se uma postura de solução de problemas, resolução de conflitos, sem se dar conta de que a tensão é a própria condição de existência, no embate entre o nada e o ser: "Um dos lugares fundamentais em que reina a indigência da linguagem é a angústia, no sentido do espanto, no qual o abismo do nada dispõe o homem. O nada, enquanto o outro do ente, é o véu do ser. No ser já todo o destino do ente chegou originariamente à sua plenitude" (HEIDEGGER, 1979a, pág. 51). A questão é como agir diante do que se aquieta, como o ente chega a ser se antes e fundamentalmente ele não é. Chegar à plenitude na origem se contradiz com a ideia da construção de um conhecimento que se inicia insipiente e finaliza-se douto pelo acúmulo de informações. Isto porque não nos referimos à origem como começo, muito menos à plenitude como fim; aqui, diz-se respeito ao movimento. Ir a algum lugar é sempre chegar de um lugar, de modo que essa concepção de saber é estar dentro da dinâmica de partida e chegada, de ser e estar, do nada e do ente, de origem e de plenitude.

Ora, afirmamos que o não ensinar, imerso na senda do pensar, nada diz respeito ao descuido com o outro, mas nesse embate entre ensinar um conteúdo e deixar o ensino seguir seu curso de aprendizagem e vazio, quanto mais se aceita como vital uma função, maior serão as garras do controle. Seja por teorias sempre novas, seja por soluções à

disposição, o importante é sanar quaisquer dúvidas, ter sempre algo a dizer e muito, muito a ensinar: "A carga – inevitavelmente? – *normativa* do saber pedagógico acaba muitas vezes por bloquear a experiência da infância [grifo no original]" (BÁRCENA, 2010, pág. 9 – tradução livre)[18].

Quem detém o dizer dita as regras. Diferentemente de impor a vontade por força física, controla-se o dizer, que é o saber vigente, dominante e aceito. A palavra que sabe, que é científica, diz o que é, exercendo um controle dos corpos sem ao menos tocá-los literal, mas radicalmente: "já não se trata de pôr a morte em ação no campo da soberania, mas de distribuir os vivos em um domínio de valor e utilidade" (FOUCAULT, 1988, pág. 157).

Ocorre uma inversão radical: a ciência diz o que é. A ciência deixa de ser uma dentre tantas possibilidades, passando a ser a deliberação fundamental da existência: "o homem – um ente entre outros – faz 'ciência'. Neste 'fazer' ocorre nada menos que a irrupção de um ente, chamado homem, na totalidade do ente, mas de tal maneira que, na e através desta irrupção, se descobre o ente naquilo que é em seu modo de ser" (HEIDEGGER, 1979c, pág. 36). Os filhos desse mundo serão crias científicas, homens que veem no mundo somente um espelho de si. Daí o predomínio do indivíduo, da vontade, pois se tudo é um reflexo de nós mesmos, basta esticar a mão e apanhar. O que não nos serve não é, não nos vemos, logo, desprezamos. Ciumento é o deus-ciência, que não permite adorações alheias.

A ciência é a segurança do pensamento, isto é, o que há de inofensivo sem ser inocente. Seguro pelas contas está o próprio pensar que se fia na lógica infalível ou na estatística mais aceita por todos. Quando o real é domado, ele se torna conhecido; a este papel se presta a ciência: "o pensamento calculador submete-se a si mesmo à ordem de tudo dominar a partir da lógica de seu procedimento" (HEIDEGGER, 1979a, pág. 50). Nessas categorias se constitui a interpretação do ser, sem se perceber que são as mesmas categorias, partes da possibilidade de categorizar. A essa multiplicação de chances, apreensões e aprendizagem nomeia-se pelo que origina o cálculo e o encerra em seu destino, sua derradeira conta, o incalculável em todo calcular.

---

[18] *La carga – ¿inevitablemente? – normativa del saber pedagógico acaba muchas veces por bloquear la experiencia de la infancia*.

1.1.4. O jogo do poeta e da infância

Ainda que não fuja ao controle, ousamos ao ensino de. Dispor-se a ensinar algo não é demérito, não contradiz o caminho aqui percorrido, não deve ser evitado; ao contrário, constitui fundamentalmente o ato de ensinar. Um ensino que se integra ao não ensino do mesmo ensinar. Deste modo, perguntar para que ensinar não perde sua validade, apenas agora congrega na pergunta pela utilidade sua inutilidade.

Não seria conveniente tutelar o ensino, a fim de guiar aos cuidados de profissionais respeitados a educação de nossos filhos? Como vimos brevemente, por mais que quiséssemos, nossa vontade está aquém das possibilidades de realização. Por este viés, podemos traçar duas concepções de ensino: uma que se sabe limitada e neste limite funda seu ensinamento, outra que pretende limitar pelo controle, que se diz sabedora dos caminhos e se torna tutora do que e como proceder. Uma ousa, a outra se assegura; uma cuida no risco, a outra entende que cuidar é evitar arriscar-se:

> Supõe-se estar vendo dois caminhantes diante de uma correnteza selvagem, que arrasta consigo pedregulhos diversos: o primeiro atravessa-o com leveza nos pés, utilizando as pedras para impulsionar-se cada vez mais adiante, mesmo que estas afundem assim que ele as deixa. O outro permanece à margem, desamparado ele precisa primeiro construir os fundamentos que irão suportar o sem passo pesado e prudente. (NIETZSCHE, 2013, pág. 41).

A crítica ao ensino acompanha uma crítica no ensino. Radicalmente, é questionar as instituições, seus conteúdos e o modo como compreendemos seus papéis na sociedade; isso ao menos em alguma instância, do contrário estaríamos renegando o caráter dialógico do pensamento e do ensino aqui propostos.

Nós todos viemos de uma concepção de "escola paternalista, destinada a educar os governados, os que iriam obedecer e fazer, em oposição aos que iriam mandar e pensar" (TEIXEIRA, 1947, pág. 27), que nada mais é do que a escola do sistema de controle da ciência pela técnica. Nesse paternalismo escolar, não só o ensino é controlado, mas também a instituição e suas partes componentes, inclusive seu público-alvo – os alunos. Na compreensão funcional, estes são partes do todo que ainda não se sabem todo,

logo, é preciso adestrar a compor o sistema. Construção essa interminável, sempre a necessitar de mais instrutores, pois novos são os mecanismos:

> Nossa sociedade do conhecimento, ou da aprendizagem, como se a denomina, com seu *slogan* do aprender a aprender e do aprender ao longo de toda vida é, neste sentido, um tipo de processo que, em sua alunização do aprendiz, o converte também em um aprendiz eterno, mas de outra índole, um aprendiz nunca de todo emancipado, um aprendiz que não solta da mão de seus educadores. (BÁRCENA, 2010, pág. 14 – tradução livre).[19]

É um cuidado com a peça, talvez um cuidado com o ente destituído de essência, em que a diferença é combatida e entendida por desigualdade, e identidade por igualdade, cujas melhores hipóteses críticas recaem sobre as relações de poder – nas quais "*o contrário da igualdade não é a diferença, mas a desigualdade, que é socialmente construída, sobretudo numa sociedade tão marcada pela exploração classista*" (BENEVIDES, 1998, pág. 156 – grifos no original) –, mas carecem de questionamentos sobre os mesmos valores que compõem e fundam suas críticas:

> A partir disso podemos concluir que [...] a crítica do ponto de vista do trabalho não nos permite pensar o próprio modo de produzir [...]. O socialismo seria uma 'forma social de distribuição' adequada à produção industrial; o modo de produção não é criticado radicalmente, pelo contrário, ele é o ponto referencial para a construção da crítica. (SILVA, 2016, pág. 37).

Trocando em miúdos, para se dizer o que o aluno deve ou não receber como educação, se se deve ensinar ou não filosofia ou literatura, é preciso se perguntar o que são filosofia e literatura. Arriscar pensar (não necessariamente determinar) o ser dos entes para aí viver no risco desta decisão ao ensinar.

Um dos críticos literários brasileiros mais tradicionais e influentes interpreta que decidir pela literatura é aceitar que "nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação. [...] A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas" (CANDIDO, 1989, pág. 113). Decerto, esta é uma posição que merece diversas ressalvas, principalmente por se referir ao ato literário como um instrumento,

[19] Nuestra sociedad del conocimiento, o del aprendizaje, como se la denomina, con su eslogan del aprender a aprender y del aprender a lo largo de toda la vida es, en este sentido, una suerte de proceso que, en su alumnización del aprendiz, lo convierte también en un aprendiz eterno, pero de otra índole, un aprendiz nunca del todo emancipado, un aprendiz que no se acaba soltar de la mano de sus educadores.

remetendo-o assim à lógica tecnicista de pôr tudo a serviço da ciência. Contudo, chamamos atenção à importância "poderosa" que a literatura adquire já na tradição.

Neste sentido, lidar com literatura e ensino trata mais de estabelecer um diálogo entre ambos do que simplesmente de apanhar livros nas seções lúdicas da biblioteca e levar para que os alunos os leiam. Pode-se fazer isso, mas não é necessário, como aqui vemos. O convite ao poético cabe a todas as idades, e se em tenra idade estamos carentes de conhecimento, o saber, enquanto marca de pensamento – experiência concreta de vislumbramento, de dor, de temor, de alegria, ou seja, de realidade –, se dispõe a quem quer que entre em contato com o poético, que faça o caminho de pensar e ser o poético. O saber não é apreendido, mas sim experienciado e, para isso, não há pré-requisito de idade: "o termo infantil denomina, normalmente, uma faixa etária [...]. Pode o fenômeno literário submeter-se a e ser apreendido por um tal critério ou classificação? É problemático" (CASTRO, 1994, pág. 132).

Iniciar uma postura filosófica desde cedo pode ser bem interessante para a realidade dos alunos, acostumados a serem alvo de soluções prontas para as perguntas da lousa, ensinados a responder ao professor em vez de perguntarem-se. Esta importância de pensamento legitima o caminho reflexivo de cada um e coloca o ensino de literatura como um autoexercício de filosofar, no qual a carência conceitual não impede a dignidade das experiências singulares. No dia a dia lida-se com perdas, ganhos, dores e alegrias; por que não considerar isso matéria-prima para as aulas?

Amor, ódio, guerra, paz, permanecer e partir. Há muito tempo que andam juntos com a filosofia e a literatura. Esta é a proposta de um ensino na marca do pensamento, que diz porque sabe e cala porque diz. Ao decidir pelo convite do ensinar, reconhecemos "um vir a ser e perecer, um construir e destruir, sem qualquer acréscimo moral, numa inocência eternamente idêntica, neste mundo existe apenas no jogo do artista e da criança" (NIETZSCHE, 2013, pág. 68). Estar na marca do pensamento é, portanto, jogar o jogo do poeta e da infância.

1.2. A tradição

Este jogo de ensino, seja ele de literatura e de filosofia, seja de qualquer outra disciplina, é marcado por uma tradição. Quando nos perguntamos o que, como e a quem ensinar, estamos levando em conta, querendo ou não, um percurso histórico de compreensão do mundo em que vivemos. De certa maneira, a tradição foi um caminho na marca do pensamento que se estabeleceu canonicamente, de modo que essa tomada de atitude torna-se familiar e conhecida num determinado grupo.

Simultaneamente, ao criticar o ensino, critica-se a tradição do ensinar. Em linhas gerais, tanto o ensino quanto a tradição se confundem em significado. Como mostra o sentido aceito amplamente pela sociedade, encontra-se na palavra tradição os significados de: “ato ou efeito de transmitir ou entregar; transferência; herança cultural; conjunto de valores; costume; hábito; conjunto de doutrinas essenciais reconhecidos e aceitos por sua ortodoxia e autoridade” (HOUAISS, 2009a).

Contudo, assim como o ensino, também a tradição pode ser pensada diversa e criticamente. Aqui se dispõe a pensar a tradição da tradição, isto é, a tradição do que se costuma compreender como o que seja tradição. No seu ensaio *A crise na educação*, Hannah Arendt (1972, pág. 243) já chamava atenção quanto à relação entre tradição e educação ao dizer: “a crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado”. Um relacionamento que evoca também a autoridade de que a tradição dispunha e que determina os modos de ser da educação, consequentemente do ensino.

Neste sentido, qual a relação entre ensino, tradição e autoridade? Seria a tradição o ensino da autoridade? Concebendo tradição como conjunto de valores, herança cultural e transferência, pode-se supor daí uma autoridade dos conteúdos. Se foi feito assim, façamos assim. Mais uma vez, lidamos com a transmissão de uma concepção de maneiras de ver o real, teorias e metodologias. Uma tradição tecnicista, que transmite a autoridade científica pelo ensino, determinando o que o real é a partir do que se acredita que ele deve ser: controlável e controlado. Por esse viés de tradição, a criação cede espaço à reprodução e a ousadia ao zelo:

> Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo. (ARENDT, 1972, pág. 226).

1.2.1. Quando o poético repousa esquecido

Esta é a tradição do homem ocidental, o mesmo que vive a ilusão de poder compreender tudo a seu redor. Um homem que busca suas origens. Isto significa estar num domínio histórico que conduzirá suas atitudes, seus gestos e, por fim, sua forma de ser. Este é o homem do Ocidente, que inventou a escrita alfabética, a filosofia e a indústria. Vale ressaltar que há um embate na Academia sobre se a invenção da escrita alfabética é ou não é obra grega. A ideia, neste trabalho, não é se perder "na busca do primeiro inventor" (ROSALIND, 1992, pág. 53), mas ater-se à revolução técnica, fornecedora da "base conceitual para a construção das ciências e filosofias modernas" (HAVELOCK, 1996a, pág. 15), pois nenhuma dessas revoluções chegaram sem cobrar um preço. Cada invenção pressupõe um inventar-se.

Como a tradição tradicional lida com a inventividade? Ao longo dos séculos, houve criações das mais variadas, nunca se deixou de inventar e criar, a despeito da autoridade da tradição. Por outro lado, talvez certo desconforto com o que se apresenta seja mesmo necessário, a fim de que haja um impulso pela criação. Inclusive, é de se suspeitar a coincidência de que justo no século no qual mais se inventaram coisas maior foi a repulsa pela tradição. A pergunta agora se refaz: como se dá essa inventividade que despreza o já inventado, a ponto de estar sempre à busca por uma novidade?

> O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição. (ARENDT, 1972, pág. 245-246).

Este é o homem que vive a ilusão. A criação que renega a tradição, desprezando-a, se ilude por não reconhecer que toda invenção já faz parte da tradição somente por ter sido inventada. A novidade só existe conceitualmente ou no instante imensurável, pois, a partir do derradeiro momento da criação, o a fazer se torna feito, particípio passado.

Estando a coisa posta, somente a disposição criativa perante a tradição pode dar movimento e sentidos ao até então adormecido:

> Porém, o imaginário da ficção, da literatura não pode ser confundido com a simples *ilusão*, promotora da coisificação e da alienação do homem, pela manipulação de estereótipos ideológicos. O ilusório não promove o descortinar do sentido do ser do homem, humanizando-o, libertando-o. Pelo contrário, o seu modelo é uniforme e repetido, jamais dando lugar à diferença, ao que ainda não se sabe, ao desafio do perguntar. (CASTRO, 1994, pág. 135 – grifo no original).

Este é o homem que vem perdendo seu contato mais imediato e concreto com as coisas em detrimento de uma realização virtual, que nada mais é do que o desdobramento do processo de abstração e conceitualização. Um homem técnico, um homem no qual o poético repousa esquecido. Sobre este período da nossa história, impõe-se uma tradição nos moldes da ciência e da técnica moderna, que almeja sempre suplantar qualquer outra tradição que não lhe diga respeito:

> O pensar poético é o pensar se manifestando realização concreta [...]. Sua concretude advém precisamente da ausência de certeza e da vigência de uma dinâmica. O pensar é apresentado como o pensar que pensa realizando, diferentemente de uma modalidade de pensar que se realiza como cumulação de abstrações, como informações coligidas para se apresentarem, no mais das vezes, como simulacro de alguma realização externa a esse mesmo pensar. (JARDIM, 2005, pág. 33).

1.2.2. A ideia e o ser

Vive-se a iludir, ludicamente a distrair-se das coisas em prol do que achamos que as coisas sejam. Afinal, é mais fácil lidar com o que achamos das coisas do que com as coisas elas mesmas, ou será que só podemos lidar com as coisas a partir de como podemos compreendê-las? A ilusão alcança proporções modernas, não na compreensão humana das coisas, mas na sua prepotência globalizante. A possibilidade de as coisas serem passa a ser nossa possibilidade de vê-las. Já dizia Pessoa:

> O Universo não é uma ideia minha.
> A minha ideia do Universo é que é uma ideia minha.

> A noite não anoitece pelos meus olhos,
> A minha ideia da noite é que anoitece por meus olhos.
> Fora de eu pensar e de haver quaisquer pensamentos
> A noite anoitece concretamente
> E o fulgor das estrelas existe como se tivesse peso. (PESSOA, 2006, pág. 51).

Nos versos do poeta, na voz de seu heterônimo Alberto Caeiro, ressoa como um estrondo a dicotomia entre concreto e abstrato, entre lidar com uma tradição de pensamento que se insere na emergência das circunstâncias, na qual tudo tem um limite no deslimite das possibilidades, e compreender a instância das coisas como algo mensurável, apreensível pelas ideias e conceitos em sua totalidade. Isto é, a crença de que a realidade pode ser conhecida genericamente, apresentada num modelo que representa todo o resto. Desta forma, já tendo conhecido o molde, basta adequá-la, reproduzi-la. Sem que haja a necessidade de pensamento e criação, surge o costume de fazer:

> O calo é o hábito – o hábito cultural – e, porque hábito, automático, mecânico, imediato esquema estímulo-resposta, embotador e gerador de apatia, indiferença, lassidão. Vê-se então como habitualmente se vê ou como todo mundo vê. Assim *se* sente, assim *se* pensa. Impera a atitude que uni-formiza, uni-dimensionaliza, homo-geneiza e que é a vigência do raso, do plano, da planície, ou seja, a apatia ou a indiferença do *tudo igual*, do *medíocre*. (FOGEL, 2007, pág. 40 – grifos no original).

Não só isso, esta tradição que se engendra no hábito tende a não dar importância ao que não tem utilidade, isto é, não pode se adequar aos moldes da funcionalidade. A pergunta que se faz diante do desconhecido deixa de ser "o que é isto?" para virar "para que serve isto?". Quando a resposta é positiva, a realidade passa a vigorar pela sua função; quando negativa, é descartada ou deixada à mercê da indiferença e do desdém. A respeito do poema: "Uma flor à margem do rio para ele era uma flor amarela, e não era mais nada" (WORDSWORTH apud PESSOA, 2006, pág. 61)[20], diz Caeiro:

> Toda coisa que vemos, devemos vê-la sempre pela primeira vez, porque realmente é a primeira vez que a vemos. E então cada flor amarela é uma nova flor amarela, ainda que seja o que se chama a mesma de ontem. A gente não é já o mesmo nem a flor a mesma. O próprio amarelo não pode ser já o mesmo. É pena a gente não ter exatamente os olhos para saber isso, por que então éramos todos felizes. (PESSOA, 2006, pág. 61).

[20] *A primrose by the river's brim / A yellow primrose was to him, / And it was nothing more*.

Neste sentido, compreende-se a tradição como um conceito, isto é, "como a coisa *sempre já vista*, *sempre já sabida*" (FOGEL, 2007, pág. 41 – grifos no original). Compreende-se enquanto o que se prende junto a si. A ilusão de poder compreender tudo se faz principalmente por se tratar desse caráter conceitual e abstrato com que nos relacionamos com as coisas. Então, quando o poeta chama atenção à diferença entre alguma coisa e a minha ideia sobre alguma coisa, é como se ele convidasse a experienciar a realidade para os limites que ela a cada vez nos impõe, ao invés de impormos nossa limitação conceitual a ela.

Diferente de ser dois: homem e realidade, o poema apresenta que "o fulgor das estrelas existe como se tivesse peso" (PESSOA, 2006, pág. 51), ou seja, sentimos a realidade como a um semelhante, o fulgor não é substantivo abstrato, mas o arremate que nos causa maravilhamento, espanto, terror, todas as sensações que, por sua vez, geram reações, prova de que não estamos apáticos perante o que é. Tal estado de ser se corresponde a uma multiplicidade de disposições, não se esgotando na funcionalidade que o fulgor das estrelas poderia ter.

A ideia de algo não versa a respeito das singularidades, e sim sobre o que seus números e estatísticas indicam. Pode de fato o sabor de uma banana ou maçã ceder lugar ao conjunto das frutas, quantitativamente sem gosto? Até a morte não é mais uma manifestação do real, tanto quanto respirar ou nascer, mas algo que precisa e pode ser superado, basta termos mais conhecimentos a respeito:

> — Se concebo o quê? Uma coisa ter limites? Pudera! O que não tem limites não existe. Existir é haver outra coisa qualquer e, portanto, cada coisa ser limitada. O que é que custa conceber que uma coisa é uma coisa, e não está sempre a ser uma outra coisa que está mais adiante? [...]
> — Olhe, Caeiro... Considere os números... Onde é que acabam os números? Tomemos qualquer número – 34, por exemplo. Para além dele temos 35, 36, 37, 38, e assim sem poder parar. Não há número grande que não haja um número maior...
> — Mas isso são só números – protestou o meu mestre Caeiro. E depois acrescentou, olhando-me com uma formidável infância:
> — O que é o 34 na Realidade? (PESSOA, 2006, pág. 62).

Diferentemente de um problema a ser solucionado, meramente situacional e, como tal, tendo seus desdobramentos técnicos limitados pelos mistérios insolúveis, pulsão de novos desdobramentos, o problema superado encerra qualquer discussão. Ele elenca uma

forma de ser, uma ideia do que seja, e assim a representação sustenta uma ontologia murcha, desvigorada em seus múltiplos sentidos.

Tudo com o que se tem contato passa a ser o sem mistério, o sabido e o compreendido ou a compreender. Tudo pode ser acessado, inclusive o próprio homem. O homem pelo homem passa a ser um produto comercializável, uma doença a ser diagnosticada e curada; o humano torna-se uma espécie, uma cor, uma sexualidade e uma infinidade de predicativos que validam o sujeito homem. Nossa ideia de homem passa a ser o homem.

1.2.3. As tradições da tradição

Nossa ideia de tradição não é a tradição. Melhor dizendo, atualmente vigora uma concepção de tradição que não permaneceu a mesma no tempo, o que significa que o modo como o homem foi apreendido pela história mudou. Na própria língua encontramos traços de outra tradição em sua etimologia, formas diversas de ser no mundo. Convém, entretanto, uma ressalva: a busca aos sentidos anteriores, quiçá originários, nem sempre tem a ver com um empenho gramatical: "Etimologia não diz, em primeiro lugar, ciência linguística, que investiga a identidade entre os radicais das palavras. [...] Em sentido próprio (aqui, literal), etimologia diz *logos* do étimo, linguagem do próprio começo" (SCHUBACK, 1996, pág. 62). Em vez disso, trata-se de estar atento ao aceno de significações e de experiências que as palavras portam, cujo uso comunicativo da língua ignora ou desconhece:

> Etimologia também é um dizer, mas um dizer originário que emerge de uma consentaneidade. O radical *étymos* significa legítimo, autêntico, verdadeiro. Etimologia não é um dizer qualquer. É o dizer que remonta para o próprio processo de dizer que provém da verdade do próprio dizer e, por isso, se faz legítimo pelo vigor de sua própria vigência. (LEÃO, 2010, pág. 104).

Tendo isso dito, observa-se que a palavra tradição se origina de *traditio* – conforme se encontra em Houaiss (2009a, Tradição), Dicionário Michaelis (2015,

Tradição)[21] e Aulete e Valente (2016, Tradição)[22] – por via erudita, conforme Ferreira (2004, Tradição). Por sua vez, temos os seguintes sentidos etimológicos: "ação de dar; entrega; transmissão, tradição, ensino" (HOUAISS, 2009a), que aparentemente se mantiveram com relativa estabilidade no uso contemporâneo da língua, em se tratando do significado mais abstrato da palavra, sob o conceito de ir passando um conhecimento adiante, perpetuando um saber.

Ao procurar num dicionário de latim, confirma-se o significado de entrega, transmissão e ensino, não se restringindo, todavia, ao abstrato do termo. Considera-se também o transporte físico de objetos e de pessoas: "1. A entrega (de mercadorias, bens, etc.); rendição (de pessoas, território, etc.) [...]. 2. A transmissão de conhecimento, ensino. b. a entrega do conhecimento; um item de conhecimento tradicional, crença, etc.)" (GLARE, 1968, pág. 1956 – tradução livre)[23]. Perdemos, no habitual da língua, a tradição para o concreto. Uma pessoa pode ser entregue à polícia, um terreno pode ser entregue ao seu proprietário, mas dificilmente chamaríamos isso de tradição. Logo, a primeira entrada do dicionário latino ficou esquecida. Aqui será tarefa do pensamento perscrutar o terreno do esquecimento para fazer a experiência de mundo calada na palavra.

Prosseguindo, *traditio* é constituída a partir da substantivação do verbo *trado* com o sufixo *-tio* (GLARE, 1968, pág. 1956), equivalente ao nosso -ção. Um verbo rico, por sinal, com dez entradas no *Oxford Dictionary*. A maioria são nuances do sentido-base de entregar, por exemplo: "1. Entregar ou passar adiante (para uma pessoa). b. dar (para uma pessoa para segurar); transferir (para uma posição). c. entregar (ao funcionamento das forças naturais, etc.)" (GLARE, 1968, pág. 1956 – tradução livre)[24]. Alguns sentidos, já mais distantes, referem-se a *trado* como: "7. Introduzir (uma pessoa a outra – tradução livre)" (GLARE, 1968, pág. 1956)[25].

---

[21] Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=tradi%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 16 set. 2016.

[22] Disponível em: <http://www.aulete.com.br/tradi%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 16 set. 2016.

[23] *1. The handing over, delivery (of goods, possessions, etc.); surrender (of persons, territory, etc.) [...]. 2. The transmission of knowledge, teaching. b. the handing down of knowledge; a item of traditional knowledge, belief, etc.).*

[24] *1. To hand or pass over (to a person). b. to hand over, give (to a person to hold); to transfer (to a position). c. to deliver, hand over (to the operation of natural forces, etc.).*

[25] *7. To introduce (a person to another).*

Introduzir não deixa de guardar certa semelhança com entregar, pois também diz de levar alguém ou algo de uma posição a outra. Todo esse translado não é à toa, uma vez que a palavra *trado* já remete a isso em sua formação por meio do prefixo *trans*- com o verbo *do* (GLARE, 1968, pág. 1956), em que *trans*- nos diz de "1. Do outro lado ou por cima, através, para o outro lado de [...]. Formas: frequentemente *tra*- antes de consoantes surdas" (GLARE, 1968, pág. 1961 – tradução livre)[26]. A saber, temos ainda, no português falado, o uso do trans-, seja nesta forma, como em transbordar e transportar, seja na forma tra-, em tradição, traduzir, ou até numa outra variável, como em trespassar (LIMA, 1972, pág. 178). Isto significa que não é nenhum espanto ter, ainda que vagamente, a noção de passagem, passar além de, ao pensar, ao pronunciar a palavra tradição: tra-dição.

A outra parte dessa última composição é *do*, o verbo dar em latim. Este é um verbo complexo. Seu radical curto revela uma multiplicidade dos mais variados sentidos. O primeiro deles que aparece no latim é "1. Conferir gratuitamente, dar posse de, fazer uma doação de, dar. b. dar, oferecer (aos deuses, os mortos, etc.). c. conceder (a posse legal, a utilização, etc.)" (GLARE, 1968, pág. 566 – tradução livre)[27].

De fato, na entrega algo é dado, algo é oferecido, garante-se que por um deslocamento algo atravessa até outra circunstância. Em todo *trado* há um *do*, toda entrega dá. Um dar que reforça a travessia do dado no seu prefixo. Entregar como o que "transdá", resguardando a importância que a passagem tem para a entrega. Levando isso em conta, o modo verbal que foca seu aspecto no movimento é o gerúndio. Tem-se, pois, entregar, *trado*, enquanto um dar oferecendo. Um dar que é dando. E, assim, é feita a entrega, a tradição, como o ato que dá e permanece neste movimento de doação.

Quem oferece introduz uma oferta. Uma dádiva que não se materializa simplesmente no seu destino, como se seu objetivo fosse somente a finalidade, mas que faz uma trajetória da entrega ao recebimento. E quanto à sua origem, quanto à sua meta? Entrega enquanto tradição atravessa e, por isso, é atravessada. Isto é, tradição é um atravessamento da entrega, sempre se originando: "Tudo o que acontece é sempre um começo" (RILKE, 1976, pág. 52).

---

[26] *1. Across or over, also through, to the other side of […]. Forms: freq. tra- before voiced consonants.*
[27] *1. To confer gratuitously, give possession of, make a gift of, give. b. to give, offer (to the gods, the dead, etc.). c. to grant (legal possession, use, etc.).*

A partir do momento em que se chega ao alvo, cessa a entrega, para a tradição. Por isso que tradição, enquanto tra-dição, precisa estar em constante recebimento e oferta. Precisa passar adiante e, desta forma, estar em insistente diálogo com a história e sua dinâmica. A mera reprodução da tradição, em outras palavras, a tradição da reprodução, não reverbera na tensão do ontem, do hoje e do sempre. É dar sem a travessia, sem os percalços do caminho. Entre o que permanece no fluxo das mudanças há uma tradição, entre o que muda na constância há uma tradição, e assim sua obra continua a fazer sentido, por mais diversas que sejam as épocas, as pessoas, as circunstâncias. Num paralelo com a obra de arte, a tradição exerce sua dinâmica de maravilhamento e repulsa, concessão do trânsito das experiências de mundo:

> A unicidade da obra de arte é idêntica à sua inserção no contexto da tradição. Sem dúvida, essa tradição é algo de vivo, de extraordinariamente variável. Uma antiga estátua de Vênus, por exemplo, estava inscrita numa certa tradição entre os gregos, que faziam dela um objeto de culto, e em outra tradição na Idade Média, quando os doutores da Igreja viam nela um ídolo malfazejo. O que era comum as duas tradições, contudo, era a unicidade da obra [...]. (BENJAMIN, 1987, pág. 171).

1.2.4. Tradição e traição

A tradição, pois, é um processo, não um produto. Ou pelo menos assim seria para os entendidos das etimologias, conhecedores das línguas clássicas, estudiosos e especialistas. A quem é vedado o conhecimento distante está a luz do saber... Equivoca-se quem se debruça sobre dicionários mais do que se dedica ao pensamento. O caminho aqui oferece questões, não soluções:

> O que é a palavra sem a relação com o que nomeia e o que nela vem à palavra? Deve-se sair correndo de toda etimologia vazia e acidental: ela se torna jogatina se o que se está a nomear na palavra já não tiver sido anteriormente pensado por caminhos longos e vagarosos, e não continuar a ser sempre de novo pensado, comprovado, e sempre de novo provado em sua essência de palavra. (HEIDEGGER, 1998, pág. 207).

Por isso convém enveredar-se tanto no mais recôndito significado, a fim de auscultar seu sentido praticamente mudo na fala mais corriqueira, bem como no

aparentemente mais banal significado arcaico. Desse modo, reconhecemos que em toda fala cotidiana há um canto antigo e inaudito. Assim, continuamos com a etimologia, agora pela via popular, de *traditio*.

Em Aulete e Valente (2016, Traição)[28] e Ferreira (2004, Traição) encontra-se outra via de acesso que não a erudita ao português brasileiro da palavra *traditio*: a palavra traição. Resumidamente, tradição e traição possuem exatamente a mesma origem latina em *traditio*. Ora, traição nos é apresentada pelos meios de comunicação mais usados e acessíveis como uma ruptura da expectativa e da confiança, sendo normalmente encarada como uma maldade por nossa moral vigente: "Quebra de fidelidade prometida e empenhada; aleivosia, deslealdade, perfídia" (DICIONÁRIO MICHAELIS, 2015, Traição)[29]. Qual é a dádiva então? Onde está a *traditio* na traição?

Bom e ruim são paradigmas morais. Quando se diz da traição de outrem, leva-se em conta sua conduta perante o que se espera enquanto membro de uma sociedade. Pela traição se fixou a negatividade do que é dado. A tradição má, a tradição perversa, a dádiva rejeitada socialmente, uma traição. Ora, essa postura determinística não considera o *trans*- que também há na traição. O absoluto que jaz aparentemente em toda traição se revela tão variável, assim como a relação de infidelidade da esposa com o marido não tem a mesma perfídia moral que a quebra da confiança pelo espião em defesa da pátria. Esta talvez nem maldade fosse, mas digna de medalha por seus pares:

> Originalmente – assim eles decretam – as ações não egoístas foram louvadas e consideradas boas por aqueles aos quais eram feitas, aqueles aos quais eram úteis; mais tarde, foi esquecida essa origem do louvor, e as ações não egoístas, pelo simples fato de terem sido costumeiramente tidas como boas, foram também sentidas como boas – como se em si fossem algo bom. (NIETZSCHE, 1998, pág. 18).

Na dinâmica do movimento, o bom e o ruim se imiscuem. Então trair pode ser uma coisa boa, justificável em algumas ocasiões, assim como a tradição? É importante aqui não confundirmos o caminho com o caminhar. O caminho não faz escolhas, o caminhar sim. A traição oferece, dá e entrega algo; o modo como lidamos com essa oferta é outra perspectiva. Um caso social, pessoal, cultural. Traição não é só matéria de tabloides, pelo contrário, ela reconhece a tradição e, neste reconhecimento, nega-a,

[28] Disponível em: <http://www.aulete.com.br/trai%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 18 set. 2016.
[29] Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=4bjp3>. Acesso em: 18 set. 2016.

oferecendo outra possibilidade de concepção do real, cuja moral da tradição – aquela tradicional e comprometida com o produto a ser entregue, não com o processo – reprova. Em consonância com a dinâmica da travessia, a traição engendra o outro valor da tradição, sua própria instância de desvio à qual a entrega, enquanto doação de possibilidades, se dispõe.

Contudo, é compreensível a descrença de que traição seja algo que não um comportamento execrável. Afinal, desde há muito a proximidade com uma semântica da malignidade se adequa à palavra. Os primeiros dicionários do português já apresentam esse sentido, e isto nos indica, ao menos nos círculos intelectuais, qual é a interpretação do termo que se arrasta na história da língua, permeando nossa concepção de mundo: "Traiçaõ – perfídia, falta de fidelidade ao Principe, ao amigo, que se fiava de nòs" (BLUTEAU, 1728, pág. 237), "Traição – perfidia, entrega da fé, quebra da fidelidade prometida" (SILVA, 1789, pág. 794) e "Traição – perfidia, falta de fidelidade" (PINTO, 1832, pág. 1057).

A relação entre perfídia e traição não começa neste momento nem se restringe ao português, mostrando que outras línguas detiveram semelhante compreensão de mundo: "O Italiano chama ao Traductor, Traidor, *Traduttore*, *Traditore*, mas o Traductor fiel, não he Traidor" (BLUTEAU, 1728, pág. 234). Uma proximidade que se justificaria na formação, na qual tradução deriva de *trans-* + *-duco-* + *-tio*. Ambos os verbos, *trado* e *traduco*, são introduzidos pelo prefixo-ponte, aceno para a travessia, na sua forma *tra-*. Entre *duco* e *do*, entre trazer e dar, há sim muitos sentidos parecidos, que se distanciam com sutileza e se aproximam com cautela. Na proposição anterior, o tradutor fiel traria o sentido do verso, enquanto que o traidor dá sentido ao verso, fugindo à fidelidade da mensagem.

Ora, quantos ruídos existem entre o que se diz e o que se quer dizer? Quem há de mostrar que o que pode ser aprendido se sujeita ao que deve ser aprendido? Imersa em narrativa, a mensagem assume o rosto das variadas interpretações, e ainda assim a mensagem é apenas a interpretação do real enquanto palavra, obra, gesto, e não o real propriamente. A unicidade da obra a que Benjamin (1987, pág. 171) se referia é o que permite uma entrega, a cada vez autêntica, de respostas, sem esgotar a questão que a arte suscita. Nessa dimensão, todo tradutor é, em certa medida, traidor, ainda sem o querer, pois necessariamente ele falhará em entregar a mensagem na íntegra; concomitantemente,

o tradutor é um “traditor”, alguém que porta uma tradição na interpretação e a passa adiante em sua possibilidade de autenticidade.

1.2.5. Traição e mutirão

A traição não deixa de ser uma tradição na interpretação da tradição, ou melhor, da falta à tradição, seja na figura de um rei enganado, seja na de um amante infiel. A história da língua apenas serve para confirmar a desconfiança que a traição engendra. Todavia, o último século tem revisto sua própria compreensão de relato histórico, o que vem influenciando as mais diversas áreas, inclusive a lexicografia.

Os dicionaristas agora levam em conta não apenas a norma culta escrita para reconhecer uma entrada no dicionário – como nas primeiras publicações em língua vernacular –, mas o uso corrente oral, palavras chulas e até palavras de uso apenas em determinadas comunidades. Essas populações, algumas delas isoladas do convívio com o restante da civilização, tiveram um desenvolvimento próprio da língua, condizente com sua experiência de mundo.

Nesse sentido, algumas palavras, para nós – que estamos acostumados com o linguajar citadino, que fomos atravessados por anos de teorias e práticas científicas já cristalizadas –, podem soar estranhas pela maneira como usam aquelas comunidades, embora ambas tenham uma origem comum. Isto é, cada tradição faz seu caminho e resguarda interpretações singulares, em diálogos mais ou menos audíveis no uso corriqueiro das fontes propulsoras do nomear:

> No dito, a fala recolhe e reúne tanto os modos em que ela perdura como o que pela fala perdura – seu perdurar, seu vigorar, sua essência. Contudo, na maior parte das vezes e com frequência, o dito nos vem ao encontro como uma fala que passou.
> Se devemos buscar a fala da linguagem no que se diz, faríamos bem em encontrar um dito que se diz genuinamente e não um dito qualquer, escolhido de qualquer modo. Dizer genuinamente é dizer de tal maneira que a plenitude do dizer, própria ao dito, é por sua vez inaugural. (HEIDEGGER, 2003, pág. 12).

Nos grandes dicionários de português brasileiro, uma das entradas de traição destoa do sentido de perfídia mais usual, ao mesmo tempo em que se aproxima de uma entrega e uma oferta: "4. Regionalismo: Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul. Variedade de mutirão em que o fazendeiro que tenciona auxiliar o vizinho chega à casa deste de madrugada, em companhia de trabalhadores, e desperta-o ao som de cantos" (HOUAISS, 2009a, Traição), "5. MG MT MS. Mutirão em que os ajudantes chegam à casa de quem vai ser ajudado de madrugada e acordam-no com cantos" (AULETE; VALENTE, 2016, Traição), "5. Bras. MT. Espécie de mutirão (q. v.), com a particularidade de o fazendeiro que pretende auxiliar o vizinho chegar à casa deste alta noite, de surpresa, em companhia dos trabalhadores, acordando-o, em geral, ao som de cantos. [Cf., nesta acepç., suta (3) e estalada (5).]" (FERREIRA, 2004, Traição):

> 6. REG (MG, MS, MT), ETNOL Ver suta, acepção 3. 3. REG (GO), ETNOL Mutirão prestado por amigos e vizinhos de um fazendeiro, que chegam de surpresa para realizar um serviço urgente e, quando concluído, voltam para a sede da fazenda para um jantar especial, seguido de reza, cantoria e dança; traição. (DICIONÁRIO MICHAELIS, 2015, Suta).[30]

Como a traição virou auxílio? Como, de perfídia, a palavra traição ganhou uma conotação praticamente oposta, digna inclusive de comemorações? A tal pergunta não se pode responder com certeza neste trabalho. Em geral, os regionalismos são marcas culturais, como estruturas linguísticas, que se referem a determinadas comunidades e são leituras de mundo feitas por ou a respeito delas. Apresentam uma singularidade no uso, seja na manutenção de sentidos, seja na construção de novas relações entre palavra e realidade, de tal modo que um sentido antigo poderia tomar um caminho aparentemente contraditório ao canônico e, ainda assim, dialogar com este no que há de originário em ambos. Em entrevista ao *Diário de Lisboa*, João Cabral de Melo Neto nos oferece sua interpretação do que seja o regionalismo e o regional:

> O regionalismo não é uma linguagem regional, que o inutilizaria, mas falar de problemas que estão mais próximos da pessoa que fala: a dor do homem, a alegria, suas lutas e as suas belezas etc. [...]. Quando me bato pelo regionalismo é para mostrar, numa anedota, o local, os sentimentos comuns a todos os

[30] Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=suta>. Acesso em: 20 set. 2016.

> homens. O homem só é amplamente homem quando é regional. (ATHAYDE, 1998, pág. 85).

Tem-se, pois, a ajuda oferecida. Uma comunidade, na qual um de seus membros receberia auxílio de bom grado, apresenta-se e se dispõe ao trabalho conjunto. Importante notar que a vinda auxiliadora não recai exclusivamente na realização do labor, mas se enfeita de música e dança, um rito trabalhístico. Ela não é imediata, não é objetiva em sua função, mas se permite demorar no empenho de ajudar, num tempo em que ajuda não é puro desempenho da tarefa. Por sua vez, o ajudado também oferece algo: comidas, agradecimentos, e seu trabalho se junta aos demais na comunhão criada para aquela circunstância específica.

Neste caso, a festa é tão necessária quanto o trabalho. Tanto que o serviço não visa à remuneração, não se busca a troca simbólica. A voluntariedade está na garantia de persistência desse tipo de relação de comunidade que se ajuda, pois cada um é tanto um único quanto a unidade que caracteriza o comum. Eu o ajudo no que me ajudo. Na entrega da ajuda, que é uma traição em particular, eu perpetuo a tradição daquela comunidade.

Esta é a traição que oferece ajuda, mediante confraternização e à revelia de salário. Uma dádiva que não se fia unicamente no desfecho para o ato e que atravessa toda a ação, desde sua requisição de auxílio até sua promessa, ambas veladas no desvelar daquela comunidade. A isto chamamos de outro nome, quando nos reunimos para ajudar em amizade e em prol de um único em unidade com os demais: mutirão.

Para compreender a relação regionalista com a palavra traição, convém ouvir nela o que aparece como sinônimo dicionarizado à palavra mutirão. Aqui, sinônimo será tratado como um termo que indica a aproximação entre as experiências de mundo que as palavras sugerem. Logo, prestar atenção ao que mutirão se refere é atentar-se àquilo que a traição pode vir a dizer a nós e diz à sua maneira aos que vivem naquelas comunidades regionais.

A palavra mutirão se origina de *potyrõ*, *pitibõ*, *popitibõ* e *picorõ* (DICIONÁRIO TUPI-GUARANI, 2016, Mutirão)[31]. Na língua tupi, "*p t k* quando precedidos por vogai nasal ou nasalizada mudam-se em *mb nd ng* [...] *b* em sílaba átona muda-se em *m* quando precedido por vogal nasal ou nasalizada" (RODRIGUES, 1953, pág. 123). Isso ocasiona

[31] Disponível em: <http://www.dicionariotupiguarani.com.br/dicionario/mutirao/>. Acesso em: 21 set. 2016.

a variação *motyrõ*, que significa no idioma indígena "(v. intr.) – trabalhar em conjunto" (NAVARRO, 2013, pág. 405). Diferentemente de um grego ou latim, o tupi é uma língua que nos chegou exclusivamente pela via oral; assim, uma mesma palavra pode ter várias origens, devido às incertezas que a envolvem. Isso de nenhuma maneira precisa ser encarado como um demérito, mas como desafio de lidar com o variado e o mesmo simultaneamente.

Um caminho de interpretação possível para isto a que os indígenas chamavam de *popitibõ* ou *popytybõ* provém da palavra *popy*, que literalmente quer dizer "ponta, cabo, extremidade (de qualquer coisa)" (NAVARRO, 2013, pág. 394), haja vista sua constituição, *pó* "mão" (NAVARRO, 2013, pág. 390) + *py*, "pé, pata" (NAVARRO, 2013, pág. 413). Várias são as palavras geradas com esse radical, por exemplo, *popyatã* e *popy'i*, "'ser forte de braços' [e] 'destreza de mãos'"(NAVARRO, 2013, pág. 394), respectivamente. Nesse sentido, *popytybõ* significa "(etim. – ajudar a mão) (v. tr.) – ajudar" (NAVARRO, 2013, pág. 395). Ajudar com as mãos, uma indicação ao esforço no empenho do auxílio, como nos esforçamos em trabalhos manuais. Auxiliar não como quem apoia ou aconselha, mas como quem carrega o fardo alheio com as próprias mãos, fazendo-o seu por instantes.

1.2.6. Os mutirões do homem

Embora a palavra seja de origem tupi, outras tribos, como os šere'nte, tinham experiências semelhantes àquela referente a *potyrõ*: "Se a capina foi demasiada para uma família, o marido saiu para caçar, preparou uma torta de carne a partir da caça, e a serviu para os companheiros que vieram assisti-lo" (NIMUENDAJÚ, 1942, pág. 33 – tradução livre)[32]. Também assim o português compara em sinônimo, emergência do que se afina nas diversas singularidades, o mutirão à traição.

Traição que é tradição, ou seja, mutirão que é tradição, um atravessamento no tempo de um trabalho conjunto em comunidade. Neste desdobramento social dá-se um

[32] *If the weeding was too much for one family, the husband went hunting, had a meat-pie made from the kill, and served it to fellow-members who came to assist him.*

trabalho pelas mesmas mãos que recebem a festa, que é o não trabalho, que é o desvio do caminho da ajuda. Desvio e via de trabalho fazem parte do mutirão, assim como fazem da tradição sua traição, sua outra via de acesso ao que é entregue.

Aprender que a tradição porta o descaminho da mensagem é aceitar a festa sem a qual não há mutirão; sem o mutirão, a obra não anda. Sem a traição, a história se repete sem invenção, tradicionalmente se repete. Justamente é pela educação que nos deparamos com o empenho de pensar o desempenho da traição da tradição, à medida que se educa como quem traduz, cuidando para que se deixe emergir na tradução o vigor da tradição, isto é, o que mantém a tradição viva, doadora de sentidos, sejam eles arcaicos, sejam contemporâneos; instigadora de sentidos, tanto conservadores quanto iconoclastas:

> Mas, na mesa, aquele menino Guirigó, na senvergonhice inocente de sua pouca geração, tinha adormecido completo antecipadamente, e eu consenti que as mulheres carregassem o coitadinho diabinho, pesado como um de maioridade, e levassem para dormir sei lá onde, por entre colchão e lençol. A vida inventa! A gente principia as coisas, no não saber por que, e desde aí perde o poder de continuação — porque a vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada. (ROSA, 2016, pág. 316).

2. Pensando a Filosofia

2.1. A filosofia como resposta

Seria, pois, a resposta para nossos problemas a filosofia? Ao optar pelo estudo dessa disciplina leva-se a crer que há certo indício da apoteose filosófica como desenlace. Pretensões à parte, questiona-se, entre outras coisas, se e como a filosofia se relaciona com a tradição e, haja vista a relação de ensino e tradição, como ela se relaciona com o ensino.

Para isso convém uma série de outras perguntas. Porém, um dilema é estabelecido na hora de responder a elas: é possível de fato dar uma resposta? O que é isto aonde chega meu questionamento? A relação de filosofia com o responder não é a mais óbvia. Isso porque compreendê-la no âmbito do perguntar tornou-se lugar-comum do filosofar, cujas respostas passam por fugidias, para não dizer pouco confiáveis. Essa falta de confiança em suas soluções aparece como uma de suas características fundamentais, possibilitando um questionamento incessante sem um compromisso explícito de resolução e nem de compreensão: "o fazer-se compreensível é o suicídio da filosofia" (HEIDEGGER, 1989, pág. 435 – tradução livre) [33].

Não que essa forma de conhecimento seja totalmente avessa a propor caminhos, afinal, "a exclusividade da criação de conceitos assegura à filosofia uma função [...]" (DELEUZE; GUATTARI, 1992, pág. 17). Não encerrando na assertiva anterior a problemática, a dupla de intelectuais franceses ainda desmistifica diversas crenças a respeito da filosofia e ratifica seu papel útil, neste caso, o de conceituar. Dar nome ao inominado, enveredando pelo inominável:

> [...] a grandeza da filosofia estaria justamente em não servir para nada é um coquetismo que não tem graça nem mesmo para os jovens. Em todo caso, não tivemos jamais um problema concernente à morte da metafísica ou à superação da filosofia: são disparates inúteis e penosos. Fala-se hoje da falência dos sistemas, quando é apenas o conceito de sistema que mudou. Se há lugar e tempo para a criação dos conceitos, a essa operação de criação sempre se

[33] *Das Sichverständlichmachen ist der Selbstmord der Philosophie*.

> chamará filosofia, ou não se distinguira da filosofia, mesmo se lhe for dado um outro nome. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, pág. 17).

Apregoa-se, na citação acima, a serventia da filosofia. Sua causa seria algo claro e, em contrapartida, qualquer aporia: seja em suas teorias (como o fim da metafísica), seja dela consigo própria, seu porquê de existir, é faceirice de criadores de intrigas desnecessárias. Em outras palavras, nesse trecho um conceito é uma resposta. As nuances do que isso significa para Deleuze se desdobram e "[...] não deixam margem para dúvida: a filosofia não é uma simples arte de inventar, de produzir os conceitos, ela é uma disciplina rigorosa, que tem como função primordial a criação de novos conceitos" (SCHOPKE, 2004, pág. 131).

Este rigor aproxima a filosofia da ciência (mas também da arte), pois pressupõe uma técnica e grande labor. Os limites entre as faculdades se desfazem em alguns casos, acentuando ainda mais o compromisso com uma resposta a seus anseios: "a filosofia é, pois, o sistema de conhecimentos filosóficos ou dos conhecimentos racionais a partir dos conceitos. Eis aí o conceito acadêmico dessa ciência" (KANT, 1992, pág. 41).

A funcionalidade justifica com facilidade o conhecimento. Precisamos saber fazer contas para o troco da padaria e para as construções da engenharia, precisamos do idioma para a compreensão escrita da sociedade, precisamos disso para aquilo... basicamente tem-se uma fórmula! Basta substituir isso para se chegar àquilo e vice-versa. Entretanto, há um certo vazio quando a filosofia é a primeira variável da equação, pois até para o mais elementar (por exemplo, no âmbito escolar, as notas e provas), nem para isso ela serve:

> Para todo professor de Filosofia acostumado à lida no Ensino Médio, são bastante conhecidas as perguntas do tipo: 'para que serve a Filosofia?', 'é mesmo necessária esta disciplina ou ela é apenas para mostrar que este colégio tem mais disciplinas do que os outros?', ou ainda 'se Filosofia não cai no vestibular, por que temos de estudá-la?'. Questões surgidas, na maior parte das vezes, logo nos primeiros contatos do aluno com essa 'nova realidade'. (BRASIL, 2000, pág. 44).

O empenho nos estudos se confunde com a dificuldade de aceitação da importância da filosofia. Não é à toa que seus praticantes, os filósofos, são ditos seres questionadores, repletos de dúvidas, não de soluções. Inclusive, a distância da prática

torna-a por vezes inalcançável àqueles que não foram iniciados nos conceitos dessa matéria e, por isso, inapropriada ao contexto de Ensino Fundamental e Médio.

Entretanto, não foi assim que começamos este texto e não se pretende dar prosseguimento creditando a nefelibatas eruditos o papel do filósofo, muito menos tratar a filosofia em meio a balbúcies sem sentido. Existe tanto um apreensível por meio do conceito quanto o embate entre o que ainda não foi pensado e o impensável. Somente no percurso desses questionamentos pode-se ter mais clareza quanto a seu significado:

> Falemos mais concretamente! A direção de um Estado pode bem dizer: precisamos agora, a fim de realizar um plano quinquenal, de físicos que recuperem nesse ou naquele campo a vantagem das outras nações; ou: necessitamos de médicos que elaborem cientificamente um medicamento efetivo contra a gripe. [...] Mas: 'Precisamos no momento de filósofos que...' – sim, o quê? Agora só há uma possibilidade: '... que desenvolvam, fundamentem e defendam a seguinte ideologia...' – só se pode falar assim com a destruição simultânea da filosofia! (PIEPER, 2014, pág. 19).

Propõe-se aqui encarar a filosofia como a resposta que seja. Para tanto, a fim de reconhecê-la em suas idiossincrasias, será preciso aceitar que de fato parece um contrassenso, senão má fé da História, colocar a filosofia no domínio tanto das respostas e da austera dedicação, quanto no do questionamento e do insolúvel. Apenas após debruçarmo-nos em seus sentidos, do mais cotidiano ao canônico, podemos ousar responder ao que ela presta contas e quais relações esperar com tradição e ensino: "Isso é assim por ser o reconhecimento uma resposta. Ele responde ao inacessível à medida que o resguarda. O pensamento compreende como resposta a uma relação com um outro, que se mostra como velamento, recusa, como um *adyton*[34]" (TRAWNY, 2013, pág. 22).

[34] "Santuário secreto a que só tinham acesso os sacerdotes, nos templos antigos da Grécia" (HOUAISS, Ádito, 2009a), proveniente do grego "não deve ser adentrado" (LIDDELL; SCOTT, *Ἄδυτος*, 1940). Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057%3Aentry%3Da)%2Fdutos>. Acesso em: 11 mai. 2017.

2.2. Filosofia, inteligência e entendimento

Ao longo de sua história, a filosofia tem assumido diversas acepções, o que é determinante para compreender seu propósito, se é que há um. Isso não apenas em variação diacrônica de significados, mas também sincrônica, ou seja, nos registros atuais da língua. Desde o uso diário da palavra até os mais formais e técnicos significados, encontramos conceituações até contraditórias do que seja filosofia.

Naturalmente, isso não é um problema. As contradições são bem-vindas, mas sem que se caia na esparrela de aceitá-las esquecendo-se de fazer a devida crítica, só porque a princípio tudo é válido. Nem, por outro lado, fazer do filósofo um inquisidor, cuja missão é hierarquizar categorizando os diversos saberes. Além disso, história, discurso canônico e opinião cotidiana não são coisas tão diversas entre si e, no mais das vezes, se imiscuem, cada uma revelando um sentido que nos auxilia a pensar a questão.

Apesar disso, no mais das vezes, em sua trajetória a filosofia apregoa a si o ofício de distanciar-se da opinião, ou *δόξα*. Quer dizer, ao se questionar pelo significado filosófico, a *δόξα* aparece como uma resposta equivocada. Ora, isso revela esse ímpeto que afasta os não iniciados, criando um estigma segregador na disciplina. Na suposição de não validar tudo na mesma medida, promove-se a separação em joio e trigo, valorando positiva ou negativamente as partes: “o método da dialéctica é o único que procede, por meio da destruição das hipóteses, a caminho do autêntico princípio, a fim de tornar seguro seus resultados, e que realmente arrasta aos poucos os olhos da alma da espécie de lodo bárbaro em que está atolada” (PLATÃO, 1987, pág. 347).

A referência às almas castigadas que jaziam no Hades atoladas no lodo (PLATÃO, 2000, pág. 47) não é leviana. Por esse viés da *República*, embora nela sejam considerados outros modos de saber, o método dialético (que é o da filosofia) prepondera. A filosofia platônica se confunde com a própria dialética, sob a ressalva de que a “palavra ‘dialética’ não designa nada com precisão, não passa de uma miscelânea. Ela abarca e põe em confusão uma vasta gama de problemas, de necessidades especulativas, e de temas e pensamentos heterogêneos” (RUYER, 1961, pág. 1 – tradução de Thayrine

Kleinsorgen)[35], haja vista todos os seus diálogos, nos quais Sócrates se apresenta sempre perante os interlocutores a lidar com as diversas concepções e com o princípio agregador delas:

> Para ele [Platão], a Dialética é a técnica da pesquisa associada que se efetua através da colaboração de duas ou mais pessoas com o processo socrático do perguntar e responder. A filosofia era, de fato, para Platão não uma tarefa individual e privada, mas obra de homens que 'vivem juntamente' e 'discutem com benevolência'; é a atividade própria de 'uma comunidade da educação livre' (*Leis*, VII, 344b). (ABBAGNANO, 1970, pág. 252).

Desse modo, a hierarquia de Platão dos tipos de conhecimento justifica tanto o ímpeto filosófico pela coerência lógico-semântica, quanto a repulsa histórica dessa disciplina pela opinião ou senso comum. Isso ocorre seja pelo fato de "abarcar num só golpe de vista todas as ideias esparsas de um lado e do outro, e fundi-las numa só ideia geral" (PLATÃO, 2002, págs. 106-107), seja por "separar novamente a ideia geral nos seus elementos, nas suas articulações naturais, sem todavia mutilar qualquer dos elementos primitivos, como faz um mau açougueiro" (PLATÃO, 2002, pág. 107), definindo assim os modos de proceder com a dialética:

> 'Sua interpretação é deveras suficiente', eu disse; 'e agora, respondendo a[36] estas quatro partes, assume-se estas quatro influências ocorrendo na alma: a intelecto ou razão para a mais alta, a entendimento para a segunda; atribui-se a crença para a terceira e para a última o pensamento pictórico ou a conjectura, e arranjá-las numa proporção, considerando que elas participam no esclarecimento e precisão na mesma medida em que seus objetivos tomam parte da verdade e da realidade. (PLATÃO, 1969a, 511d-511e – tradução livre).[37]
> *ἱκανώτατα, ἦν δ' ἐγώ, ἀπεδέξω. καί μοι ἐπὶ τοῖς τέτταρσι τμήμασι τέτταρα ταῦτα παθήματα ἐν τῇ ψυχῇ γιγνόμενα λαβέ, νόησιν μὲν ἐπὶ τῷ ἀνωτάτω, διάνοιαν δὲ ἐπὶ τῷ δευτέρῳ, τῷ τρίτῳ δὲ πίστιν ἀπόδος καὶ τῷ τελευταίῳ εἰκασίαν, καὶ τάξον*

[35] *Le mot «dialectique» ne désigne rien de précis, n'est qu'un fourre-tout. Il couvre et met confusion toute une vaste région de problème, de besoins spéculatifs, de thèmes de pensée hétéroclites*. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40900578>. Acesso em: 19 jul. 2017.

[36] A preposição *ἐπί* possibilita diversas traduções, conforme "*for* [por ou para]" e "com", vide o diálogo Górgias: "*four branches of it for four kinds of affairs*" (PLATÃO, 1967, 463b) e "quatro partes com quatro campos diferentes de atividade" (PLATÃO, 2017b).

[37] "*Your interpretation is quite sufficient," I said; "and now, answering to these four sections, assume these four affections occurring in the soul: intellection or reason for the highest, understanding for the second; assign belief to the third, and to the last picture-thinking or conjecture, and arrange them in a proportion, considering that they participate in clearness and precision in the same degree as their objects partake of truth and reality*". Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0168%3Abook%3D6%3Asection%3D511d>. Acesso em: 17 mai. 2017.

> *αὐτὰ ἀνὰ λόγον, ὥσπερ ἐφ' οἷς ἐστιν ἀληθείας μετέχει, οὕτω ταῦτα σαφηνείας ἡγησάμενος μετέχειν*. (PLATÃO, 1903, 511δ-511ε).[38]

Aqui se apresenta um exemplo do caráter categorizante da filosofia. O auge da influência na alma (*ψυχῇ*) é o intelecto (*νόησιν*). Essa palavra grega é a forma declinada de *νόησις*, que "é usada em seu sentido estrito de *νοῦς*, não apenas a faculdade de *νοῦς* [...]. O exercício de *νοῦς* é corretamente falado como *πάθημα ἐν τῇ ψυχῇ γιγνόμενον* [influências ocorrendo na alma], mas a faculdade em si mesma dificilmente poderia ser assim descrita" (ADAM, 1902 – tradução livre)[39].

Essa é a inteligência (LIDDELL; SCOTT, 1940, *Νόησις*)[40] que faz oposição à percepção pelos sentidos, à sensação (LIDDELL; SCOTT, 1940, *Αἴσθησις*; PLATÃO, 1987, pág. 313)[41]. Somente o que fosse validado pelo intelecto seria de interesse da filosofia; o que é aprendido apenas pela experiência com a própria coisa teria consistência lodosa e seria menos confiável. A razão inspira segurança, pois pode ser comprovada e medida (Cf. *ratio*, vide HOUAISS, 2009a, *Razão*). As sensações podem ser primeiramente sentidas, depois descritas, narradas, cantadas e vividas, mas dificilmente são precisas na convicção do cálculo: "Aprende então o que quero dizer com o outro segmento do inteligível, daquele que o raciocínio atinge pelo poder da dialéctica [...], sem se servir em nada de qualquer dado sensível, mas passando das ideias umas às outras, e terminando em ideias" (PLATÃO, 1987, págs. 312-313)[42].

---

[38] Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0167%3Abook%3D6%3Asection%3D511d>. Acesso em: 17 mai. 2017.

[39] Νόησιν *is used in its strict sense of* νοῦς *in actual exercise, not merely the faculty of* νοῦς*: cf. 508 E note. The exercise of* νοῦς *is correctly spoken of as a* πάθημα ἐν τῇ ψυχῇ γιγνόμενον*, but the faculty itself could hardly be thus described.* Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0094%3Abook%3D6%3Asection%3D511D>. Acesso em: 20 mai. 2017.

[40] Disponível em*:* <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057%3Aentry%3Dno%2Fhsis>. Acesso em: 17 mai. 2017.

[41] Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057%3Aentry%3Dai)%2Fsqhsis>. Acesso em: 21 mai. 2017.

[42] *τὸ τοίνυν ἕτερον μάνθανε τμῆμα τοῦ νοητοῦ λέγοντά με τοῦτο οὗ αὐτὸς ὁ λόγος ἅπτεται τῇ τοῦ διαλέγεσθαι δυνάμει*, […] *αἰσθητῷ παντάπασιν οὐδενὶ προσχρώμενος, ἀλλ' εἴδεσιν αὐτοῖς δι' αὐτῶν εἰς αὐτά, καὶ τελευτᾷ εἰς εἴδη*. Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0167%3Abook%3D6%3Asection%3D511b>. Acesso em: 04 jul. 2017.

Uma ressalva, contudo, faz-se necessária a respeito das traduções de *νοῦς* por razão. Nas duas citações acima utiliza-se essa palavra e seus derivados, no entanto, a fim de corresponder com o original grego, convém uma observação acerca de certo anacronismo do termo. Isso porque, estritamente falando, o conceito de razão como nós o conhecemos hoje ainda não tinha sido inventado.

Claro que, a rigor, nenhuma palavra grega, melhor dizendo, nenhuma palavra no tempo tem um sentido atual se ela mesma não for atualizada. Além disso, não é nada incongruente a tradução de *νοῦς* por razão. Logo, de que vale essa observação? Exatamente pelo dito, para tornar atual a palavra. Significa fazer seu passado soar de modo presente, atento não à fala pronunciada, mas ao que nunca cessa de dizer: a questão: "Auscultando não a mim mas o Logos, é sábio concordar que tudo é um" (HERÁCLITO, 1991, pág. 71)[43].

Inclusive, esse pensador também fará uso dessa palavra em seu fragmento 40, que, na tradução de Carneiro Leão, aparece como "muito saber não ensina sabedoria [*νόον*], pois teria ensinado a Hesíodo e Pitágoras, a Xenófanes e Hecateu" (HERÁCLITO, 1991, pág. 69)[44]. Assim, temos outro viés de interpretação, mas que não para por aí, pois ao longo da história, conforme as compreensões de realidade mudam, também a palavra diz a quem a ouve coisas distintas: "Sinto, porém, nos meus membros outra lei, que luta contra a lei do meu espírito [*νοός*] e me prende à lei do pecado, que está nos meus membros" (BÍBLIA, Romanos, 7, 23)[45]. Desse modo, ratifica-se o caráter profícuo que a palavra adquire geração após geração, ao mesmo tempo em que endossa a confusão de qual sentido adotar neste ou naquele contexto.

Contudo, nem sempre há um compromisso com a palavra, ou seja, a responsabilidade assumida para a tradução com a tradição e sua respectiva traição. Ocasiona-se, então, sua transformação em invólucro vocabular a serviço da propagação de ideias. Ué, mas não é disso que tratam os vocábulos, transposição da realidade concreta para o conceito abstrato? E, ainda que Bakhtin (2003, pág. 324) diga que "a língua, a

---

[43] "*οὐκ ἐμοῦ, ἀλλὰ τοῦ λόγου ἀκούσαντας ὁμολογεῖν σοφόν ἐστιν ἓν πάντα εἶναι*" (HERÁCLITO, 1991, pág. 70).

[44] "*πολυμαθίη νόον οὐ διδάσκει· Ἡδίοδον γὰρ ἂν ἐδίδαξε καὶ Πυθαγόρην αὖτίς τε Ξενοφάνεά τε καὶ Ἑκαταῖον*" (HERÁCLITO, 1991, pág. 68).

[45] *βλέπω δὲ ἕτερον νόμον ἐν τοῖς μέλεσίν μου ἀντιστρατευόμενον τῷ νόμῳ τοῦ νοός μου καὶ αἰχμαλωτίζοντά με ἐν τῷ νόμῳ τῆς ἁμαρτίας τῷ ὄντι ἐν τοῖς μέλεσίν μου*. Disponível em: <http://www.nestle-aland.com/en/read-na28-online/text/bibeltext/lesen/stelle/55/70001/79999/>. Acesso em: 3 jul. 2017.

palavra são quase tudo na vida humana", isso passa longe do entendimento de que tudo é qualquer coisa, como se não importasse o que usássemos e todo dizer fosse igualmente válido.

Nesse sentido, a sinonímia entre intelecto e razão, conforme sugere a tradução de Paul Shorey, torna-se senão equivocada, ao menos digna de suspeita. A razão recebe uma conceituação bem específica no caminho do Ocidente, demarcando, por exemplo, um viés sobre o sentido fundamental de interpretação bem diferente do proposto pelas Escrituras e pelo pensador brasileiro. Daí a conveniência em nos atentarmos a não fazer das palavras veículos de nossa vontade, sob o risco de não aceitarmos o convite do outro e só estancarmos, disciplinadamente estancarmos, num monólogo:

> Com a disciplina afirma-se um âmbito de questões possíveis, que estabelece direções e caminhos dotados de certa validade. O campo de objeto ocupado pela disciplina fica confinado à disciplina. As coisas de que trata a disciplina só podem vir à palavra enquanto e à medida que a disciplina e seu aparato metodológico permitem. A disciplina e sua validade permanecem a instância paradigmática da possibilidade e do modo em que uma coisa se torna objeto de uma ciência – e um objeto apropriado para pesquisa. As disciplinas em vigor são como uma peneira, só admitindo aspectos bem determinados das coisas. Não é tanto a coisa, o seu fundamento e sua 'verdade' que decidem o que pertence 'à coisa', mas sim a disciplina que confina a coisa enquanto objeto da disciplina. (HEIDEGGER, 1998, pág. 240).

O perigo está aí: fazer do rigor de nossos desejos o real, esquecendo-se do que é – somos e não somos. Fazer do real apenas o eu ignora parte essencial de sua constituição, aquele pedacinho sobre o qual não nos cabe versar, pois a nós está velado. Platão trata tanto de uma realidade apreensível, quanto de uma incompreensível. Sua questão, todavia, se processa a partir dos modos em que isso ocorre. Parca é a compreensão do real, sua conjectura; alta, o intelecto. Ao nomeá-lo por razão, não só utilizamos uma palavra fortemente carregada de conceitos, como determinamos que a excelência do conhecer dá-se pela razão, e não pela sabedoria ou pelo espírito:

> A tarefa que se impôs foi, portanto, conceber a *ratio* determinante do animal homem na direção que pouco a pouco se revela no pensamento moderno. A essência da razão, e isto significa da subjetividade, não é o mero pensamento ou entendimento. A essência da razão é a vontade. Pois é na vontade, apreendida como o que se quer a si mesmo, que se completa o colocar-se-diante-de-si-mesmo do homem, a subjetividade. (HEIDEGGER, 1998, pág. 235).

Semelhantemente ocorre com a tradução de *λόγος* por raciocínio. Que bandeira quer se defender, em qual interpretação do original clássico ela se fia? Por que não fazer como o pensador Carneiro Leão no fragmento 50 de Heráclito (1991, pág. 71) e simplesmente não traduzir, deixando a critério do leitor o estudo do grego antigo? Outra possibilidade é a total adequação do termo ao sentido de essência, como acontece em "No princípio era o Verbo [...]" (BÍBLIA, João, 1, 1). A história dessa interpretação de *λόγος* marca o caminho que o Ocidente percorreu até seu destino enquanto raciocínio, passando pela *Vulgata* "*In principio erat Verbum* [...]" (BÍBLIA, Ioannes, 1, 1)[46], que, por sua vez, advém de "*Ἐν ἀρχῇ ἦν ὁ λόγος* [...]" (BÍBLIA, Ιωαννην, 1, 1)[47].

Quaisquer desses posicionamentos escondem (e revelam) o sentido fundamental da questão do ser em cada dizer e nomear, fundando pelo limite dito uma presença no real. Enquanto a apropriação de *λόγος* por Verbo ou Palavra, como em Lutero "*Im Anfang war das Wort*" (BÍBLIA, Johannes, 1, 1)[48], reapresenta sua concepção essencialista nos parâmetros da metafísica do período clássico até os dias de hoje, a manutenção do verbete grego elitiza e convida o leitor a retornar ao movimento primordial da palavra, atualizando-a reversamente, ou seja, vai-se às origens em busca do que vigora:

> Conhecemos a definição grega na formulação posterior de *homo est animal rationale*, o homem é o animal racional. Do *λόγος* a *ratio*, da *ratio* a razão. O elemento característico da capacidade racional é o pensamento. Como animal racional o homem é o animal pensante [...]. Podemos dizer que a definição referida é a determinação metafísica da essência do homem. Nela, o homem que se encontra sob o domínio da metafísica, exprime a sua essência. (HEIDEGGER, 1998, pág. 234).

Um detalhe: Heidegger se refere à expressão grega *ἄνθρωπος ζῷον λόγος ἔχον* remetendo-se a Aristóteles. Contudo, não há em sua obra essa citação *ipsis litteris*. O mais provável é que ela seja uma corruptela de "*οὐθὲν γάρ, ὡς φαμέν, μάτην ἡ φύσις ποιεῖ: λόγον δὲ μόνον ἄνθρωπος ἔχει τῶν ζώων*" (ARISTÓTELES, 1957, 1253a)[49], algo como "Pois a natureza [*φύσις*], como nós declaramos, não faz nada sem propósito; e só o homem

[46] Disponível em: < https://www.bibliaonline.com.br/tnv/jo/1>. Acesso em: 07 jul. 2017.
[47] Disponível em: <http://www.nestle-aland.com/en/read-na28-online/text/bibeltext/lesen/stelle/53/>. Acesso em: 07 jul. 2017.
[48] Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/luther-1545/jo/1>. Acesso em: 07 jul. 2017.
[49] Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0057%3Abook%3D1%3Asection%3D1253a>. Acesso em: 08 jul. 2017.

dos animais possui [*ἔχει*] discurso [*λόγον*]" (ARISTÓTELES, 1944, 1253a)[50], conforme sugere Andrew Glynn (2015)[51].

Sutileza que faz toda a diferença, pois nesse trecho podemos aferir que a *φύσις*, enquanto real, é quem possibilita o homem, centrando a questão não na subjetividade, mas deslocando-a à apropriação da essência. Apropriar-se porque, embora o homem "tenha" o *λόγος*, ele deve mantê-lo, segurá-lo nas próprias mãos até habitá-lo, vesti-lo, engravidar-se dele; todos esses são os sentidos do verbo grego (LIDDELL; SCOTT, 1940, *Ἔχω*)[52] e não abarcam a compreensão de possuir apenas como quem controla a posse material de um objeto: possuir é ser possuído pela posse.

Assim, o que temos são termos da Antiguidade que dão certa origem cronológica a conceituações atuais e, exatamente por isso, não devem ser igualados em significância. Para não estagnar em uma problemática historiográfica, mais proveitoso para este percurso que pretendemos aqui é, decerto, aceitar o desafio de pensar a oposição estabelecida em Platão. Ele tenta fundamentar a distinção entre sensível e inteligível a tal ponto que chega a ser excludente um pelo outro. Enquanto o intelecto trabalha com a destruição das hipóteses a fim de encontrar a verdade embasada, justificada logicamente, a sensação redundantemente apenas sente, um bastar da própria vivência. É a partir desse viver experienciado que está a verdade dos sentidos:

> A Razão é a força que liberta dos preconceitos, e do mito, das opiniões enraizadas mas falsas, das aparências, e consente estabelecer um critério *universal* ou *comum* para a conduta do homem em todos os campos. Do outro lado, como guia propriamente humano, a Razão é a força a qual consente que o homem se liberte dos apetites que tem em comum com os animais, submetendo-os a controle e mantendo-os na justa medida. Esta é a dúplice função que foi atribuída à Razão desde os primórdios da filosofia ocidental. (ABBAGNANO, 1970, pág. 792 – grifos no original).

---

[50] *For nature, as we declare, does nothing without purpose; and man alone of the animals possesses speech*. Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Aristot.+Pol.+1.1253a&fromdoc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0058>. Acesso em: 08 jul. 2017.

[51] Disponível em: <https://kalountos.wordpress.com/2015/04/27/what-is-the-human-part-one-rational-animal-or-zoon-logon-echon/>. Acesso em: 08 jul. 2017.

[52] Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057%3Aentry%3De)%2Fxw1>. Acesso em: 08 jul. 2017.

Uma oposição radical, mas que não ocorre bruscamente. Há etapas intermediárias entre os extremos que constituem essa segregação essencial para Platão. Discute-se sobre *διάνοιαν*, forma declinada de *διάνοια*, cujo sentido perpassa *διά-νοια*, o que está entre (*διά*) a inteligência (*νοῦν*) e a opinião (*δόξης*), "pois considere entendimento como algo intermediário entre opinião e razão" (PLATÃO, 1969a, 511d – tradução livre).[53] Logo, *διάνοια* aqui significa entendimento, compreensão, mas fundamentalmente quer dizer o lugar que não é já opinião, mas que também não alcançou a inteligência. Ainda não, ao menos. Está em contato com o intelecto, vislumbra-o sem tê-lo, compreende-o à medida que a *δόξα*, enquanto local de predominância das sensações, é rejeitada.

Esse é o conhecimento que ocorre "na geometria e nas ciências afins [*ἀδελφαῖς τέχναις*]" (PLATÃO, 1987, pág. 312). Ao declarar indiretamente que somente ao filósofo, como aquele que está em relação de profunda intimidade com o *νοῦς*, cabe pensar os princípios, e aos "cientistas" é forçado "investigar a partir de hipóteses, sem poder caminhar para o princípio, mas para a conclusão" (PLATÃO, 1987, pág. 311), ele faz uma distinção importante. O filósofo marca uma ruptura que caracteriza sua forma de pensar e que vai de encontro a outros importantes pensadores, por aproximar a ciência da filosofia, embora discernindo ambas entre si:

> Temos, assim, como base, a aritmética que 'facilita a passagem da própria alma da mutabilidade à verdade e à essência' (Livro VII, 525c); a seguir, o espaço a duas dimensões, ou geometria plana; em terceiro lugar, o espaço a três dimensões, por meio da estereometria; a astronomia estuda os corpos sólidos em movimento; e a harmonia, o som que eles então produzem. Trata-se, portanto, de um ensino essencialmente formativo. Todas estas ciências têm por missão preparar o espírito para atingir o plano mais elevado: a dialéctica, cujo fim é o conhecimento do Bem (Livro VII, 333b-e). (PEREIRA, 1987, pág. XXXI).

Convém reforçar que tanto técnica quanto ciência adequam-se ao contexto somente se considerarmos que uma mesma terminologia pode tratar de assuntos distintos. Isso porque, ao nos referirmos à ciência, nós, homens modernos, temos o hábito de imaginar doutores de jalecos brancos e sentenças de verdade inquestionável. Costumamos, ao falar de técnica, pensar o modo de fazer algo à medida que detemos os

[53] […] *because you regard understanding as something intermediate between opinion and reason*. Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0168%3Abook%3D6%3Asection%3D511d>. Acesso em: 16 de mai. 2017.

meios a partir dos quais algo se faz. Em outros termos, para nós, ter uma técnica é sinônimo de ter o controle cognoscível sobre a produção de alguma coisa.

Quanto maior for o controle, aparentemente mais controle é desejado, dando-se a impressão de evolução e desenvolvimento. Técnica e tecnologia hoje se imiscuem, e uma ciência de ponta indica tecnologia mais avançada, mesmo que problemas elementares estejam esperando solução. Nesse meio tempo, a técnica mais simples torna-se obsoleta, a despeito de sua eficácia, em prol das novas tecnologias. Se antes a técnica nunca houvera prometido a solução do problema, apenas delegando a si o papel de ferramenta facilitadora, a técnica moderna promete mundos e fundos, a cura dos mais terríveis males, aquele último *gadget* e *update* para manter a roda dos desejos sempre a girar:

> Em contrapartida, uma região se desenvolve na exploração de fornecer carvão e minérios. O subsolo passa a se desencobrir, como reservatório de carvão, o chão, como jazidas de minério. Era diferente o campo que o camponês outrora lavrava, quando lavrar ainda significava cuidar e tratar. O trabalho camponês não provoca e desafia o solo agrícola.
> Em contraste, explora-se uma área da terra a fornecer carvão e minérios. A terra se des-encobre, neste caso, depósito de carvão e o solo, jazida de minerais. Era outro o lavradio que o lavrador dispunha outrora, quando dis-por ainda significava lavrar, isto é, cultivar e proteger. A lavra do lavrador não desafiava o lavradio. Na semeadura, apenas confiava a semente às forças do crescimento, encobrindo-a para seu desenvolvimento. Hoje em dia, uma outra posição também absorveu a lavra do campo, a saber, a posição que *dis-põe* da natureza. E dela dis-põe, no sentido de uma exploração. A agricultura tornou-se indústria motorizada de alimentação. Dis-põe-se o ar a fornecer azoto, o solo a fornecer minério, como, por exemplo, urânio, o urânio a fornecer energia atômica; esta pode, então, ser desintegrada para a destruição da guerra ou para fins pacíficos. (HEIDEGGER, 2006, pág. 19 – grifos no original).

Não podemos ignorar que ainda não se trata da técnica como a conhecemos hoje e, consequentemente, da ciência moderna, senão por uma questão cronológica, por ontologicamente a concepção generalizante do homem e sua lógica não estarem em pleno vigor. Cabe lembrar que tanto o mito quanto a sua transmissão eram tidos como naturais entre todos, e quiçá seja esse o grande embate de Sócrates – a maiêutica nunca foi para convencer Agatão ou Trasímaco para um fim qualquer, mas a toda *πόλις* pelo fim digno do período de influência homérica:

> Podemos supor que, como P. Shorey (1968, p. 248) e F. M. Cornford (PLATÃO, 1969b, p. 321), que Platão se viu na necessidade de se defender contra a celeuma levantada pelas afirmações sobre o tema [a condenação da poesia], feitas naqueles mesmos livros [II e III]. Mas a importância da poesia

> na vida grega justifica a expansão dada a este ataque. Embora desde os finais do séc. VI a.C. a escrita estivesse divulgada, e desde o séc. V houvesse um comércio de livros apreciável (PEREIRA, 1998, p. 18-19), a verdade é que era a poesia oralmente transmitida (quer pelos rapsodos, quer pelos actores dramáticos) o principal meio de educação e veículo de conhecimentos. Esta transmissão intersubjetiva do saber é um aspecto característico e fundamental da cultura grega, bem visível, aliás, nos próprios diálogos de Platão. E não esquecemos que, mesmo para extensas narrativas em prosa, como eram as *Histórias* de Heródoto, não estava excluída a prática da recitação perante um grande auditório. (PEREIRA, 1987, pág. XXXV).

Em outras palavras, para Platão, os fins imediatos, dados pela aparência e sensações, não seriam concernentes à filosofia, estivessem eles envolvidos com pequenos problemas do cotidiano ou com grandes obras de política e de construção civil, mas apenas os princípios geradores de todos os problemas. Enquanto as demais disciplinas respondem à pergunta por si (o que é a política? O que é construção civil?), por suas ações e finalidades práticas (p. ex.: a política faz... construção civil serve para...), a filosofia transforma a própria pergunta existencial como seu caráter fundamental, almejando não necessariamente a um fim outro senão o de se perguntar pelo ser em tudo "o que é".

Esse tipo de entendimento sobre a filosofia influencia o Ocidente até épocas mais recentes. Por exemplo, em Kant (1992, pág. 41) podemos notar certa afinidade com o exposto, haja vista nomear filosofia como ciência (*Wissenschaft*):

> A filosofia é, pois, o sistema de conhecimentos filosóficos ou dos conhecimentos racionais a partir dos conceitos. Eis aí o conceito acadêmico dessa ciência. De acordo com o conceito mundano, ela é a ciência das finalidades últimas da razão humana. Esse conceito altivo confere dignidade à filosofia, isto é, um valor absoluto. E, realmente, também é o único conhecimento que só tem valor intrínseco, e aquilo que vem primeiro conferir valor a todos os demais conhecimentos. (KANT, 1992, pág. 41).

É possível encarar sua referência às finalidades últimas (*letzten Zwecken*) no conceito mundano, como que reafirmando, em alguma medida, o percurso platônico no Ocidente. Isso porque, embora as ideias de fim e princípio aparentem ser diametralmente opostas, nos dois casos domina a dinâmica metafísica e essencialista por tratarem de conceitos absolutos: "[...] ao passo que, na outra parte, a que conduz ao princípio absoluto" (PLATÃO, 1987, pág. 311).

Por outro lado, pensadores como Heidegger se propuseram a aproximar mais a filosofia à arte e, em contrapartida, a fazer uma crítica ferrenha à ciência. Dessa forma, é rompida a tradição que limitava e congregava toda uma compreensão de realidade acerca

da ciência e da filosofia. São outros métodos, buscam-se outras influências e geram-se confusões plenamente aceitáveis ao se dispor a tais leituras: “Conhecemos, é claro, muita coisa sobre a relação entre filosofia e poesia. Não sabemos, porém, do diálogo dos poetas e dos pensadores que ‘moram próximos nas montanhas mais separadas’ [*nahe wohnen auf getrennsten Bergen*]” (HEIDEGGER, 1979a, pág. 51).

Enquanto a *διάνοια* platônica faz a ponte cognoscível entre inteligência e opinião, para Heidegger há certa distância instransponível entre filosofia e poesia; contudo, isso as define como íntimas ao abismo, esse limite cerceador e constituidor de constantes questionamentos e desafios. Para tanto, o pensador traz o poema em sua tensão com o pensar: “depois de um verso do hino Patmos, de Hölderlin, ele [Heidegger] descreve a relação entre pensamento e poesia, que ‘perto vivem nas mais separadas montanhas’ com a imagem do cimo do tempo” (KIMMERLE, 1995, págs. 77-78 – tradução livre). Convém, pois, conferir um trecho maior, sua primeira estrofe, a fim de discutir com mais propriedade a imagem-questão colocada:

> Patmos[54]
>
> Está próximo
> E difícil de agarrar o deus.
> Onde contudo há perigo, cresce
> O que salva também.
> Às escuras vivem
> As águias e destemidas partem
> As filhas dos Alpes sobre o abismo
> Em singelas feitas pontes.
> Por isso, juntas lá estão em torno
> Do cimo do tempo, e as mais amadas
> Perto vivem, esmorecendo nas
> Mais separadas montanhas,
> Então dá pura água,
> Ó asas dá-nos, os mais apurados sentidos
> Para atravessar e regressar (HÖLDERLIN, 1993 – tradução livre)[55]

[54] Pequena ilha grega no Egeu Meridional. Local onde o apóstolo João foi exilado e teria recebido a revelação para escrever o Evangelho (SMITH, Pat’Mos, 1901). Disponível em: <http://www.studylight.org/dictionaries/sbd/p/patmos.html>. Acesso em: 27 mai. 2017.

[55] *Nah ist* / *Und schwer zu fassen der Gott.* / *Wo aber Gefahr ist, wächst* / *Das Rettende auch.* / *Im Finstern wohnen* / *Die Adler und furchtlos gehn* / *Die Söhne der Alpen über den Abgrund weg* / *Auf leichtgebaueten Brücken.* / *Drum, da gehäuft sind rings* / *Die Gipfel der Zeit, und die Liebsten* / *Nah wohnen, ermattend auf Getrenntesten Bergen,* / *So gib unschuldig Wasser,* / *O Fittiche gib uns, treuesten Sinns* / *Hinüberzugehn und wiederzukehren*. Disponível em: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/friedrich-h-262/132>. Acesso em: 27 mai. 2017.

Νοῦς é a superação de *διάνοια* e, portanto, superior a *δόξα* e a *αἴσθησις* – que se relaciona com a arte (daí a palavra estética). Para Platão, a poesia, as sensações e suas representações estão intimamente ligadas ao que há de mais abjeto, são uma espécie "de veneno intelectual e inimiga da verdade" (HAVELOCK, 1996b, pág. 20). Tudo que elas representam deve ser evitado, para que suas más influências não desvirtuem os homens. De acordo com o caminho do que há de mais nobre e belo aos olhos da filosofia, conforme Livro X: "De modo que não devemos deixar-nos arrebatar por honrarias, riquezas, nem poder algum, nem mesmo pela poesia, descurando a justiça e as outras virtudes" (PLATÃO, 1987, pág. 474).

A célebre expulsão dos poetas nada mais é do que a sequência lógica. Não nos surpreende, quando Platão (1987, pág. 473) fala que "aqui está o que tínhamos a dizer, ao lembrarmos de novo a poesia, por, justificadamente, excluirmos da cidade uma arte dessa espécie", se nos ativermos ao empenho de sistematização e adequação que fundamenta essa verdade. Esta só tem validade pelo intelecto e não só pode, mas deve ignorar as sensações. A revolução circunscrita aqui diz respeito a uma concepção de ser e estar no mundo anterior, retrógrada, que precisa ceder espaço, abrir mão de sua presença para se reconhecer aparência, imaginação, perdendo seu estatuto de seriedade. Assim, no decorrer de milênios, acaba por tornar-se entretenimento, isto é, tudo o que não for por essa nova lógica simplesmente não é:

> Fica imediatamente evidente que um título como a *República* não pode nos preparar para o surgimento, nesta obra, de um ataque tão frontal à essência da literatura grega. Se a discussão segue um plano e se a investida, vinda de onde vem, constitui uma parte essencial daquele plano, então o objetivo do tratado como um todo não pode ser contido dentro dos limites a que denominamos teoria política. (HAVELOCK, 1996b, pág. 20).

Para Heidegger, poesia e filosofia estão no "cimo do tempo". Não se trata aqui de trocar arte por ciência, mas de reconhecer o vigor da palavra poética, destratada pela história. Seu desterro platônico não faz jus ao voo da águia empreendido para ter com sua irmã de pensamento. O abismo marca o intransponível; a ponte e a travessia, o diálogo; e o regresso e o perigo definem a identidade desta relação de proximidade e distância na qual convivem filosofia e poesia.

2.2.1. Ciência e intelecto

Todavia, cabe antes uma ressalva, pois há uma incongruência entre passagens da *República*. Vejamos: "como anteriormente, chamar à primeira divisão ciência, à segunda entendimento, à terceira crença e à quarta conjectura ou pensamento pictórico – e às duas últimas ambas opinião, e às duas primeiras intelecto" (PLATÃO, 1969a, 533e-534a – tradução livre)[56], conforme o original: "*ἀρκέσει οὖν,* [...] *τὴν μὲν πρώτην μοῖραν ἐπιστήμην καλεῖν, δευτέραν δὲ διάνοιαν, τρίτην δὲ πίστιν καὶ εἰκασίαν τετάρτην: καὶ συναμφότερα μὲν ταῦτα δόξαν, νόησιν δὲ περὶ οὐσίαν*" (PLATÃO, 1903, 533ε-534α)[57]. Em 511d, Platão descreve o cume do conhecimento como sendo *νοῦς*, e em 533e, *ἐπιστήμην*, sendo esta subdivisão de *νοῦς*.

Mais importante do que exigir clareza absoluta dos textos antigos é empreender o caminho de pensamento que, por vezes, será dúbio. *Ἐπιστήμην* é a forma declinada de *ἐπιστήμη*, que significa, entre outros sentidos, conhecimento; conhecimento científico, e faz oposição à *δόξα* (LIDDELL; SCOTT, 1940, *Ἐπιστήμη*)[58]. Por sua vez, *δόξαν* é a forma declinada de *δόξα*, significando opinião sim, mas também expectativa; julgamento; noção; reputação (LIDDELL; SCOTT, 1940, *Δόξα*)[59].

Há, pois, dois campos semânticos aproximados: um, sujeito à especulação, possibilidade de certeza ou até achismo; outro, sujeito à comprovação teórica, argumentação lógica e fundamentação da certeza. Desse modo, leva-se a crer que Platão deveria estar se referindo a *νοῦς* e *διάνοια* como ambas sendo *ἐπιστήμη* – e não o contrário –, que, por conseguinte, se opunha às outras duas, *δόξα*.

---

[56] *as before, to call the first division science, the second understanding, the third belief, and the fourth conjecture or picture-thought—and the last two collectively opinion, and the first two intellection*. Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0168%3Abook%3D7%3Asection%3D533e>. Acesso em: 28 mai. 2017.

[57] Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0167%3Abook%3D7%3Asection%3D533e>. Acesso em: 28 mai. 2017.

[58] Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057%3Aentry%3De)pisth%2Fmh>. Acesso em: 28 mai. 2017.

[59] Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057%3Aentry%3Ddo%2Fca%5E>. Acesso em: 28 mai. 2017.

Outro aspecto problemático é igualar *ἐπιστήμη* à ciência, pois vimos que Platão distingue ciência de intelecto. Decerto, em diversos contextos é uma tradução possível, entretanto, especificamente nesse, causa confusões. Talvez uma possibilidade fosse simplesmente considerar a palavra por "conhecimento" em oposição à "opinião". Entendemos, contudo, tratar-se de uma ambiguidade já estabelecida na tradição filosófica, e, por respeito à fonte do texto em inglês, optou-se por manter "ciência":

> É muito frequente a tradução dessa [*ἐπιστήμη*] palavra por 'ciência' remetendo-se, assim, de modo implícito mas também impreciso e apressadamente aproximado, à ciência moderna. Em seu germe mais interior, que só vem à tona no encaminhamento da história moderna; essa ciência é de essência técnica [...]. O fundamento e o âmbito essencial da técnica moderna é essa vontade [de ser senhor da totalidade do mundo, no modo do ordenamento], que em toda intenção e apreensão, em tudo o que se quer e alcança, sempre quer somente a si mesma e a si mesma armada com a possibilidade sempre crescente de poder-querer-a-si. (HEIDEGGER, 1998, págs. 204-205).

2.3. Crença e conjectura

Entramos agora no domínio da *δόξα*. Se para falarmos de *ἐπιστήμη* e *νοῦς* tivemos de ter cautela, também este âmbito é traiçoeiro. Sobre o que tratamos quando nos referimos a *δόξα*? Vejamos um exemplo: o hino *Patmos* começa com os seguintes versos: "Está próximo / E difícil de agarrar o deus" (HÖLDERLIN, 1993 – tradução livre). A referência à divindade é clara, própria inclusive do Romantismo, e essencial ao poema. Ela diz algo a respeito de uma postura diversa, que privilegia o que antes voluntariamente se velava na história do Ocidente.

É como se o poeta, cuja influência clássica é notória, resolvesse aludir à musa que lá se encontrava e se desencontrava. A aproximação do sagrado ratifica o contexto das sensações, do que precisa ser experienciado, à medida que se torna menos preciso e calculável. Em contraste com o filósofo que exclui a *πόλις* do verso e, já que os poemas coparticipam do domínio do sensível, retira o homem das sensações e seus crenças, Hölderlin refaz a ponte singela que aproxima em sua dificuldade essas duas águias, as quais Heidegger propositalmente identifica por poesia e filosofia.

Este é o domínio ao qual relega Platão a *δόξα*, o de ser contraponto de *νοῦς*. Se este se apresentava como superior, aquele é o inferior das sensações que tocam a *ψυχῇ*, mas que, por isso, está em meio ao comum e ao geral, ao normalmente aceito e imediatamente sentido. Assim como o anterior superior, também é subdividido.

Como terceiro estágio de influência na alma, temos, em Platão, a *πίστιν*, forma declinada de *πίστις*. A tradução portuguesa comentada da *República*, de 1987, assim como a edição brasileira, de 2000, opta por "fé". Para evitar o sincretismo, a escolha pela palavra "crença" parece ser mais aconselhável, indo ao encontro da edição em língua inglesa. Outras definições, tais quais "confiança; persuasão; honestidade; garantia; e até crédito" (LIDDELL; SCOTT, 1940, *Πίστις*)[60], versam em torno da palavra.

Dessa forma, por que considerar crença como de menor importância para a filosofia? Essa é uma dúvida honesta, mas talvez a pergunta inicial possa ser reformulada para saber sobre o quê do crer, quer dizer, o que se acredita aqui que difere do credo da etapa anterior? Ora, a *δόξα* é o âmbito da *αἴσθησις*, logo, se fia nos sentidos. Confia-se no que se vê, no que pode ser tocado, de modo que seria preciso fazer a experiência com as coisas mais do que sobre as coisas. Contudo, para Platão, apenas fazer uma experiência prática com as coisas não é garantia de acesso a elas, pois somente pelo intelecto se achegaria aonde não se pode ver, como se não ver as coisas, mas a ideia das coisas, fosse realmente vê-las:

> Se nós limitarmos estritamente $\overline{\text{DC}}$ [segmento da Figura 1 referente a *ζῷα etc.*] a *ὁρατά*, *πίστις* precisa ser entendida como um estado da mente que acredita apenas nas coisas palpáveis (*ἐναργῆ*) e visíveis (*τὰ περὶ ἡμᾶς ζῷα καὶ πᾶν τὸ φυτευτὸν καὶ τὸ σκευαστὸν ὅλον γένος* 510 A)[61]: 'ver', como nós ainda dizemos, 'para crer'. Mas Platão já falou de $\overline{\text{AC}}$ [segmento da Figura 1, referente a *εἰκόνες* e *ζῷα etc.*] como *δοξαστόν*[62] (nota 510 A); logo que *πίστις* não deve ser confinada aos objetos da visão. (ADAM, 1929, pág. 72 – tradução livre).[63]

---

[60] Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057%3Aentry%3Dpi%2Fstis>. Acesso em: 29 mai. 2017.

[61] [...] a que nos abrange a nós, seres vivos, e a todas as plantas e toda a espécie de artefactos (PLATÃO, 1987, pág. 311).

[62] […] Acaso consentirias em aceitar que o visível se divide no que é verdadeiro e no que não o é, e que tal como a opinião [*δοξαστόν*] está para o saber, assim está a imagem para o modelo? (PLATÃO, 1987, pág. 311).

[63] *If we strictly limit* <u>DC</u> *to* ὁρατά, πίστις *must be understood as the state of mind which believes only in visible, palpable (*ἐναργῆ*) things (*τὰ περὶ ἡμᾶς ζῷα καὶ πᾶν τὸ φυτευτὸν καὶ τὸ σκευαστὸν ὅλον γένος *510 A): 'seeing,' as we still say, 'is believing.' But Plato has already spoken of* <u>AC</u> *as* δοξαστόν *(510 A note); so that* πίστις *should not be confined to the objects of sight*.

Figura 1 – As quatro influências

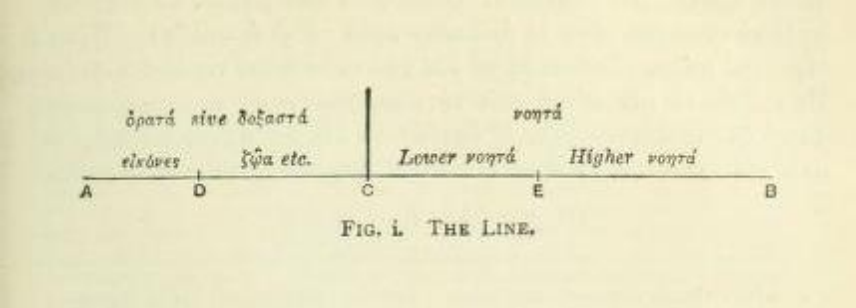


FIG. i. THE LINE.

Fonte: THE REPUBLIC OF PLATO, 1929.

Em matéria de conhecimento, *πίστις* está na parte inferior por principalmente não aceitar o convencimento pelo conceito, mormente julga pelo sensível a realidade. Dessa forma, as respostas que alguém pode procurar e oferecer não seriam apenas lógicas, mas também emotivas e situacionais. Aqui, faz-se uma distinção importante, pois abre um precedente à compreensão das coisas não pelo que elas são, mas por suas categorias. Platão refere-se a *πίστις* como uma imagem que convence, mas não vence, independentemente de como e o que for retratado nela. Simplesmente por ser retratável, ela já abre mão de certa inteligibilidade e, por isso, está fadada à imperfeição das experiências concretas:

> Quer isto dizer que o que a coisa é, o seu *Was-sein* ou o seu ser, é dado, não na sua pura e simples aparência sensível e sempre particular, mas no seu 'aspecto' (*εἶδος*) tal que só uma visão supra-sensível do ente o pode captar – e que só é ele próprio acessível, como poderia mostrar uma nova análise, senão por meio das 'caterorias' (*κατηγορία*) que decidem das possibilidades de ser desse ente. (ZARADER, 1998, pág. 210).

Já Aristóteles (2005, pág. 95-96) desenvolve diversa e detalhadamente esse tema ao classificar a retórica como "a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir [*πιθανόν*]. Esta não é seguramente a função de nenhuma outra arte; pois cada uma das outras apenas é instrutiva e persuasiva [*πειστική*[64]] nas áreas de sua competência". Aludindo ao caráter fronteiriço do convencimento, ele divide sua obra em três livros que discorrem sobre *λόγος*, *πάθος* e *ἔθος* da persuasão, percepção tríplice a

[64] Forma tardia e declinada de *πιστικός* (LIDDELL; SCOTT, 1940, *Πιστικός*). Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057%3Aentry%3Dpistikos%2Fs2>. Acesso em: 30 mai. 2017.

partir da qual ele compreende o tema. Em outras palavras, eis o entendimento de que a crença é um convencer por argumentação lógica, assim como pelas emoções e pelo contexto em que ocorre.

Se Platão colocou *πίστις* num âmbito eminentemente opinativo, por conseguinte, oposto ao epistemológico, Aristóteles também concorda que a retórica não é uma ciência e, como tal, tem qualidades próprias. Embora ambas possuam uma técnica, a retórica apenas se aproxima do verdadeiro, trabalhando com probabilidades e possibilidades prováveis. Enquanto isso, para os dois filósofos, a ciência se constitui por verdades universais: "É igualmente insensato aceitar conclusões meramente prováveis de um matemático e demandar demonstração precisa de um orador" (ARISTÓTELES, 1934 – tradução livre)[65], conforme o original "*Παραπλήσιον γὰρ φαίνεται μαθηματικοῦ τε πιθανολογοῦντος ἀποδέχεσθαι καὶ ῥητορικὸν ἀποδείξεις ἀπαιτεῖν*" (ARISTÓTELES, 1894)[66].

Agora, se crença pressupõe um convencimento, por mais que ele não fosse dialeticamente adequado, há aí um jogo tensional, no qual existe uma possibilidade de questionamento. Quem pode ser convencido deve possuir os subsídios para o convencimento, precisa haver alguma dúvida a ser respondida ou certezas passíveis de contra-argumentações. O que é totalmente dado como certo, pronto está, sem necessidade de acabamento:

> Imagina homens numa morada subterrânea [Figura 2] [...] desde a infância [...] de pernas e pescoço acorrentados [segmento $\overline{ab}$] [...]; a luz chega-lhes de uma fogueira acesa numa colina [...]; entre o fogo e os prisioneiros passa uma estrada ascendente [segmento $\overline{ef}$]. Imagina que ao longo dessa estrada está construído um pequeno muro [segmento $\overline{gh}$] [...].
> [...] Imagina agora, ao longo desse pequeno muro, homens que transportam objetos de toda espécie [...].
> [...] Dessa forma, tais homens [os acorrentados] não atribuirão realidade senão às sombras dos objetos fabricados. (PLATÃO, 2000, págs. 225-226).

---

[65] *It is equally unreasonable to accept merely probable conclusions from a mathematician and to demand strict demonstration from an orator*. Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0054%3Abekker%20page%3D1094b%3Abekker%20line%3D20>. Acesso em: 01 jun. 2017.

[66] Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0053%3Abekker%20page%3D1094b%3Abekker%20line%3D25>. Acesso em 01 jun. 2017.

Figura 2 – Ilustração da alegoria da caverna

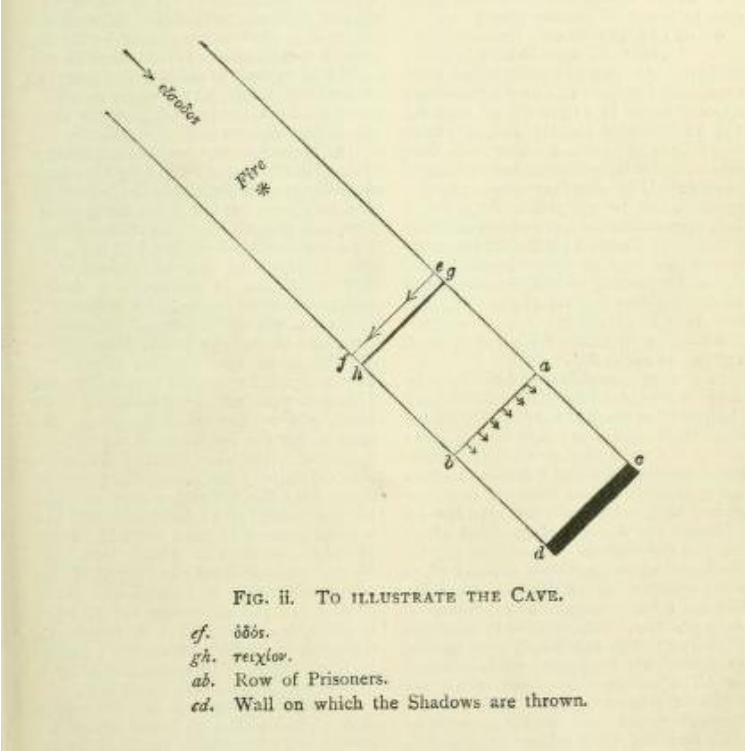


FIG. ii. TO ILLUSTRATE THE CAVE.

ef. ὁδός.
gh. τεῖχίον.
ab. Row of Prisoners.
cd. Wall on which the Shadows are thrown.

Fonte: THE REPUBLIC OF PLATO, 1929.

Quando não há questões, só respostas, quando não há um conceito a ser reproduzido e nem sua reprodução, apenas um vestígio de algo que dificilmente pode ser caracterizado pela ousadia da resposta, nem pela inquietude da pergunta, lá dominam as sombras. Não pode haver convencimento onde só há convicção: "E se o arrancarem à força da sua caverna, o obrigarem a subir a encosta rude e escarpada e não o largarem antes de o terem arrastado até a luz do Sol, não sofrerá vivamente e não se queixará de tais violências? — Com toda a certeza" (PLATÃO, 2000, pág. 226).

Eis que, por fim, analisaremos a palavra *εἰκασίαν*, forma declinada de *εἰκασία*, como pensamento pictórico, imaginação, conjectura, representação, suposição etc. (LIDDELL; SCOTT, 1940, *Εἰκασία*)[67]. Esse é o estágio mais distante do conhecimento. Domínio da prática e das sensações, a aprendizagem se daria pela via empírica, e não

[67] Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057%3Aentry%3Dei)kasi%2Fa>. Acesso em: 20 mai. 2017.

através de formulações inteligíveis. Sabe-se o que se fez ou o que se viu, do contrário não existe. Há somente o puro e simples saber, ou o achar que se sabe, pelo menos.

Achismos à parte, há de se convir que nunca se não sabe de nada. Esse desmerecimento das aparências e das opiniões parte de um Platão de fora da caverna sem possibilidade de retorno a ela. Decerto que na *República* ele volta, mas não como antes: "Se um homem nessas condições descesse de novo para o seu antigo posto, não teria os olhos cheios de trevas, ao regressar subitamente da luz do Sol?" (PLATÃO, 1987, pág. 318). E como não teria? Do contato com a ideia platônica até o contato com as demais pessoas "acorrentadas" passaram-se dois milênios, e o filósofo ainda não reestabeleceu plenamente sua visão.

A filosofia sofre desse estigma que ela mesma criou, o de ser inacessível aos muitos. Na alegoria da caverna, Platão supõe tanto os acorrentados como "os curados da sua ignorância" (PLATÃO, 2000, pág. 226). Relata seus percursos de saída e retorno, mas nada diz desse primeiro despertar. É possível ensinar técnicas de memorização, de argumentação, de convencimento; mas como ensinar a pensar? É possível ensinar técnicas de como fazer poesia, música, mas como alguém vira poeta, músico ou, no nosso caso, filósofo?

Na instância de nossas experiências cotidianas, e da tradição, acabamos por reproduzir muitas aprendizagens e compreender muitos ensinamentos. Independentemente do juízo em torno deles, o saber acontece. Buscar o saber, se for esse mesmo o caminho empreendido, não passa "da parte que nos cabe deste latifúndio". Aquele que busca o saber pode aprender ou não; aquele que não busca, pode aprender ou não. Como proceder? Qual caminho seguir? Assim, deve-se descer à caverna, não se deve descer, ou não se deve nem mesmo sair dela? "Então aonde nós vamos? — Sempre para casa" (NOVALIS, 1982 – tradução livre)[68].

Por vezes, aquele conhecimento mais insignificante pode ser explorado pelo intelecto. Quiçá, aquele conhecimento mais insignificante não deve ser explorado pelo intelecto, mas simplesmente deve-se aceitá-lo, do mesmo modo como é preciso aceitar muitas verdades sem as quais não seria possível viver: se cada chão fosse uma questão, não daríamos um passo sequer! Nem por isso tal postura precisa ser tratada por

[68] *»Wo gehn wir denn hin?« »Immer nach Hause.«*. Disponível em: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/heinrich-von-ofterdingen-5235/24>. Acesso em: 03 mai. 2017.

ignorância, nem a inacessibilidade de muitos deve ser igualada ao ofício de poucos. Alguns são filósofos, assim como alguns são camponeses, e embora às vezes circunstâncias avessas à vontade forcem que muitos se tornem camponeses, provavelmente só alguns também teriam a vocação para o campo.

Para Platão, tende-se a crer que a vocação para a filosofia é não saber. Afinal, ele relaciona os quatro estágios de afetação da alma em proporção, isto é, em analogia, ou melhor, em *ἀνὰ λογόν*, forma declinada de *ἀνὰλόγος* (ora escrita junta, ora separada no texto original), aquilo que está em relação de correspondência com o *λόγος* (LIDDELL; SCOTT, 1940, *Ἀνὰλόγος*)[69]. Daí *εἰκασία* ser o domínio absoluto das certezas: "A tradução 'conjectura' leva a equívocos, pois conjectura implica dúvida consciente ou hesitação, e dúvida é estranha para *εἰκασία* no sentido de Platão. Contudo, ele pode ter pretendido sugerir que tal estado mental não fosse, em realidade, melhor do que conjectura" (ADAM, 1929, pág. 72 – tradução livre)[70]. Tudo é puro aceitamento.

Do ponto de vista meramente de *ὁρατά*, o a ser visto, o visível (LIDDELL; SCOTT, 1940, *Ὁρατός*)[71], o estágio inicial se dá nas sombras. Entretanto, o caminho de apreensão do conhecimento por Platão também é um percurso de questionamento. Na alegoria da caverna, *εἰκασία* trata de apreender o mundo ao redor a partir somente do que vemos dele. Já em *πίστις*, abre-se mão de algumas certezas num contexto não mais tão uniformizado pela penumbra. A interpretação cristã vai traduzi-la por *fides*; temos, pois, a fé e seus mistérios enquanto desdobramento do mundo. Seja por crença ou por mera suspeita amorfa dos conceitos, a realidade não se apresenta cheia de certezas como antes.

No estágio superior encontra-se *διάνοια*, o vigorar das questões *ἀδελφαῖς τέχναις*, afins à técnica. Aqui, a realidade não é apenas as coisas, os seres vivos e suas representações, mas o modo como essas manifestações ocorrem. Em outras palavras, os procedimentos pelos quais a realidade está subjugada fazem, inclusive, com que ela possa

---

[69] Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057%3Aentry%3Da)nalogi%2Fa>. Acesso em: 03 jun. 2017.

[70] *The translation 'conjecture' is misleading, for conjecture implies conscious doubt or hesitation, and doubt is foreign to* εἰκασία *in Plato's sense. Plato may however have intended to suggest that such a state of mind is in reality no better than conjecture.* Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0094%3Abook%3D6%3Asection%3D511E>. Acesso em: 04 jun. 2017.

[71] Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057%3Aentry%3Do(rato%2Fs>. Acesso em: 04 jun. 2017.

ser manipulada e controlada por definições universais, embora sem transcender das finalidades imediatas.

Cabe ressaltar que em *εἰκασία* e *πίστις* as manifestações são tidas por apresentações, ou seja, elas se mostram assim como são e são assim como se mostram, compreendidas por meio da experimentação concreta com as coisas e sem a exigência do intermédio conceitual, por isso a compreensão sensível da realidade. Já em *διάνοια* e *νοῦς* há certa convicção de que as manifestações são representações do plano universal e ideal, logo, imperfeitas e passíveis de questionamentos, daí sua inteligibilidade e seu caráter superior para a filosofia platônica.

Por fim, *νοῦς* é o saber mais elevado e com mais questionamentos. Paradoxalmente, a maior compreensão de si e do que há ao redor é o estágio de maior dúvida, a ponto de Sócrates, o mais sábio para a pitonisa e personagem principal dessa filosofia, chegar ao cúmulo de só saber uma coisa – que nada sabe. Esse é o saber fundamental que, envolto em sombras, os homens não podem sequer imaginar, até, derradeiramente, se verem retornando à caverna com a compreensão de que a luz é só mais um aspecto menos sombrio das trevas: como se ser fosse só uma passagem para não ser:

> Então, pus-me a considerar, de mim para mim, que eu sou mais sábio do que esse homem, pois que, ao contrário, nenhum de nós dois sabe nada de belo e de bom, mas, aquele homem acredita saber alguma cousa, sem sabê-la, enquanto eu, como não sei nada, também estou certo de não saber. (PLATÃO, 1949, pág. 17).

2.4. Filosofia e opinião

Seja ou não seja a filosofia a resposta para nossos problemas, ela certamente se apresenta como uma das possibilidades para um ensino contrário à proposta tradicionalmente imposta. Mas até ela mesma tem sua história e maneiras próprias de ser. Seu *modus operandi* responde à medida que se distancia, em caráter voluntário, de um saber prático, simples, sem as lisuras da Academia nem a pretensão de semelhante esmero racional. Porém, há outras formas de cuidar do pensamento que não pelo intelecto.

A intenção não é trocar seis por meia dúzia, desqualificando o empenho sério de sistematização e racionalização, mas, a partir do momento em que se questiona o pré-estabelecido, convém ao menos sugerir uma alternativa. E tanto o rompimento, quanto o outro caminho não são aleatórios. Se a tradição não consegue conceber bem que determinadas camadas sociais estejam aptas ao pensamento, é praticamente peremptório rever essa forma de compreender a realidade: por exemplo, no caso do ensino de filosofia a partir de uma perspectiva poética.

Então é possível certo questionamento advindo de, e.g., crianças, mas não apenas, de pobres, de miseráveis, de pessoas de baixa escolaridade, de culturas tidas como exóticas etc. Todavia, já sendo a filosofia excludente por toda sua história, ela própria convida a um repensar sua atividade a fim de que possamos contemplar o não arbitrariamente velado. Não por puro moralismo, haja vista certa desconfiança salutar sim pelos caminhos muito pisados em nossos tempos midiáticos de controle de massa:

> Duas estradas divergiam num bosque em setembro
> E lamentando não poder seguir em ambas as vias
> E sendo o único viajante, durante muito tempo me lembro
> olhei para uma tão longe quanto eu conseguia
> até onde ela dobrava na descida e sumia
>
> Então peguei a outra, parecia boa e vasta
> e fosse talvez a mais atraente
> pois estava coberta de grama precisando ser gasta
> embora aqueles que passaram na frente
> tivessem gasto ambas quase igualmente
>
> E ambas que aquela manhã igualmente fez
> cobertas por folhas, pegada alguma a manchar
> Oh, deixei a primeira para outra vez!
> Mesmo sabendo como um caminho leva a caminhar
> duvidei se iria algum dia voltar
>
> Devo estar contando isso com a alma cortada
> Em algum lugar, há uma distância de tempo imensa:
> divergiam em um bosque duas estradas
> e eu escolhi a menos viajada
> e esta escolha fez toda a diferença (FROST, 1916, pág. 9 – tradução de César Ramos)[72]

[72] *Two roads diverged in a yellow wood, / And sorry I could not travel both / And be one traveler, long I stood / And looked down one as far as I could / To where it bent in the undergrowth; // Then took the other, as just as fair, / And having perhaps the better claim, / Because it was grassy and wanted wear; / Though as for that the passing there / Had worn them really about the same, // And both that morning equally lay / In leaves no step had trodden black. / Oh, I kept the first for another day! / Yet knowing how way leads on to way, / I doubted if I should ever come back. // I shall be telling this with a sigh / Somewhere ages and*

Nem decerto por acreditar que todos podem fazer tudo é que todos podem ser filósofos. Não, não podem, assim como todos não podem ser jogadores de futebol, o que não se trata de uma problemática de mérito. Naturalmente que o esforço e as condições favoráveis do sistema vão influenciar para se alcançar tal e tal objetivo. Contudo, há de se levar em conta também a aptidão, característica pouco precisável, supostamente inata das pessoas para determinadas atividades. Além disso tudo, o simples fato de que, para cada escolha, pressupõe-se necessariamente a exclusão de tantas outras já é forte indício de que nem todos chegam a fazer filosofia.

Por outro lado, não é disso que se propõe a falar neste trabalho. A filosofia, do mesmo modo que muitos outros ofícios, pode (quiçá deve) ser um empenho de poucos, mas, enquanto possibilidade fundamental de recolhimento dos questionamentos, não convém que ela (quiçá todos os outros ofícios) seja reconhecida por um caráter excludente de muitos, como se somente os "escolhidos" pudessem assim pensar. O penhor de alguns não deve ser confundido com a segregação dos demais.

Claro que tal exclusão não se processa tão às claras. No mais das vezes, ela vem com a sutileza fria da navalha ao destituir de valor uma colocação legítima, porém oriunda de uma fonte pouco estimada, ou impressões e suposições sem um embasamento teórico canônico. Até públicos inteiros podem ser ignorados por não gozarem de prestígio intelectual, como no caso das crianças, que, quando fazem um comentário "filosófico", coloca-se aspas nele ou, em sequência, faz-se uma interjeição qualquer de espanto e admiração, adorno comum sobre atitudes inesperadas.

Um reconhecimento que resvala pelo pré-conceito de se crer que desse mato não sairia coelho, mas espantosamente aqui está ele, o leporídeo! Nós julgamos à revelia e surpreendemo-nos quando o juízo não dá conta do real. Estes "oh!" e "ah!" não possuem a mesma atenção demandada aos comentadores oficiais, mas sim alternam entre o bibelô e o gracejo, respondendo não ao pensamento doado pelos sentidos, mas pela alegoria hierarquizante e excludente criada pelo intelecto:

---

ages hence: / Two roads diverged in a wood, and I— / I took the one less traveled by, / And that has made all the difference. Tradução disponível em: <http://munho.blogspot.com.br/2011/05/robert-frost-poeta-americano-in-road.html>. Acesso em: 10 jun. 2017.

> Desde sua raiz etimológica, a infância parece evocar um estado de minoria ou de incapacidade, de dependência ou de fraqueza, de imperfeição ou mesmo de selvageria, imagens todas as quais transferidas para nossos discursos educacionais, que em sua maioria compartilham a ideia de que a criança não é nada mais do que um *presente sem presença* [grifo no original], um estado preparatório e provisório, um tempo sem direito próprio, pois toda educação é uma instrução das crianças, não para elas mesmas (pelo que são), mas assim pelo que serão. (BÁRCENA, 2010, pág. 11 – tradução livre).[73]

Se "a filosofia, como até aqui a entendi e vivi, é a vida voluntária no meio do gelo e nas altas montanhas – a procura de tudo o que é estranho e problemático na existência" (NIETZSCHE, 2008, pág. 8), isso não quer dizer colocar-se numa torre de marfim, numa transcendência mundana em prol das questões. Indica, contudo, um caminhar singular, a despeito da segurança e do conforto coletivos, sem a princípio opor-se a eles. Ademais, o comportamento voluntarioso (*freiwillige*) pressupõe uma adesão às questões ditas filosóficas a partir da liberdade pela vontade, que é entendida aqui como a possibilidade de escolha entre ser ou não filósofo. É certo que podemos exercer nossos desejos nisso ou naquilo, mas concernidos em nossas próprias limitações; caso contrário, retornaríamos à esparrela do querer é poder. Portanto, quanto a isso, faz-se uma ressalva.

As questões não são posses. Não estão à mercê de algum grupo para que possam ser desenvolvidas em conceitos: "Como a palavra querer, também as palavras questão, questionar e questionamento vêm do latim: *quaerere*. *Quaerere* significa: empenhar-se na busca e na procura do que não se tem, por já se ter e para se vir a ter" (LEÃO, 1977, pág. 44). Elas não servem para dar voz a minorias, nem exaltar a maioria. O que se faz com as questões não são as questões, são seus encaminhamentos, suas respostas, suas soluções, sua limitação entre as demais questões. Elas mesmas são apenas possibilidades de pensamento, às quais a filosofia atenta e corresponde à sua maneira: questionar enquanto a harmonia e sintoma articuladores com aquilo que o pensamento tem a pensar (HEIDEGGER, 2003, pág. 135).

Nessa dimensão, não tendo as questões dono, também não terão seus tratadores, seus cuidadores, seus pensadores. Melhor dizendo, se cabe à filosofia a lida com as

---

[73] *Desde su misma raíz etimológica, la infancia parece evocar un estado de minoría o de incapacidad, de dependencia o de debilidad, de imperfección o incluso de salvajismo, imágenes todas ellas que se han trasladado a nuestros discursos pedagógicos, los cuales en su mayoría comparten la idea de que el niño no es más que un presente sin presencia, un estado preparatorio y provisional, un tiempo sin derecho propio, pues toda educación es una instrucción de los niños, no por ellos mismos (por lo que son), sino por lo que serán*.

questões, elas não se restringem exclusivamente ao apreendido pelo intelecto. Não sendo posse do saber tradicional, convém averiguar o trespassar delas pelos sentidos, pela opinião, pelo simples conviver com elas. Desse modo, a resposta pela filosofia não se apresenta já dada em algum grande mestre, mas também exige o escrutínio nas mais variadas manifestações, inclusive lá onde normalmente é vedado o interesse conceitual: no uso corrente, sem prestígio, sem muito raciocínio, puro empirismo e achismo. Encarar a questão é lidar com sua multiplicidade.

O que é filosofia?! Veja-se, por exemplo, seu sentido querendo dizer "modo de pensar": "Nada afeta sua filosofia de boêmio inveterado" (FERREIRA, 2004, Filosofia). Neste contexto, o termo se aproxima a "princípio", fio condutor de determinada maneira de agir, pensar e ser, mesmo num registro mais popular. Daí vem a notória expressão "filosofia de vida: visão ou enfoque filosófico sobre a natureza, o propósito da existência ou o modo como se deve viver" (HOUAISS, 2009a, Filosofia).

Parece claro que os casos supracitados se referem a uma resposta objetiva, com preceitos e métodos de ação, como etiquetas sociais, posições políticas e posturas éticas. Por esse aspecto, o ensino de filosofia pode ser justificado sem muita dificuldade, pois estaríamos no domínio da transmissão de valores ou, quando muito, num pseudoquestionamento que oculta uma certeza.

Eis como o uso corriqueiro enxerga a filosofia: uma integridade dogmática. Naturalmente que quaisquer manejos de palavras estão sujeitos a seriedades e a leviandades. Decerto, não é muito usado pelos filósofos profissionais, acostumados com historiografias e reflexões abstratas; entrementes, está na boca do povo, instruído no português falado. Uma filosofia de vida enquanto insistência de uma crença, inclusive, remete à própria história da disciplina, quando Sócrates, resoluto, aceita sua pena:

> Embora os homens não o percebam, é possível que todos os que se dedicam verdadeiramente à Filosofia, a nada mais aspirem do que a morrer e estarem mortos. Sendo isso um fato, seria absurdo, não fazendo outra coisa o filósofo toda a vida, ao chegar esse momento, insurgir-se contra o que ele mesmo pedira com tal empenho e em pós do que sempre se afanara. (PLATÃO, 2017a).

Essa profissão de fé que Sócrates realiza particulariza o filósofo como um ser para a morte. Ao mesmo tempo, identifica-o por seu aspecto fundamentalmente gregário, cuja dedicação profissional se estabelece mediante uma questão comum a todos os homens, o

finamento. Portanto, ainda que o termo filosofia em filosofia de vida não seja o sentido canônico, ele reflete parte importante dessa lógica nem sempre clara, mas profundamente coerente, de convivência com as questões e seu pensamento.

A filosofia que se distancia do uso exímio do raciocínio, mas se mantém atenta ao questionar, não trai seu princípio; do contrário, habita-o novamente, retificando e ratificando seu aspecto mais genuíno: sua busca questionadora e fundadora. Ela passa por uma compreensão legítima e concreta de uma entrega às questões comparável, por exemplo, a um padeiro ciente de sua dignidade e inclinado dia após dia a zelar pelo seu pão, não importando quão cedo precise acordar. Para ele, suas ideias, sua técnica e sua realidade coordenam e consagram valor a suas ações, que por sua vez se apresentam como oferta a quem se dispor à padaria, ainda que por ser a mais próxima:

> Quando, no fundo da noite de inverno, uma tormenta de neve brame, debatendo-se em torno do abrigo, escurece e cobre tudo, é a hora propícia da filosofia. O questionamento tem, então, de deixar-se fazer simples e essencial. A elaboração de cada pensamento não pode ser senão árdua e severa. O esforço de formar as palavras se identifica com a resistência que os abetos oferecem de pé à tormenta.
> O trabalho da filosofia não corre por fora no campo extra-vagante. Conserva uma relação de intimidade com o trabalho dos camponeses. (HEIDEGGER, 1977a, pág. 324).

2.5. Diálogo e filosofia

No entanto, das partes anteriores faz-se presente um dos maiores argumentos contra uma resposta filosófica: de que a filosofia não responde a coisa alguma! Isso porque demos exemplos como sendo descrita pelo sistema racional e lógico, mas também a identificamos com o labor quieto e simples do camponês. Qual a ponte entre um e outro? Há uma relação ou trata-se apenas de diversidade de opiniões?

Quanto a isso, fala a voz da tradição tradicional e seu aspecto transmissor e controlador, nem por isso menos honesta. Esperar uma resposta definitiva pode ser frustrante, mas fugir à responsabilidade de propor um caminhar não deve ser encarado apenas como prudência. A falta da ousadia de pensamento e o receio constante de não tomar decisões é uma fronteira entre o cuidado e a cobardia. De modo semelhante a Heitor

encarando seu destino funesto, assim a resposta se ousa a responder, fadada ao equívoco pela incapacidade de apreensão totalizante do real:

> Há muito tempo, decerto, Zeus grande e seu filho frecheiro
> determinaram que as coisas assim se passassem, pois eles,
> sempre benévolos, soíam salvar-me; ora o Fado me alcança.
> Que, pelo menos, obscuro não venha a morrer, inativo;
> hei de fazer algo digno, que chegue ao porvir, exaltado. (HOMERO, 2015, pág. 457).[74]

Diante da inexorável imprecisão da resposta, só nos resta a dignidade de responder à questão como pudermos. Desse modo, foram expostas, na pretensão de diálogo, diversas acepções do que seja filosofia, ainda que algumas delas não estivessem em sintonia com este percurso de pensamento. O cerne problemático está em, a partir do diverso que se apresenta, confluir tradição e traição enquanto identidade e diferença, a fim de chegar a uma resposta que corresponda à "dinâmica de diferenciação de sua proveniência" (LEÃO, 2010, pág. 212), ou seja, que dê conta da angústia da pergunta que é, simultaneamente, tradição e criação.

Afinal, só se pergunta porque não se sabe algo – a criação por vir –, mas se não soubéssemos nada não haveria como perguntar – o respaldo da tradição. De maneira semelhante é orquestrado o jogo das respostas; nunca é posto algo completamente novo, nem se reproduz algo exatamente igual: "Todavia, antes mesmo de explorar a resposta que aí é dada, importa medir o carácter específico da questão. Tornar-se-á então patente que esta clivagem questão-resposta é ela mesma provisória e que uma justa medida da questão encerra já em si o essencial da resposta" (ZARADER, 1998, pág. 237). Sejam os posicionamentos mais ou menos afins com seu modo de pensar, almeja-se aqui ao diálogo entre as partes.

Dialogar não é aceitar tudo o que vem do outro, nem só aceitar o que mais se aproxima teoricamente de nós, mas é lidar com a tensão entre o estranho e o conhecido, a fim de propriamente responder. Dar propriedade à resposta como o que adentra um percurso singular em confronto com a tradição, sem, ao mesmo tempo, abrir mão dela. Eis o motivo de pensar a filosofia como resposta: um caminho que compara, logo, traz à identidade sem igualar. Fazem parte de toda comparação, na verdade, quaisquer dois

[74] Livro XXII, linhas 301-304.

elementos que são aproximados e, colocados um à disposição do outro, identificam-se aproximadamente; colocados frente a frente, são tidos por semelhantes, mesmo que ainda diferentes.

Esse detalhe demarca uma forma de guiar o pensamento e se distingue radicalmente da definição na qual a filosofia é uma resposta acabada, solução encontrável, categoria reprodutível. Tampouco devia se furtar a responder aos anseios das pessoas e da sociedade, como se fosse algo fora de sua alçada. Ela não está à mercê da resposta, nem aquém, nem além. Se a filosofia se propõe a algo, é a este diálogo entre permanência e mudança:

> Não se pode estabelecer todo relacionamento numa posição, a não ser aceitando a multiplicidade de posições. Na multiplicidade você se coloca, assume uma posição. Sempre há o outro, o diferente, tanto o outro do outro, quanto o outro de si mesmo, em cada posição. O outro é a diferença do próprio movimento de constituir uma diferença, uma posição. Toda posição se mantém num processo de diferenciação e já é em si mesmo um outro, e traz consigo a dinâmica de diferenciação de sua proveniência. (LEÃO, 2010, pág. 212).

Ao longo do tempo, a filosofia vem dando respostas atrás de respostas, num movimento incessante, embora com seus contratempos. Nem por isso os posicionamentos devem ser encarados hierarquicamente, anulando o anterior em prol do vindouro. A filosofia não evolui. Muito menos o estudo dos textos clássicos precisa acontecer para que sejam decorados, transformando a tradição numa coisa estanque e sem vida literalmente, fruto apenas de um passado morto, feito por falecidos filósofos. A filosofia não é mero relato de conceitos e categorias.

Uma das dificuldades em lidar com ela, encarando-a por ciência, é a não progressão dos diferentes posicionamentos. Hegel é um Kant superado? Aristóteles, um Platão melhorado? Embora os questionamentos possam ser desdobrados, o empenho de cada um desses grandes autores, assim como o gérmen inquiridor dos incipientes discentes, tem características próprias e propriedade filosófica quando se atêm à questão, que é sempre geradora de novas questões. Daí seu caráter dialogal. Não é possível sem a diferença, não é possível sem a identidade, e isso não quer dizer igualdade!

O pequeno pensador não se equivaleria à tradição? Honestamente falando, ele não tem a mesma importância histórica, nem sequer deve ter a mesma densidade no questionar. Todavia, na singularidade do seu questionamento, há ali à espreita o não

pensado. A experiência que o caminhar do caminho proporciona revela uma existência sensível, compreensível à medida que se experiencia e é dificilmente transmissível, pois arduamente conceituável.

Afinal, ninguém nunca comeu fruta alguma. Fruta não tem gosto, nem cor, nem forma. Sabemos da fruta apenas conceitualmente, do relato do que seja uma fruta, seu sabor, seu cheiro. Come-se, entretanto, 'esta' banana, 'esta' maçã, 'esta' manga e, como tal, elas jamais poderão ser comidas novamente. Esta sim é saboreada e, infelizmente (ou não), só por quem cá come: "não se pode entrar duas vezes no mesmo rio" (HERÁCLITO, 1991, pág. 83)[75]. Pode-se, contudo, convidar a realizar, quem queira, a experiência edível com outra banana. Em diálogo gustativo, nota-se que bananas já foram comidas, mas nunca 'esta', senão aqui nem estaria, e, por isso, sabe-se e não se sabe seu sabor. Ela é única no bananal, propriamente próxima e diferente: "no mesmo rio entramos e não entramos; somos e não somos" (HERÁCLITO, 1991, pág. 71)[76].

O diálogo tem que partir do próprio, do contrário ele estaria fadado ao vozerio reprodutivo, sem qualquer compromisso consigo e com o outro (que é um consigo). Ele não tem que dizer tudo, nem poderia não dizer nada; não diz necessariamente o que deve ser dito (deve ser para quem?), nem se omite a dizer o requisitado. Ambas as atitudes são partes da vontade dos interlocutores. O diálogo do próprio apenas diz, ou seja, sua ação é medida pela sua possibilidade de ação, nada além, nada aquém:

> O sucesso dessa realização, dessa perfeição, por sua vez, só é possível com a instauração de um fator que assegure a sua consecução, a sua realização. Se, por um lado, esse fator pode ser entendido, a partir da realização da citação acima [navegar é preciso, viver não é preciso][77], como a manutenção do mesmo, se impõe que pensemos o que vem a ser esse mesmo. O mesmo não é a mera realização e sim a condição de possibilidade para que essa realização se realize. (JARDIM, 2005, pág. 45).

Este próprio dita a correspondência com tradição e ensino. As condições de sua manifestação, as quais perpassam pelas demandas situacionais, pela história, pelos gostos pessoais etc., fazem parte do grande pacote que é a resposta. E há ainda a vigiar o

---

[75] "*ποταμῷ γὰρ οὐκ ἔστιν εμβῆναι δὶς τῷ αὐτῷ*" (HERÁCLITO, 1991, pág. 82).
[76] "*ποταμοῖς τοῖς αὐτοῖς ἐμβαίνομέν τε καὶ οὐκ ἐμβαίνομεν, εἶμέν τε καὶ οὐκ εἶμεν*" (HERÁCLITO, 1991, pág. 70).
[77] *Πλεῖν ἀνάγκη, ζῆν οὐκ ἀνάγκη*.

inominável, onde a mão humana nunca alcança. Como a resposta lida com esse vazio? Como dizer e agir perante o que não se tem como responder?! O pensador diz que "não é para falar [*λέγειν*] e agir dormindo" (HERÁCLITO, 1991, pág. 79)[78] e, em um outro fragmento, ele se refere à morte como sendo "tudo que vemos acordados, sono, o que vemos adormecidos" (HERÁCLITO, 1991, pág. 63)[79]. Talvez isso indique que estamos fadados ao funesto, ao que não diz respeito à nossa vontade se queremos de fato viver.

Por outro lado, temos a vivência adormecida. Dormitando, dirigimo-nos à vida segura, ou à impressão de segurança, e dormimos a fim de que nada aconteça, como se debaixo das cobertas o monstro não viesse nos pegar. Nesse sentido, o falar e o agir do sono, ignorando os ensinamentos do pensador, são o compromisso com a penumbra do estado de sonolência, com o que chega sem nos afetar, sem fazermos a experiência, apenas um sonho nebuloso e fugaz.

Trabalhando, pois, sobre o óbvio (mas nem por isso desprezável), não é possível dialogar dormindo, e *λέγειν*, infinitivo do verbo de mesma raiz de *λόγος*, não nos deixa escapar desse sentido dialógico. Na resposta da filosofia para a tradição se funda, ao menos, a atenção do desperto. Um responder que dialoga com o próprio de cada um e com aquilo comum a todos nós, isto é, a morte.

Como se dá o diálogo na morte? Esse é o tipo de colocação que faz do filósofo alguém de pouco acesso. Para uma pergunta absurda justifica-se com o espanto, afinal ninguém fala nada depois de morto, como poderia então haver diálogo?! Em se tratando de Heráclito, talvez seja apenas uma idiossincrasia de pensador, seu estilo de lidar com as questões, conforme se compreendia em *De finibus bonorum et malorum*, Livro II, Capítulo V, parágrafo 15: "*Quod duobus modis sine reprensione fit, si aut de industria facias, ut Heraclitus,* '*cognomento qui* σκοτεινός *perhibetur*', *quia* '*de natura nimis obscure memoravit*'" (CÍCERO, 1914, pág. 94)[80], a saber, "O qual pode ser feito em dois casos sem repreensão, se se procede intencionalmente, como em Heráclito, que

[78] "*καὶ ὅτι οὐ δεῖ* '*ὥσπερ καθεύδοντας ποιεῖν καὶ λέγειν*'" (HERÁCLITO apud ANTONINUS, 1916, pág. 92). Disponível em: <https://archive.org/stream/in.ernet.dli.2015.183403/2015.183403.Marcus-Aurelius-Antoninus#page/n121/mode/2up>. Acesso em: 06 ago. 2017.
[79] "*θάνατός ἐστιν ὁκόσα ἐγερθέντες ὁρέομεν, ὁκόσα δὲ εὕδοντες ὕπνος*" (HERÁCLITO, 1991, pág. 62).
[80] Conforme nota da edição de 1914 desta obra, a citação é provavelmente de Lucílio.

‘cognominado Obscuro havia’, pois ‘nímio obscura memorava sua filosofia’” (CÍCERO, 1960, pág. 87 – tradução livre)[81].

Ainda que a questão da morte seja tratada por diversos setores de nossa sociedade, desde o acadêmico e científico, até o religioso; se estabelece, no mais das vezes, um diálogo com, mas fundamentalmente sobre a morte, afinal “no decorrer dos últimos séculos, pode-se observar que a ideia da morte vem perdendo, na consciência coletiva, sua onipresença e sua força de evocação” (BENJAMIN, 1987, pág. 207). Heráclito (1991, pág. 63), em seu fragmento 21, revestindo-se da alcunha da obscuridade, propõe um diálogo na morte ou a partir da morte. É estabelecido um desatino, como se fosse possível falar com a morte ou através dela sem perecer. Por outro lado, é sugerido que realmente se vive para e na morte. Como isso é possível?

Falar dormindo não seria, pois, mais factível? A psicanálise, por exemplo, efetua toda uma estrutura de conhecimento sobre a interpretação dos sonhos. Muitas religiões tomam o sono por transe, estado de consciência alterada e ponte para as verdades ocultas à vigília. Uma vida guiada pelo sono se adequaria melhor à compreensão geral do que uma pela morte. Imaginar um diálogo com o sono é bem mais crível do que o paradoxo posto pelo pensador pré-socrático, só reforçando o paradigma obscuro tanto dele quanto da filosofia em geral:

> Era bem verdade que numerosos versos dos livros sagrados, sobretudo dos upanixades do Sama-Veda, referiam-se a esse quê derradeiro, mais íntimo. Que versos maravilhosos! ‘Tua alma é o mundo inteiro’ – rezava um deles e estava escrito que o homem durante o sono, o sono profundo, entrava no próprio âmago e habitava o Átman[82]. Sabedoria milagrosa residia nesses poemas. [...] Mas, onde se achariam os brâmanes, onde os sacerdotes, os sábios ou os ascetas que lograssem não somente conhecer senão também viver essa profunda sabedoria? Onde estaria o homem perito que fosse capaz de realizar aquele passe de mágica que transportasse a familiaridade com o Átman desde o sono para o estado de vigília, para a vida de todos os momentos e a demonstrasse por atos e palavras? (HESSE, 2003, pág. 12).

Entre os diferentes modos da fala, o que está em jogo aqui é como se portar diante de *λέγειν*. Apresenta-se enquanto colocação primordial a ausculta da unidade de *λόγου*,

---

[81] “*Das kann in zwei Fällen geschehen, ohne Anstoß zu erregen: wenn man entweder absichtlich so verfährt, wie Heraklit, der den Beinamen „der Dunkle“ erhielt, weil er über die Gesetzmässigkeit der Natur gar zu dunkel berichtete*”.

[82] Do sânscrito *atma*, essência; sopro; alma. Na filosofia hindu significa o próprio ou a alma. Sua origem remete ao proto-indoeuropeu **etmen*, sopro, conforme *The Online Etymology Dictionary*. Disponível em: <http://www.etymonline.com/index.php?term=atman>. Acesso em: 02 ago. 2017.

conforme Hipólito, em *Refutação de todas as heresias*, IX , 9, 1, ao citar Heráclito (apud KIRK; RAVEN; SCHOFIELD, 2010, pág. 193): "Dando ouvidos, não a mim, mas ao Logos, é avisado concordar em que todas as coisas são uma". Ainda que se estivéssemos mortos ou dormindo, tudo não passaria de uma manifestação do *λόγος*, daí o pensador não estar visando a princípio sua clareza imediata, mas a concordância nesse domínio ontológico no qual tudo é um: "O mesmo é vivo e morto, vivendo-morrendo a vigília e o sono, tanto novo como velho: pois estes se alterando são aqueles e aqueles se modificando são estes" (HERÁCLITO, 1991, pág. 83)[83].

Nesse sentido, tanto o que vemos acordados, quanto o que vemos adormecidos "daria" no mesmo, tudo seria um – apenas não damos conta disso. Não prestamos atenção à unidade e nos debatemos entre este ou aquele caminho, entre ser algo ou parecer ser algo, entre o inteligível ou o sensível, entre morrer ou dormir. Segue um trecho do solilóquio do personagem Hamlet, Ato II, Cena I, insigne caso do dilema de morrer e dormir:

> Ser ou não ser... Eis a questão. Que é mais
> nobre para a alma: suportar os dardos
> e arremessos do fado sempre adverso,
> ou armar-se contra um mar de desventuras
> e dar-lhes fim tentando resistir-lhes?
> Morrer... dormir... mais nada. Imaginar
> que um sono põe remate aos sofrimentos
> do coração e aos golpes infinitos
> que constituem a natural herança
> da carne, é solução para almejar-se.
> Morrer... dormir... dormir... Talvez sonhar... (SHAKESPEARE, 2011, pág. 70)

Não obstante, o filósofo se esmera por um sentido e desaconselha o outro, o limite posto é fundamental. Diz de sua filosofia, apresentando como mais conveniente para o entendimento dela seguir pela morte do que pelo sono. Limitando, respondendo, aderindo a uma posição, esse pensamento define sem encerrar, ou seja, sem fechar por resolvida a questão do uno, pois entre um ou outro, há um e outro. Morrer e dormir estão em tensão perpétua, mesmo na adesão de uma por outra: "O homem toca a luz na noite, quando com

---

[83] "*ταὐτὸ ζῶν καὶ τεθνηκὸς καὶ ἐγρηγορὸς καὶ καθεῦδον καὶ νέον καὶ γηραιόν· τάδε γὰρ μεταπεσόντα ἐκεῖνά ἐστι κἀκεῖνα πάλιν μεταπεσόντα ταῦτα*" (HERÁCLITO, 1991, pág. 82).

visão extinta está morto para si; mas vivendo, toca o morto, quando com visão extinta dorme; na vigília toca o adormecido" (HERÁCLITO, 1991, pág. 65)[84].

Heráclito em sua filosofia abraçou o paradoxo da linguagem, no qual ele concebe como possível a morte em sintonia com a vida; e de modo semelhante o sono com a vigília: "De todas as coisas a guerra é pai, de todas as coisas é senhor, a uns mostrou desses, a outros, homens; de uns fez escravos, de outros, livres" (HERÁCLITO, 1991, pág. 73)[85]. *Πόλεμος*, a guerra, a polêmica, sentidos todos que abarcam a tensão inerente e paradoxal que não resume tudo, nem cessa tudo, pelo contrário, mantém acesa a disputa em tudo. Não é uma questão de escolha permanecer a dormir ou despertar para a vida, que também não aparece com negação da morte. Trata-se, concomitantemente, de viver morrendo e de adentrar demoradamente a morte enquanto se vive. A morte não é uma maldição, como se pretende pintar, mas traço distintivo dos mortais.

Morte aqui é plenitude de realização do homem, sua grande saída de si – ex-istência, assim como uma saída em si, dentro do próprio que o define. A busca não é incansável, ao contrário, ela se plenifica quando cansamos, pois é nosso destino tanto correr atrás quanto deixar ir. A humanidade vive partindo de lá para cá, a decidir e a inventar, de mal a pior e desta para melhor; tal atitude leva-a a criar e a ansiar pela criação, mas, como ela não bastará, leva-o também a se insatisfazer pelo criado e, em sequência, a produzir mais. Daí a exaustão, buscamos por algo que nunca se basta. Uma hora cansa. Uma hora para. Partir em última instância é morrer.

Heráclito relega morte e sono à experiência do ver. Em grego, o substantivo nesse caso diz, objetivamente, do aspecto ou aparência de uma coisa ou pessoa, seus contornos, da aparição de algo e, subjetivamente, do ato de ver, dignidade, posição (LIDDELL; SCOTT, 1940, *Ὄψις*). Esse modo de encarar a visão não foca exclusivamente no que o homem vê ou pode ser visto por ele, mas chama atenção ao que se dispõe à vista, manifesta-se aos olhos dos mortais e dos imortais. Faz-se presença, mas nem por isso torna-se presente a todos.

Com a extinção da visão, morte e sono se aproximam, como se, ao cerrar os olhos das múltiplas atenções, fosse mais propício a ausculta do *λόγος*. Depois de um dia

---

[84] "*ἄνθρωπος ἐν εὐφρόνῃ φάος ἅπτεται ἑωυτῷ ἀποσβεσθεὶς ὄψεις. ζῶν δὲ ἅπτεται τεθνεῶτος εὕδων, ἐγρηγορὼς ἅπτεται εὕδοντος*" (HERÁCLITO, 1991, pág. 64).

[85] "*πόλεμος πάντων μὲν πατήρ ἐστι, πάντων δὲ βασιλεύς, καὶ τοὺς μὲν θεοὺς ἔδειξε τοὺς δὲ ἀνθρώπους, τοὺς μὲν δούλους ἐποίησε τοὺς δὲ ἐλευθέρους*" (HERÁCLITO, 1991, pág. 72).

exaustivo, o sono até que seria muito bem-vindo. Em contrapartida, pela experienciação do visível, o homem heraclítico precisa decidir. São as escolhas impostas pelo próprio viver e, para isso, não deve estar dormindo, mas ir ao encontro do *λόγος* na morte, esse embate vivo e contínuo. Deve-se como quem tem uma obrigação, não com a moral vigente, mas com o que impele à plenitude de sua constituição. *Οὐ δεῖ*, não é para, não se deve, conforme fragmento 73, falar e agir a dormir. *Οὐ* é advérbio de negação e *δεῖ* (LIDDELL; SCOTT, 1940)[86], verbo que joga com os sentidos de precisar, necessitar, querer sobremaneira etc. Nossa obrigação é com a escuta do Um, não de um pensador, de uma sumidade ou de um conjunto delas no tempo, embora não seja possível se desvencilhar totalmente disso.

Morte e vida, morte e sono são o conflito vigorando: "o contrário em tensão é convergente; da divergência dos contrários, a mais bela harmonia" (HERÁCLITO, 1991, pág. 61)[87]. Claro que no livre caminho das escolhas, qualquer posição passa por imposição e a fala de um cala a voz do outro. Tomar uma escolha dentro da lógica do certo e do errado visa a cessação do combate. Trata-se cá da harmonia, não da anulação da diferença. Por mais responsáveis que desejemos ser com os homens, apenas podemos convidá-los, ensinar propondo encaminhamentos, caso contrário seria impor nossa vontade, dizer como se faz, prescrever e doutrinar.

O perigo de qualquer ajuda está em acreditar que um sujeito detém a resposta definitiva e, simultaneamente, que outrem é incapaz de alcançá-la. Quando estender a mão? Mesmo se houvesse um empenho para tornar o que é pequeno e simples aos nossos olhos em grandioso, não é possível ignorar a singularidade da pequenez, pois cada responder tem seu quinhão de equívoco e, para cada solução, uma pretensão de verdade. Perante os conflitos, a oposição ou a trégua busca a cessação do embate: num campo de batalha, um quer derrotar o outro até que não haja batalha; ou então, fazem-se as pazes, volta-se ao lar, pois a batalha findou. Há a situação conflitante e sua resolução, há a causa e a consequência, mas "não compreendem, como concorda o que de si difere: harmonia de movimentos contrários, como do arco e da lira" (HERÁCLITO, 1991, pág. 71)[88], isto

---

[86] Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057%3Aentry%3Ddei%3D>. Acesso em: 26 set. 2017.

[87] "*τὸ ἀντίξουν συμφέρον καὶ ἐκ τῶν διαφερόντων καλλίστην ἁρμονίην*" (HERÁCLITO, 1991, pág. 60).

[88] "*οὐ ξυνιᾶσιν ὅκως διαφερόμενον ἑωυτῷ συμφέρεται· παλίντονος ἁρμονίη ὅκωσπερ τόξου καὶ λύρης*" (HERÁCLITO, 1991, pág. 70).

é, não se opor, não se igualar, mas manter a tensão. Aqui tomar uma decisão, dever fazer isso ou aquilo é só mais um modo de caminhar no caminho.

Apenas por ser dual que pode haver a presunção da unidade do real. Embora o um seja o princípio gerador que conflagra a aproximação das distâncias, conforme fragmento 50, isso só é possível porque aparentemente nem tudo é próximo. *Do* um *como princípio, ao* dois *como unidade* não é só um belo título, mas faz referência direta à discussão ontológica em torno do *λόγος* heraclítico. Por haver tensão, há a possibilidade de complemento, mantendo assim uma oposição que, de fato, se opõe, ou seja, não anseia pelo término de sua posição oposta. Nessa realidade ambivalente, a decisão proferida sussurra a incapacidade de perda da singularidade dos contrários no um. Por isso, seja qual for o caminho, morrer ou dormir, este não se soma com o aquele na unidade, aquele não se sintetiza com este, morrer é dormir e não é dormir na unidade do círculo. Simultaneamente, dizer que "tudo é um" (HERÁCLITO, 1991, pág. 71) é o modo mais simples, no qual pulsa o vigor originário do pensamento de dizer que tudo não é um:

> [...] uma paisagem que se apresenta sempre através de dois binômios: um, o mais secreto e escondido, que faz brotar dentro de si mesmo um outro que se revela, que se faz visível. É como se esses pensadores [Heráclito e Parmênides] dissessem que toda coisa, tudo aquilo que é, não está nunca sozinha, no sentido de algo encerrado em si mesmo, mas sempre o é junto a uma outra coisa, em sintonia com a alteridade, com a qual, a um só tempo, se relaciona e se opõe, constituindo, com ela, uma unidade. (MICHELAZZO, 1999, pág. 85).

Tudo é tão singular quanto dual e plural e, por isso, *ἓν πάντα εἶναι* é paradoxal necessariamente. Nem poderia ser diferente, afinal, supondo que tudo fosse um apenas, com o rigor matemático de $1 \neq 2$, e o universo cessasse de possibilidades e de tudo restasse somente um: 'única cadeira'. Ou 'única caneta', até mesmo 'único homem'. Ninguém haveria de sentar-se naquela ou nenhum poema seria escrito com esta. Qualquer possibilidade de vida seria sem sentido. Da mesma forma, se tudo não fosse um, se não houvesse essa relação entre − entre as coisas, entre as pessoas, entre os instantes do tempo −, qualquer transitoriedade cessaria, não haveria enigmas, nem caminhos para a cadeira ser sentada, a caneta virar poema e o homem morrer.

Morte não é e é vida, vigília não é e é sono, assim como o uno é e não é uno. O que é o uno? No momento em que nos atemos ao momento, o mesmo não é mais o mesmo e outro momento é apenas para já não ser outro momento. Por que não medir a unidade

se, ao fim, ela permanecerá unidade? Como medir o que não pode ser medido? — Medindo, por mais impreciso que possa ser. Se se fará crença na verdade dessa medição são outros quinhentos...

3. Pensando a Linguagem

O homem fala. O *λόγος* também fala. Tudo fala. Em meio ao vozerio dos seres, nem sempre é possível ouvir a própria voz. Mesmo sem sua audição, o carro anda, o barco zarpa e a vida segue surda. Sem o cuidado promovido pelo ouvido, o diálogo dos seres cessa e batem-se cabeças na multiplicidade amorfa que não se sabe unidade.

Não à toa almejou-se sair da caverna, como uma compreensão de resgate de uma ausculta, no caso, das ideias, em meio à rede de sombras. A filosofia, ao longo de sua história, tem se preocupado em diversos momentos com o que constitui e dá sentido aos seres. Pergunta-se pela essência, a tradição responde com a água, em Tales, com o fogo, em Heráclito, mas também com *εἶδος*, com Deus, com *ratio* etc.

De tudo que a filosofia fez ou faz ainda hoje, lá está, ora encoberta, ora mais direta, a pergunta pelo que é. Na introdução de "Was ist Metaphysik?", de 1949, Heidegger (1955, pág. 35) vai nos colocar diante da seguinte afirmação: "*Das Seiende, das in der Weise der Existenz ist, ist der Mensch. Der Mensch allein existiert*". Em versão brasileira, de *Os pensadores*, Ernildo Stein traduziu a sentença como "o ente que é ao modo da existência é o homem. Somente o homem existe" (HEIDEGGER, 1979b, pág. 59). Aqui nos dispomos a ela como uma dúvida: é possível que somente o homem exista? Quase sem dificuldades pode-se protestar pelo absurdo ensejado na asserção heideggeriana.

Afinal, a seu lado há um bicho; este ser está no mundo também. Ele respira, come e interage com os demais seres. Ele não existe? Para negar que não só o homem existe, precisaríamos perguntar o que é existência e, em seguida, de que modo o homem é e os demais seres não são. Naturalmente, só o homem existir não nega que o homem é, nem que os demais seres são. O que estamos tentando fazer é responder à escuta do ser do homem, na medida em que o ser do homem é como o ser do homem pode ser – e somente ele pode ser.

Não se pressupõe que só o homem possa ser. Tudo é. Entretanto, a pergunta pelo ser ganha contornos diferentes se atentarmos ao modo como se é, ou seja, como tornar-se a si mesmo, como apropriar-se do que é próprio. No livre caminho das escolhas, qualquer posição poderia passar por imposição e calar a voz do outro, por isso a importância de se atentar aos modos de ser.

Opta-se por isso ou aquilo, dá-se respostas a esmo sem o devido cuidado. Tais considerações a respeito das escolhas passa pela vontade (sou algo porque quero) e, em sequência, pela exclusão (você não é algo porque eu não quero). O homem fala sob pressão. Ele precisa responder às exigências do cotidiano e prover de soluções a lousa. Por esse viés, suas escolhas pressionadas acabam por gerar opressão, tanto de si quanto dos demais. Quem está oprimido necessita exprimir-se e, ao ser, não seria diferente.

O ser precisaria ser exprimido, precisaria se exteriorizar, isto é, existir. Por sua vez, o ser seria uma interioridade opressora da existência? Nesse sentido, ser e existir fariam praticamente oposição. De um lado, o ser exigindo sua expressão a ponto de forçar uma existência e, do outro, o não ser, cuja inexistência estaria à mercê do que é.

Da oposição busca-se a cessação dos conflitos numa sociedade que esqueceu o paradoxo de ser e não ser. Há a situação conflitante e o depois, há a causa e o depois. Daí encarar a pergunta pela essência por algo de resoluto ou a fala do homem sem a tensão dos contrários, externando sua voz às demais falas. Não. A pergunta pela fala não cala, não precisa calar.

Tendo em vista o dito, só o homem é ao modo da existência, não conclui que os demais seres não são, nem que não existem, somente que não existem como o homem existe. Em outras palavras, os demais seres não "existem" porque o homem existe. E, de fato, os demais seres não existem na sentença heideggeriana; mas, ainda assim, se atentarmos para o não dito no dito, devemos dizer não ao fato de o homem existir na causalidade referencial dos demais seres não existirem.

Assim, a existência não nega algo aos outros seres, mas afirma uma singularidade no homem. Nesse caso, a afirmação é escuta à fala do ser. À medida da fala do *λόγος*, o homem escuta. Ser e *λόγος* não se confundem em significado, pelo contrário, se complementam em sentidos no paradoxo da linguagem: um servindo de morada ao outro (HEIDEGGER, 1947, pág. 5). À medida dessa escuta, o homem decide e responde: "no dito, a fala recolhe e reúne tanto os modos em que ela perdura como o que pela fala perdura – seu perdurar, seu vigorar, sua essência" (HEIDEGGER, 2003, pág. 12).

O passarinho é, o homem escuta o canto do passarinho. A árvore é, o homem vê se ela caiu ou não, se fez barulho ou não, ou seja, a escuta própria à fala do ser nomeia à medida que pode nomear na correspondência das limitações da escuta. Cantar e cair são somente disposições da fala do homem para compreender o ser do pássaro e da árvore:

Retórica 1

Cantam os pássaros, cantam
Sem saber o que cantam:
Toda sua compreensão é sua garganta. (PAZ, 1989, p. 19 – tradução livre).[89]

Chamar de existência o modo próprio de o homem escutar a fala do ser não nega que os demais seres tenham um modo próprio de escuta e fala, nem esgota o ser do homem na existência. O entendimento da fala humana não se consuma no grito, ela interpreta, diz o óbvio, repete a diferença e cala. Já o pássaro, a planta e as pedras são, exclusivamente. Exclusivo não porque não possam corresponder ao ser, mas porque o homem, que corresponde ao ser do homem, não pode deixar de ouvir-se. Em outras palavras, a existência é a correspondência à fala do ser à medida do homem. Nesse sentido, tudo que é para o homem existe também para o homem, quer dizer, só pode ser interpretado, compreendido, assimilado, dissecado, estudado e experienciado à medida humana e à escuta da fala do ser ao homem. Daí a margem sempre errada no encontro das existências. Equivocadas estão sempre a se ouvir. Existir não é ser. Existir é uma possibilidade. Ser é o possível.

De maneira semelhante, quando a filosofia se pergunta por como ser filosofia, ela não anula suas variadas respostas, assim como a de outras faculdades do pensamento sobre ela, mas diz do modo próprio de dizer, atenta ao que é: "pensar desde a linguagem significa: alcançar de tal modo a fala da linguagem que essa fala aconteça como o que concede e garante uma morada para a essência, para o modo de ser dos mortais" (HEIDEGGER, 2003, pág. 10). A fala do homem é uma concessão da fala do *λόγος*. Quanto mais atento formos à escuta da fala do *λόγος*, mais habitaremos nela.

O *λόγος* está presente nas falas, mas não se consome nelas; se encontra nas decisões nossas de cada dia, mas não se esgota ali. O esgotamento faz parte, pois a escuta atenta demanda certo tardamento, demora na morada da linguagem, tardança que nem sempre dispomos. Normalmente cremos nas falas imediatas porque precisamos de respostas imediatas, por exemplo o dinheiro para a mensalidade do plano de saúde. Tanta correria que não há tempo nem para perceber a questão que permanece inconclusa e

[89] *Retórica 1 /// Cantan los pájaros, cantan / sin saber lo que cantan: / todo su entendimiento es su garganta*.

doadora de sentidos, por exemplo o que é cuidar, por que o cuidado se desdobra na instituição médica e por aí vai.

A esse papel delongado na fala dos homens, em ressonância à do *λόγος*, prestam-se personagens específicas: "A linguagem é a casa do ser. Nessa habitação mora o homem. Poetas e pensadores são seus vigias" (HEIDEGGER, 1947, pág. 5 – tradução livre)[90]. Significa dizer que há uma disposição de tempo própria que se distancia da hora funcional para parar e para criar, uma temporalidade memorável para movimentar sentidos de uma coisa qualquer, um cuidado com as coisas para operar a partir delas, interpretando, experienciando, tornando-as, de fato, obra:

> Uma unidade que não é 'coisa' mas 'obra' – quer dizer, antes de tudo, combate. Porque o mundo aspira sempre a dominar a terra, a terra aspira sempre a reter o mundo. Deixar o mundo ser mundo, e a terra ser terra, é portanto mantê-los no seu afrontamento vivo, afrontamento que é o único a permitir-lhes ser cada um para si e ser um para o outro. Instigadora do combate do mundo e da terra, a obra é o espaço de realização da unidade. (ZARADER, 1998, pág. 252).

Nesse sentido, pode parecer até que poetas e pensadores podem se ausentar por completo da ordem das coisas e das exigências mundanas. Não, não podem, como também não pode o motorista fugir à condução do veículo e a sentinela ao posto sem colocar em risco sua obra. Portanto, também os poetas e pensadores não podem se ausentar do cuidado ao *λόγος*. Não por escolherem ser poetas e pensadores e, por isso, precisarem cuidar do *λόγος*, mas sim porque a escuta do *λόγος* vige neles que há poesia e pensamento. Por a questão urgir primordialmente que a possibilidade de responder acontece.

A correspondência à fala do *λόγος* é própria de cada um, assim como sua ausculta. Defronte de semelhantes contratempos, as pessoas reagem diferentemente, conforme *Metafísica*, Livro IV, Capítulo 2, Seção 1003a, Linha 33: "*τὸ δὲ ὂν λέγεται μὲν πολλαχῶς*" (ARISTÓTELES, 2002, pág. 130), a saber, "o ser se diz em múltiplos significados" (ARISTÓTELES, 2002, pág. 131). Se o dito é, pois, diverso, também será nossa interpretação. É o caso da lesma, que pode ser apreendida pelo livro de biologia ou enojada pela dissecação da criança curiosa. E pode ser cantada, de verso em prosa segue

[90] *Die Sprache ist das Haus des Seins. In ihrer Behausung wohnt der Mensch. Die Denkenden und Dichtenden sind die Wächter dieser Behausung*.

de vento em popa os desdobramentos do *λόγος*, do uno divisível, cujas partes se mostram distintamente a nós:

> De cajado
> rutilante,
> eremita
> do profundo,
>
> vai a lesma
> cada instante
> recriando
> nosso mundo. (LEGRENDE, 2011, pág. 57).

No modo moderno de lidar com o embate do uno, surge a decisão da vontade. Decide-se pela vida, decide-se pelo sono e, por vezes pela morte. Esquecida a dualidade, opta-se por um ou por outro. Nada fora do comum, já que nem sempre estamos cientes à ausculta do *λόγος*. Conscientes ou não, há o uno, e perpetramos sua rede de manifestações sem o saber, sem passar pela nossa vontade. E mesmo quando cientes, não basta querer para poder. Não é apenas por gostarmos de dirigir que podemos pegar do carro e sair por aí, tem toda uma técnica e empenho envolvidos no processo. Não é porque estudamos arduamente as lesmas e sabemos as respostas para todas as nossas perguntas que estamos perante à dúvida genuína de pensamento: vai a lesma de cajado rutilante, eremita do profundo, cada instante ela recria ou não nosso mundo?, como diria Legrende (2011, 57):

> Todos colaboramos tendo em vista um fim comum, uns consciente e deliberadamente, outros sem o saber, como Heráclito [fragmento 75] (penso eu) diz daqueles que dormem, que são obreiros e colaboradores das coisas que se fazem no mundo. Mas os homens cooperam de diferentes maneiras; mesmo aqueles que criticam e tentam opor-se e destruir, pois o universo necessita até desses homens. Resta-te perceber entre que espécie de obreiros estás; aquele que governa o universo fará certamente uso adequado de ti e te receberá entre os que já colaboram e os que se dispõem a colaborar. Mas não ocupes um lugar como o verso medíocre e ridículo na tragédia, de que fala Crísipo[91]. (MARCO AURÉLIO, 1967, pág. 97).

Por isso que nem o poético-filosófico, nem o técnico-funcional estão, à medida do *λόγος*, aquém ou além entre si. Se, ao invés de fazer um poema, decidíssemos medir o tamanho de uma coluna de mármore, esta medição não calaria necessariamente a

[91] Crísipo foi um conhecido estoico grego. Esta passagem se refere ao fragmente 1181 da edição de von Arnim, conforme nota do original.

desmedida do Coliseu, seus diversos tamanhos a medir e a não medir. A medida que mede o tamanho pelos números da matemática é mais um modo de ouvir a fala do *λόγος*. Ainda que, definitivamente, não seja o *λόγος* em sua totalidade.

Daí a dificuldade da metafísica, nos moldes dicotômicos de *νοῦς* e *δόξα*, ao se deparar com Heráclito. O Obscuro não está claro por não se articular tradicionalmente, ou seja, dentro de certos preceitos de oposições e argumentações esperadas, inclusive logicamente esperadas. A desculpa de que sua escrita nos foi relegada fragmentada não convence, já que tantos outros escritos antigos estão em fragmentos, além do que a alcunha advém de uma época, na qual é concebível que alguns dizeres do pensador estivessem até em outras dimensões.

Σκοτεινός não é devido somente ao seu modo de se manifestar, mas também a como seus interlocutores o podiam compreender. Sua obscuridade faz jus à parcela de confusão, de não compreensão e de tensão do seu pensamento, a fim de que o *λόγος* retenha seu mistério, aquele não dito em todo dizer, como é fruto do excesso de luminosidade na concatenação das ideais com as quais seus leitores estariam acostumados. Essa medida torna-se problemática quando roga para si o que o *λόγος* é em sua totalidade, não permitindo, assim, outras manifestações. Como se impossível fosse o ponto fora da curva.

3.1. Linguagem e limite

Não é de agora a questão de como a filosofia se compreende. E já que a própria não está à parte do mundo, compreender-se é, em alguma medida, compreender o mundo. Do mesmo modo, o mundo encara a filosofia com as garras afiadas com que apanha tudo o que encontra, deixando pouco espaço para brechas ou pontas soltas: “a incerteza sempre foi uma fonte suprema de medo” (BAUMAN, 2010, pág. 25). Por não se restringir a um tempo específico, esse incômodo aparece nos pré-socráticos e atravessa as eras, inquietando os homens.

Se vale mais a pena morrer do que sonhar? Isso certamente soa como algo, senão impossível, difícil de decidir, pois não é uma pergunta funcional. A permanência em

estado de vigília dá o tom da resposta heraclítica, na mesma medida em que destoa do *status quo* que deseja transformar o caminho filosófico num passo a passo. Assim segue a pergunta, conforme parágrafo 309 de *Philosophische Untersuchungen,* "*Was ist dein Ziel in der Philosophie? — Der Fliege den Ausweg aus dem Fliegenglas zeigen*", isto é, "Qual é seu objetivo na filosofia? — Mostrar à mosca a saída do mosqueiro" (WITTGENSTEIN, 1971, pág. 131 – tradução livre), a indicar outro caminho além do aparente único jeito, que nesse caso seria o fim do inseto.

Ao mostrar, ensina-se um caminho, diz-se o que a mosca pode fazer além de se debater frustrantemente. Não que ela fará o dito. Também não há garantias de sucesso pela simples audição, nem pela execução. *Zeigen* convida, anuncia solenemente o que antes era dado como certo a fim de que a atenção devida possa ser despendida. Etimologicamente, esse verbo tem a raiz indo-germânica **dįk-* (KLUGE, 1899, pág. 433; GRIMM; GRIMM, 1971, *Zeigen*)[92], a mesma de ensinar em inglês (DICTIONARY, *Teach*)[93], mostrar em grego (LIDDELL; SCOTT, 1940, *Δείκνυμι*)[94] e *dico*, dizer em latim (GLARE, 1968, pág. 537).

Há muito que mostrar algo é apenas "1. oferecer à vista" (HOUAISS, 2009a, Mostrar), dizer é "1. expor através de palavras" (HOUAISS, 2009a, Dizer) e ensinar é "1. repassar ensinamentos sobre algo; doutrinar" (HOUAISS, 2009a, Ensinar). O domínio da funcionalidade preza pela presteza e reprodutibilidade, logo tende-se ao uso mecânico das palavras, esvaziadas de significação para o manejo ordinário com elas. Isto equivale àquilo, este símbolo sonoro representa tal gesto ou aquele objeto, e por aí vai.

Ainda a respeito dos sentidos de *zeigen*, cabe detalhar um pouco sua relação com o verbo latino *dico*, primeira pessoa do singular do presente dos verbos, cujos infinitivos são *dicare* e *dicere*. Ambos significam dizer, mas com certos sentidos mais pormenorizados em um verbete do que no outro. Sobre as diferenças entre eles

---

[92] Disponível em: <http://woerterbuchnetz.de/cgi-bin/WBNetz/wbgui_py?sigle=DWB&lemid=GZ03301&mode=Vernetzung&hitlist=&patternlist=&mainmode=>. Acesso em: 05 ago. 2017.

[93] Disponível em: <http://www.dictionary.com/browse/teach?s=t>. Acesso em 05 ago. 2017.

[94] Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057%3Aentry%3Ddei%2Fknumi>. Acesso em: 05 ago. 2017.

encontramos em *dicare* referências a "dedicar, devotar; consagrar" e em *dicere* "fazer um juramento, votar, dar evidência" (GLARE, 1968, pág. 537)[95].

Embora o uso de *dicare* mantenha um tom cerimonioso em alguns contextos por tratar da sagração e da dedicação a um deus, a uma figura incontestadamente de importância: *dicere* dá seu testemunho pelo dizer: "Como *orare*, *dico* tem um caráter solene e técnico: é um termo da língua da religião e do direito" (ERNOUT; MEILLET, 2001, pág. 172 – tradução livre)[96]. Um mostrar que se diz. Os sentidos dos dois vocábulos confluem entre si através da voz que traz à tona o sagrado, seja na evocação da divindade, seja na presença da verdade. Um dizer que mostra, faz evocar, trazer à palavra o vigor do sagrado: "A raiz indo-europeia **wek^{w}-* [de evocar, voz] indicava a emissão de voz com todas as forças religiosas e jurídicas que delas resultam" (ERNOUT; MEILLET, 2001, pág. 754 – tradução de Manuel Antônio de Castro)[97].

Concomitantemente, a abstração da realidade em conceitos na *ψυχῇ* platônica, conforme seção 511d da *República*, tem se demonstrado eficiente em se tratando do empobrecimento da experiência sensível. Permitindo, entre outras coisas, postergar o trato com as palavras, isto é, sabendo o significante e o significado, basta aplicá-los quando for mais conveniente. O visível é limitado, existindo apenas até onde nossos olhos alcançam, porém o invisível, as ideias abstratas, independem de um objeto específico, pelo contrário, podem ser aplicadas a qualquer coisa. Semelhantemente, as palavras sofreram um enfraquecimento de sua característica de evocação, de trazer à presença na nomeação, para serem compreendidas na lógica significante e significado. Assim, o que algo significa pode ser reproduzido, dicionarizado, definido e, arbitrariamente somente, relaciona-se com a coisa em questão. A experiência oral concreta é limitada e irrelevante, não se distinguindo em linhas gerais uma da outra.

O mostrar à mosca não pode esperar, pois é uma experiência radical. Nem por isso está em sujeição à pressa do ponteiro. Diz conceitualmente o significado do significante, mas também marca a ferro e fogo o bicho com o ensinamento de sua finitude. Ratifica a

---

[95] "*2. To dedicate, devote*" e "*6. to make a oath, to vote, to give evidence*", respectivamente.
[96] *Comme* orare, dico *a un caractère solennel et technique: c'est un terme de la langue de la religion et du droit*.
[97] *La racine* *wek^{w}- *était en indo-européen celle qui indiquait l'émission de la voix, avec toutes les forces religieuses et juridiques qui en résultent*.

situação limítrofe da mosca em contato com o mosqueiro e alerta-a para uma condição além do vidro, reconfigurando seus limites: delimitando e deslimitando.

Somente porque o filósofo está sempre a jogar com a linguagem que ele pode fazer filosofia. Por estar em concordância com a fala da linguagem, ele traça tanto um paralelo com a tradição quanto reconhece seus pontos sensíveis e dignos de questionamento. Por estar em discordância com a fala da linguagem, o filósofo pode responder a ela, cuidadosamente habitando seus limites e radicalmente atuando para sua criação e, consequentemente, destruição: "5.6 *Os limites da minha língua* [grifo no original] significam os limites do meu mundo" (WITTGENSTEIN, 1960, pág. 148 – tradução livre)[98].

Logo, ele é aquele que mostra a saída. Quão tentador não é encarar essa assertiva por salvação. De fato, sair do mosqueiro salvaria a mosca. Além do mais, a palavra *Ausweg* abarca os significados de remédio e alternativa (LANGENSCHEIDT, 2001, pág. 692), e o que seria mais curativo do que um bom remédio durante o estado de enfermidade? A cura processada pode ser encarada dessa forma, como a solução do problema, se o problema fosse passível de cura. Trata-se aqui de uma problemática filosófica na qual o alvo, a meta ou objetivo, *das Ziel*, tal como pular a própria sombra, é sair do frasco feito para que você não saia dele.

É propor solucionar o insolúvel, sair do caminho sem saída. Ainda assim, toda partida chega a algum lugar, logo para cada *Ausweg*, podemos supor um *Weg*, um caminho. Nesse sentido, a proposta de Wittgenstein não se mostra mais eficaz para remediar o irremediável do que quaisquer outras atitudes, mesmo assim é um caminho e uma resposta. É uma assunção de que ele, o pensador, está comprometido com o cuidado entre a sanidade e o insano que salienta sua decisão e o separa por um fio de dar murro em ponta de faca ou de saber que o sucesso não é a única solução, mas que o caminhar não é só possível, mas nosso dever com o caminho.

A saída estabelece um limite. Até então, sem outro caminho, ainda que aparente, não há diferenciação, não há chances de se diversificar para a mosca que caiu presa no mosqueiro e, por isso, se fundiu nele. Mosqueiro e mosca eram uma coisa só. O mosqueiro

[98] *5.6* Die Grenzen meiner Sprache *bedeuten die Grenzen meiner Welt*.

era o mundo da mosca. Na identificação que mostra algo que pode acontecer, uma alternativa, ocorre a cisão do mundo.

Mosqueiro e mosca se separam na exposição da saída. Assim como o umbral marca o limite entre os cômodos e as cercanias da casa delimitam a propriedade, assim o caminho para fora reafirma o compromisso com o caminho de dentro. Toda chegada parte de algum lugar. Mosqueiro, pois, toma seu lugar enquanto proveniente da mosca. Não faz sentido mosqueiro sem mosca, mas o contrário não é verdade, a mosca não é mosqueiro, não se encerra nele, não necessariamente.

Para haver *Fliegenglas* é imprescindível *der Fliege*, se assim não for se trataria de somente mais um *Glas*, só mais um vidrino recipiente sem nenhuma relevância para a mosca senão eventuais resquícios melífluos. Da mesma forma, *Glas* demarca a qualidade de não mosca de *Fliegenglas*, reafirmando tratar-se de duas entidades, a mosca e o vidro de pegar moscas. Duas realidades separadas pelo limite apresentado pelo filósofo.

O mosqueiro é e não é a mosca. A própria palavra já diz a mosca, mas diferentemente, fundando outra forma da mosca ser mosca. Não há limite sem o entorno. Sua circunvizinhança se apresenta na saída, é o reconhecimento da linha ao redor do círculo. O limite se confunde com sua transgressão, refazendo a ponte entre o que somos e não somos. Essa é a meta do filósofo, reafirmar o abismo pelo salto. Não por tendências suicidas, mas por ter sapiência de que o abismo não seria nada sem a possibilidade da queda, assim como cair não seria possível sem o caminhar:

> O inútil
>
> Disse Hui Tzu a Chuang Tzu:
> — Todo o seu ensinamento está baseado no que não tem utilidade.
>
> Replicou-lhe Chuang Tzu:
> — Se você não aprecia o que não tem utilidade,
> Não pode começar a falar sobre o que é útil.
> Por exemplo, a terra é larga e vasta,
> Mas de toda a sua extensão, o homem utiliza
> Apenas poucas polegadas,
> Sobre as quais se mantém de pé.
> Suponhamos, agora, que você tire
> Tudo o que ele realmente não usa
> De modo que, ao redor de seus pés,
> Um golfo se abra
> E ele fica de pé no vazio,
> Sem nada de sólido,
> Com exceção do que se encontra bem debaixo de cada pé.
> Por quanto tempo poderá utilizar o que está usando?

> Disse Hui Tzu:
> — Cessaria de servir a qualquer finalidade.
>
> Concluiu Chuang Tzu:
> — Isto prova
> A absoluta necessidade
> De que ‘não tem utilidade’. (MERTON, 1984, pág. 194-195).

Para isso ele se achega à beira do despenhadeiro, para arriscar um salto. Esta é sua correspondência ao abismo, à questão cuja profundidade não se esgota, mas se adentra em cada resposta. Não é um saltar de cabeça no vazio sem sentido, nem aterrar a profundura para jamais sermos tragados por ela e fazê-la planície segura para um pensamento raso.

A resposta filosófica à mosca não pretende solucionar a problemática do frasco diretamente. Em vez disso, coloca novamente a questão, instituindo a limitação entre a mosca e o vidro. Mostrar a saída não desfaz o mosqueiro como a porta não desfaz a casa, mas convida a lidar com o limite como algo que não precisa ser seguido à risca: também somos além dele; nem arriscado sempre ao extremo, também somos aquém dele, pois o círculo se define tanto pelo que está dentro como pelo que está fora.

3.2. As nuances das palavras nos contornos da linguagem

Responder não é um papel exclusivo da filosofia. É tanto uma palavra como uma atitude muito comum. Nas perguntas das provas há um espaço destinado para isso. Na dúvida de quanto custa o pãozinho naquela outra padaria, no momento após uma saudação e no fechar das mãos depois de levado o soco acontece ali uma resposta às interpelações da vida.

Cria-se a expectativa do quadrado da hipotenusa que se iguala à soma dos quadrados dos catetos na lacuna preenchida no teste, do valor monetário do quilo mais ou menos barato do que o da bodega da esquina, do olá e do olho roxo. Somos ensinados a isso. Embora as reações variem no tempo e no espaço, de modo geral estamos sempre no aguardo de um posicionamento que nos tire da suspensão da questão.

Todo o processo comunicativo é baseado em correspondências. Em remetentes e destinatários, em dar à mensagem o recebido para, na via de mão dupla da prosa moderna, devolver a missiva em seguida. Se se pergunta, espera-se com isso um termo, o desenlace pelo qual fomos formados a crer e compreender.

Quando muito, não cabe a nós, mas aos outros dar as respostas que aguardamos. Ao professor, cabe responder o aluno com a solução do problema; ao atendente, o comprador com o preço do pão; ao amigo, o irmão com a atenção devida e ao rival, a nós com a violência por vezes merecida. Em nossa sociedade, se a interrogação é parcialmente livre, o travessão costuma ser destinado a setores, a profissionais e a especialistas no assunto.

Tudo tem seu lugar nas engrenagens da máquina, a pergunta e a resposta não fogem a isso. Responder passa a ser encarado como uma postura formal. Como não ser seduzido pela crença da oficialidade se tradicionalmente tem sido assim? A mais antiga universidade europeia em funcionamento data de 1088 e, antes disso, a Academia de Platão foi fundada no ano de 387 antes de Cristo, isto significa dizer que há tempos o Ocidente tem se empenhado a reter a produção do saber em determinadas instituições em detrimentos de outras circunstâncias e localidades.

A partir do momento em que o conhecimento foi compartimentado, retirado de sua experiência imediata e empossado no pódio das categorias especializadas, fica cada vez mais difícil não considerar as respostas oficiais para dizer o que as coisas são. Mal comparando, seria perguntar ao padeiro sobre o teorema de Pitágoras. Que se faça notar, não é que o padeiro saiba ou não saiba, pouco importa, pois ele não detém o saber oficial a respeito dessa problemática, isto é, ele não está autorizado a responder oficialmente.

Autorização dada pela tradição. Neste caso, a tradição tradicional encastela nas instituições formais de ensino, nos órgãos governamentais, nas fundações emissoras de diplomas e registros os atestes da veracidade das respostas. Nossa sociedade distorceu a seu bel-prazer a compreensão mitológica de Pandora e Prometeu, erigindo estabelecimentos que concentram as verdades perante as opiniões e as experiências concretas dos indivíduos e até de grupos.

Isto significa que esses locais e as pessoas que respaldam essas localidades são capazes de nos prover das respostas que necessitaríamos para manter as engrenagens sociais em funcionamento. Desse modo, não precisaríamos mais lidar diretamente com

os dilemas que jogam com nossos limites, por mais simplórios ou essenciais que eles possam ser. As respostas vêm prontas, basta apenas acessá-las:

> A Pandora original foi enviada à Terra com uma caixa que continha todos os males; de coisas boas, continha só a esperança. O homem primitivo vivia neste mundo de esperança. Confiava na magnanimidade da natureza, nos benefícios dos deuses e nos instintos de sua tribo para sobreviver. Os gregos clássicos começaram a substituir a esperança pelas expectativas. Em sua versão do mito de Pandora, ela havia soltado tanto os males quanto os bens. Lembravam-se dela sobretudo pelos males que havia soltado. E esqueceram que a 'doadora de tudo' era também a guardiã da esperança.
> Os gregos contavam a história de dois irmãos, Prometeu e Epimeteu. Prometeu sempre admoestava Epimeteu para que deixasse Pandora em paz. Mas este acabou casando-se com ela. No grego clássico, o nome Epimeteu, que significa 'olhar para trás', foi traduzido por 'bobo' ou 'estúpido'. [...] Os homens planejaram instituições com que pretendiam fazer frente aos males disseminados. Conscientizaram-se de seu poder de modelar o mundo e fazê-lo produzir serviços que eles mesmos aprenderam a esperar. Queriam que suas próprias necessidades e as futuras demandas de seus filhos fossem modeladas por seus artefatos. Tornaram-se legisladores, arquitetos, autores, idealizadores de constituições, cidades e obras de arte que servissem de exemplo para seus descendentes. O homem primitivo confiava na participação mítica dos ritos sagrados para iniciar pessoas na doutrina da sociedade [...]. (ILLICH, 1973, págs. 115-116).

Ora, mas como as repostas poderiam vir prontas se fazemos perguntas? Isso não pressupõe uma dúvida? Naturalmente que sim, mas até para perguntar é indispensável saber algo. Não é possível perguntar sobre o que não temos como perguntar a respeito. Por mais tautológico que essa última assertiva possa soar, ela remete ao conhecimento do ser a perambular o não ser.

Como acessar o não ser? Acessamos o ser à medida que ele se revela a nós. Seja nas questões como em suas respostas, precisamos estar nas cercanias do ser para que haja compreensão. Quando não o habitamos em alguma instância, ou seja, quando não somos, simplesmente as coisas acontecem e não temos a possibilidade de darmos conta disso.

> A luz das estrelas perguntou ao Não-Ser: — Mestre, vós existis, ou não?
> Como a luz das estrelas não obtivesse qualquer resposta, dispôs-se a vigiar o Não-Ser. Esperou para ver se o Não-Ser aparecia.
> Manteve seu olhar fixo no profundo Vácuo, esperando para tentar ver uma sombra do Não-Ser.
> Olhou durante todo o dia, e nada viu. Ouvia, mas não escutava nada. Tentava pegar, mas nada pegava.
> Então, a luz das estrelas exclamou, finalmente: — É isto!
> — Este é o mais distante! Quem poderá alcançá-lo?
> Posso compreender a ausência do Ser,
> Mas quem pode compreender a ausência do Nada?

> Se agora, acima de tudo, o Não-Ser é,
> Quem será capaz de compreendê-lo? (MERTON, 1984, pág. 161).

Quantas coisas acontecem diante de nossos olhos neste exato momento sem que percebamos? Incontáveis. Mesmo aquelas que percebemos, ainda é uma percentagem ínfima do que poderia ter sido; e o que poderia, não é, assim como o que jamais poderá ser também não é. O não ser não está presente; o ser, o ainda não presente e o que acontece é o ser sendo, presença simultaneamente presente e a presentificar-se, independentemente do que tenhamos a dizer sobre ou se tomamos ciência dele.

Nesse sentido nem o ser, nem o não ser, é. Do contrário seria um ente acessado por completo, apreendido à nossa imagem e semelhança, ou seja, não estaríamos de fato compreendendo o ser, mas dizendo o que o ser deveria ser, de nosso ponto de vista. Isso é tão grave e presente que se construiu todo o aparato conceitual para dar respostas com as quais já estamos acostumados e, no mais, que convém aos interesses. Significa que acessamos o ser e o devassamos, o não ser é, o ser é, tudo é ente, tudo é o que já foi dado; respondemos apenas a nós mesmos as nossas perguntas, cujo mistério não passa de uma farsa sem tragédia:

> Como gênio construtivo o homem se eleva, nessa medida, muito acima da abelha: esta constrói com cera, que recolhe da natureza, ele com a matéria muito mais tênue dos conceitos, que antes tem de fabricar a partir de si mesmo. Ele é, aqui, muito admirável – mas só que não por seu impulso à verdade, ao conhecimento puro das coisas. Quando alguém esconde uma coisa atrás de um arbusto, vai procurá-la ali mesmo e a encontra, não há muito que gabar nesse procurar e encontrar: e é assim: que se passa com o procurar e encontrar da ‘verdade’ no interior do distrito da razão. Se forjo a definição de animal mamífero e em seguida declaro, depois de inspecionar um camelo: ‘Vejam, um animal mamífero’, com isso decerto uma verdade é trazida à luz, mas ela é de valor limitado, quero dizer, é cabalmente antropomórfica e não contém um único ponto que seja ‘verdadeiro em si’, efetivo e universalmente válido, sem levar em conta o homem. (NIETZSCHE, 2009, pág. 537).

A iniciação à realidade deixa de ser mítica e composta de rituais sacros para ser fruto da educação e das leis. É a passagem do concreto para o abstrato, da experiência sensível para a inteligível. O controle social chega a atingir as demandas por necessidades, isto é, se o homem pode produzir algo, ele deve poder produzir a necessidade daquela produção. Se o homem pode dar respostas, ele deve poder produzir as perguntas que se adequem às respostas às quais ele está preparado.

Por mais que tentemos fugir, os mitos de Sísifo e de Tântalo insistem em bater na nossa cara. Condenados a empurrar uma pedra até o cimo da montanha e a passar fome e sede, respectivamente, essa dinâmica de um esforço interminável se desdobra modernamente em crescentes e insaciáveis demandas por necessidades. Eis um paradoxo social, pois ao criar uma realidade de instrumentos, os homens, que "quanto mais podem comprar, mais decepções têm que engolir" (ILLICH, 1973, pág. 178), se instrumentalizam, tornando-se reféns da própria criação.

Se algum dia não foi assim, se nos primórdios o homem era governado pelos fatos, pelas necessidades básicas e pelo destino, arremedo do sagrado, atualmente não é essa a maneira das coisas serem experienciadas. Ao longo de séculos, desenvolveu-se a confiança nas instituições humanas como bastiões do controle e doadoras da segurança e, com o tempo, o equilíbrio entre confiar na natureza e confiar em sua própria criação foi abalado. O homem atual esqueceu-se de sua tragicidade e elevou ao extremo sua dependência institucional. Cego nessa confiança, não vê as contradições do processo. Essas estruturas são auto e antropofágicas, a saber:

> Uma sociedade comprometida com a institucionalização dos valores identifica a produção de bens e serviços com a demanda pelos mesmos. A educação que nos faz necessitar do produto está incluída no preço do produto. A escola é a agência publicitária que nos faz crer que precisamos da sociedade tal qual ela é. (ILLICH, 1973, pág. 178).

3.3. O limite da resposta

Do pondo de vista da educação tradicional, a importância da transmissão, da seleção e da reprodução de um conteúdo parece evidente. Daí crer que são as instituições, a educação oficial, que transmite os valores, não mais o mito, não mais os deuses (embora o sagrado modernamente possa ser apreendido pelas instituições). Por outro lado, na construção de um pensamento crítico também encontramos a crença num controle a ser transmitido, ainda que justificado ideologicamente. Por mais que se argumente que os conteúdos transmitidos são vitais para a sobrevivência, ou que os mesmos perpassam pela

responsabilidade dos envolvidos neste processo, isto é, os educadores, os educados e o mundo, trata-se, no mais das vezes, do que pode ser apreensível pelo saber:

> A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele [...] é também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova [...], preparando-as [...] para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDT, 1972, pág. 247).

Tomar uma decisão é uma resposta. A educação pelas vias da tradição decide respostas aos pais, à sociedade e à questão colocada. Esse tem sido o papel do ensino. Por mais que se decida pelo cuidado ou pela ousadia, essas correspondências podem vir pelas vias da apreensão, dando indícios de preparação e margens à transmissão. Com isso, modela-se sentidos à existência.

A marca que o ensino deixa na carne desse mundo comum nem sempre é visível a olho nu, mas isso não quer dizer que ela não esteja exercendo sua influência. Em outras palavras, o que se identifica na vontade de preparação é a necessidade de uma resposta que valide a transmissão. Se a resposta não for adequada, se não partir de uma decisão modelar, a saber, que pode ser usada como modelo às demais, ela é excluída enquanto verdade. Torna-se ficção, invencionice, parvoíce de filósofo que não diz coisa com coisa:

> — Por conseguinte, ó Gláucon, quando encontrares encomiastas de Homero, a dizerem que esse poeta foi educador da Grécia[99], e que é digno de se tomar por modelo no que toca a administração e a educação humana, para aprender com ele a regular toda a nossa vida, deves beijá-los e saudá-los como sendo as melhores pessoas que é possível, e concordar com eles em que Homero é o maior dos poetas e o primeiro dos tragediógrafos, mas reconhecer que, quanto a poesia, somente se devem receber na cidade hinos aos deuses e encómios aos varões honesto e nada mais. Se, porém, acolheres a Musa aprazível na lírica ou na epopeia, governarão a tua cidade o prazer e a dor, em lugar da lei e do princípio que a comunidade considere, em todas as circunstâncias, o melhor.
> — Exactamente.
> — Aqui está o que tínhamos a dizer, ao lembrarmos de novo a poesia, por, justificadamente, excluirmos da cidade uma arte desta espécie. (PLATÃO, 1987, págs. 472-473).

Ironicamente, o julgamento que Platão fez à poesia de base homérica no passado se assemelha muito com a crítica à filosofia nos tempos atuais. Significa dizer que a

[99] Conforme nota da citação, a mais antiga prova dessa asserção diz respeito ao Fragmento 10 de Xenófanes: “Uma vez que, desde início, todos aprenderam por Homero”.

pergunta que Sócrates faz à Homero: “diz-nos que cidade foi, graças a ti, melhor administrada” (PLATÃO, 1987, pág. 456), compreende não só o vigor do que se tem a dizer a partir de sua relevância útil, quanto ignora a inutilidade de toda utilidade. A imprescindibilidade de fazer algo com essa resposta, tornando-a eficaz a nossos problemas, passa por cima do fato de que Platão inclusive utilizou-se da poesia. Sua escrita dialógica, as referências míticas o fizeram fruto de sua própria crítica.

Na mesma linha de pensamento sarcástica, também as instituições, por mais controladoras que sejam, não conseguem se livrar completamente da filosofia. Quer dizer, o pensamento que se tenta abarcar nunca se esgota de todo. Há brechas e veredas, nem tudo. Nem tudo pode ser encontrado, logo nem tudo está perdido. É a isso que nos referimos quando tratamos filosofia como resposta. Não é um responder a algo definitivamente, mas um postar-se a.

Não que a questão do ser não esteja presente. Não é possível não estar a falar do ser, do contrário estaríamos a falar de quê?! Do não ser? Aí ele seria ser, não? Digamos tratar-se, pois, de um modo distinto do que é ser, a saber, não enquanto essência preocupada em identificar as qualidades imutáveis, mas com a presença do que é mutável e do que permanece. Apregoa-se que pensar a essência limita e dicotomiza, sem perceber que a identidade, esvaziada da questão do ser, está mais preocupada em classificar e adequar do que propriamente em tornar-se presença:

> Mas é também uma questão: **quem é quem?** Não é ‘O que é quem?’ – não é uma questão de essência, mas de identidade (como quando perguntamos diante da fotografia de um grupo de pessoas cujos nomes conhecemos, mas não os seus rostos: ‘Quem é quem?’ – Este é Kant? Aquele é Heidegger? E este outro ao lado dele?). (NANCY, 1991, pág. 7 – grifo no original).

Até mesmo faz sentido lidar com as respostas às questões no modo da identidade, não da essência. Podemos crer no que vemos com mais facilidade do que o que não vemos a princípio. É mais fácil achar que detemos o controle do que podemos identificar; ao contrário, o ser não é identificável, embora possa ser aprendido até certo ponto pelas características de um ente, porém nunca por inteiro. Quem é quem é questão – assim como para que, como, quando, quanto etc. – à medida que pressupõem a possibilidade do questionamento, isto é, a pergunta pelo ser em todo perguntar: o que é quem? O que é ser? O que é quem é quem?

Quando a tradição, pela ação das estruturas de poder, diz o que o ser é ou não é, ela responde categoricamente à questão. Não importa o quão bem fundamentada uma resposta possa ser, se ela decide por um caminho, ela se arrisca por ele. Naturalmente que está em jogo aqui diversas concepções de existência. Heidegger, por exemplo, reconhece tanto *Existenz*, existência, quanto *Dasein*, presença, tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Em *Dasein* se espera resgatar pela palavra o caráter de acontecimento do ser, mesmo aquele manifesto onticamente, enquanto existência se adequa mais à concepção tradicional do termo, no qual a relação de ser só é possível pela existência: "perceberemos que tanto ser quanto pensar se tornam, de certo modo, dependentes da 'coisa que existe' e de seu modo de existência" (JARDIM, 1995, pág. 15). Dessa forma, pensamos que existir não deixa de ser uma resposta dada pelo ser; portanto, existir como estar em identidade com o ser, que, por isso, pode ser pensado. Em outras palavras, o ser que não pode ser pensado não é, no sentido de não existir:

> *εἰ δ' ἄγ' ἐγὼν ἐρέω, κόμισαι δὲ σὺ μῦθον ἀκούσας,*
> *αἵπερ ὁδοὶ μοῦναι διζήσιός εἰσι νοῆσαι·*
> *ἡ μὲν ὅπως ἔστιν τε καὶ ὡς οὐκ ἔστι μὴ εἶναι,*
> *Πειθοῦς ἐστι κέλευθος (Ἀληθείῃ γὰρ ὀπηδεῖ),*
> *ἡ δ' ὡς οὐκ ἔστιν τε καὶ ὡς χρεών ἐστι μὴ εἶναι,*
> *τὴν δή τοι φράζω παναπευθέα ἔμμεν ἀταρπόν·*
> *οὔτε γὰρ ἂν γνοίης τό γε μὴ ἐὸν (οὐ γὰρ ἀνυστόν)*
> *οὔτε φράσαις.*
>
> Os únicos caminhos da investigação em que importa pensar. Um, (aquilo) que é e que (lhe) é impossível não ser, é a via da Persuasão (por ser companheira da Verdade); o outro, (aquilo) que não é e que forçoso se torna que não exista, esse te declaro eu que é uma vereda totalmente indiscernível, pois não poderás conhecer o que não é – tal não é possível – nem exprimi-lo por palavras. (PARMÊNIDES apud KIRK; RAVEN; SCHOFIELD, 2010, pág. 255).

O que é, é; e o que não é, não é. Uma definição aparentemente simples e que possibilita a pergunta pela identidade que responde ao certo ou errado. Ou isso, ou aquilo traz à tona a questão por meio da acomodação lógica. Por que não isso e aquilo? Quem disse que tinha de ser cômodo, que tinha de ser coerente? Às vezes ao controle foge até a fuga e precisamos lidar com o sim e o não, com o limite que tanto abre possibilidades quanto encerra-as.

Numa hipótese absurda, suponha-se que pudéssemos expor todas as possibilidades numa fotografia. A pergunta pela identificação estaria interessada em saber "qual é qual", "quem é quem" ou "como é quem", qual caminho tomar, quem devo

escolher, como proceder diante destas escolhas. Mal comparando, essa é a postura da vontade de controle, da resposta que assegura e da mensagem que transmite.

De modo dêitico, apontaríamos esta ou aquela chance de ser, na expectativa de fazer prevalecer nossos desejos. Na urgência por uma resposta que atenda nossas necessidades, o próprio "o que é" em cada perguntar passa despercebido – p. ex., o que é como, o que é proceder, o que é estar diante de, o que é escolher. Questionamentos que à primeira vista não levam a lugar algum e que não precisam ser feitas a todo momento, caso contrário não seria possível a mínima conversa.

Se não se confia no chão, não é possível sequer dar um passo. Alguma crença, alguma confiança é forçosa, ainda assim estão presentes em toda resposta certeira, infindas questões sem soluções, apenas encaminhamentos. Para cada ser que é, há certo limite tensional que o define também como não ser, como indecifrável ou a decifrar no desdobrar e no responder.

A questão da identidade torna-se, pois, a questão da representação quando ignoramos essa parte velada no desvelamento da questão. Se na música não soubéssemos como o arranjo foi composto, ainda assim ele deixaria de soar? No momento em que perguntar pela identidade pretende prescindir à pergunta pelo ser, jmmperguntar pelo "quem?", "como?", "por quê?" apresenta-se como a medida do real, e tudo o que diferir será de menor importância.

Representamos quando a medida de algo se dá pelo que ele faz, produz, sua finalidade, a quem diz respeito ou de que forma ele se manifesta, em detrimento do que é. Basicamente significa dizer que toda existência funcional acontece na representação. Então quando se é de fato, quando o ser é presente? Tornar-se presença depende da coisa que existe, isto é: "permite que focalizemos a unicidade e singularidade do evento de tornar-se **presença** sem ter que explicar 'o que' existia antes que 'ele' se tornasse presença" (BIESTA, 2013, pág. 67 – grifo no original). Porém tornar-se presença não é a coisa que existe, não se esgota nela.

Para além do que achamos que as coisas sejam, do que acreditamos que queremos, há o que não sabíamos que queríamos. Aquela outra forma de ser da qual não tínhamos a menor noção. Não se trata de humildade de pensamento ou de postura prudente perante à vida, acontece que tornar-se presença também não depende da coisa que existe. Desse modo, a questão ontológica não perde sua relevância, pois ela diz respeito à

multiplicidade inerente a cada vontade, desejo e existência. Ela está presente embora não se faça presença a rigor. Eis que se esbarra no tão afamado ser. Em outras palavras, é pensar o que é, esses muitos que acontecem, *τὸ ὂν λέγεται πολλαχῶς*, é a possibilidade de como produzir, do óbvio, do funcional, do útil, ou simplesmente, o fundamento limitador e constituidor.

3.4. A resposta do limite

Não tem muito jeito. Para sair da mesmice das soluções simplórias e da resposta pronta, é mister esforço. A tradição já está dada. As instituições já estão postas. A mosca já está presa no mosqueiro. Quando isso tudo não for o bastante, esse é o momento do pensamento. Para isso que enveredamos por estradas tortuosas e, por vezes, escolhemos o caminho desdenhado que assombra entre os arbustos.

A saber, a resposta e o responder nos mostram muito dessa circunstância na qual nos instamos. Podem indicar tanto uma afinidade com a perpetuação, quanto o empenho de transformação; tanto se referem ao lugar de fala, quanto a quem ou a que se fala. Enfim, cada resposta corresponde a uma perspectiva e se relaciona a uma postura de estar no mundo.

Responder ao mundo é como estamos no mundo. Daí se deriva que o mundo, enquanto local de habitação dos seres, se configura pelas nossas respostas ao longo do tempo. Não apenas, pois nem tudo o que acontece tem nossa assinatura, mas é inegável o impacto que uma resposta bem dada pode causar em um ambiente propício. Nesse sentido, responder ao mundo é responder o mundo: “O mundo é tudo, o que ocorre” (WITTGENSTEIN, 1960, pág. 30 – tradução livre), conforme o original “*Die Welt ist alles, was der Fall ist*”. Por estarmos no mundo que o respondemos, por sermos o mundo que ele ocorre e nos ocorre em significações.

Logo, o cuidado com as respostas passa por um cuidado com o mundo. Como cuidar ao responder? Cada qual cuida e é cuidado pelo empenho do cuidar. Isso não deve ser confundido com zelo, no entanto não se afasta de todo. Trata-se no mais de que para realmente cuidar de algo, habitamos aquilo a tal ponto que nos constitua. Ao responder o mundo, respondemos ao mundo, a partir do que somos do mundo.

Somos na presença do mundo e não em sua posse. Queremos que as coisas aconteçam e, por vezes, controlamos seu fazimento. Só por vezes mesmo, pois a margem das possibilidades é o local da habitação dos seres, nunca completamente imerso, nunca inexoravelmente excluído. Em seu limiar, o respondemos e o habitamos e, por estar na borda, vislumbramos sua geração tanto quanto seu falimento, o entorno que o define e definha. Daí a necessidade de cuidado, como quem cuida da terra, vir a ser planta. Somente sendo um pouco vegetal, somente sendo um pouco camponês.

Esse cuidado é nosso dizer, nosso responder. Como os dizeres que dão diversos relatos sobre a mesma coisa, cada um corresponde como pode. Vai o médico e dá uma resposta medicinal a um problema de saúde, vai o advogado e revela a lei que justificou determinada ação, vai o professor e se compromete com a educação de nossos filhos em nossa ausência. Vai tudo isso sem necessariamente retornar à própria urgência de respostas. A quem cabe cuidar do responder? "O pensador diz o ser. O poeta nomeia o sagrado" (HEIDEGGER, 1979a, pág. 51), ou seja, "*Der Denker sagt das Sein. Der Dichter nennt das Heilige*" (HEIDEGGER, 1955, pág. 51).

Não, não cabe só ao pensador cuidar do responder. O mundo é responsabilidade de todos, pois todos são fundamentados pelo mundo que somos. Ele deixa sua marca na carne assim como demarcamos o solo com as criações e existência. Existe-se e é-se de muitas maneiras. Medica-se, advoga-se, leciona-se. Se o pensador está incumbido de alguma ação, talvez esteja de agir, enquanto *ποιεῖν*, e dizer, enquanto *λέγειν*, atentamente, conforme fragmento 73 de Heráclito. Isto é, o pensador é aquele imerso no cuidado de ser e estar no mundo, de ser porque está no mundo, de ser do mundo que ele é.

Diz-se o ser, responde-o. Essa resposta é e está no mundo. Não encerra a totalidade, mas cerca a possibilidade. O limite do responder do pensador diz das cercanias do ser que possibilita e dá sentido a todo o resto. Por isso ele versa sobre inutilidades. Não porque sejam desprezíveis suas colocações, mas por não terem a preocupação imediata das necessidades e, daí, serem apreciadas com dificuldade. Não é correta, mas é verdadeira; não é precisa, mas dúbia; não é contraditória, mas paradoxal. Sonolência e vigília, morte e vida, ser e não ser estão no dito do pensador e falam do mundo que nos encontramos, corresponde às respostas individuais e tenta conectá-las à coletividade e permanência da questão. O ser se diz diversamente e cabe ao pensador mostrar como quem indica o que está acontecendo e ninguém tem mais tempo para dar por isso.

É interessante notar como essa questão temporal é vital para compreender o pensador e todos que se comprometam unicamente com o imediatismo. Alguns autores inclusive resgatam o sentido etimológico da palavra escola para pensar o tempo, algo como "lazer, descanso, tranquilidade" (LIDDELL; SCOTT, 1940, *Σχολή* – tradução livre)[100]. Essa noção implica em conceber que se tudo for para alguma coisa, estaremos sujeitos às respostas dadas às pressas. Uma linha reta e contínua de causa e consequências úteis, quase que num estado constante e iminente subjugação do outro na guerra com o tempo. Nesse domínio, decide-se limitando para poupar futuros questionamentos, assim, basta aplicar e seguir adiante, sempre adiante em evolução sem fim:

> De fato, eu queria aprofundar a crítica (no sentido de Kant) da razão erudita até ao ponto em que os questionamentos deixam em geral intocado e tentar explicitar os pressupostos inscritos na situação de *skholè*, tempo livre e liberado das urgências do mundo que torna possível uma relação livre e liberada com tais urgências e com o próprio mundo. (BOURDIEU, 2001, pág. 9).

Embora a tradição escolar tenha se esforçado por desvincular o tempo dessa perspectiva: "escola – como tempo livre na qual o mundo é compartilhado e crianças ou jovens têm a experiência de serem capazes de começar – precisa ser criada" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, pág. 113 – tradução livre)[101], essa atitude foi frustrada pela sua mesma origem. Isso porque o próprio ato de pensar necessita de uma medida de quietude, alguma viela na rodovia da exatidão para a reflexão, crítica; enfim, para reafirmar o compromisso com o caminho trilhado.

Convém ressaltar que não se refere a encastelar-se na torre de marfim da erudição, dos eleitos. É patente que haverá técnica, conhecimentos teóricos e práticos que dependerão do empenho de seus executores, mas principalmente é uma questão de postura. Dispor-se perante o ser para ouvi-lo e, assim, dizê-lo em resposta, nomeá-lo em concordância só é possível na confiança em abrir mão da segurança da mensagem, do tempo que urge por uma resposta objetiva e pragmática, ou seja: "se a sociedade é para

---

[100] *Leisure, rest, ease*. Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057%3Aentry%3Dsxolh%2F>. Acesso em: 30 ago. 2017.

[101] *School – as free time in which the world is shared and children or young people have the experience of being able to begin – must be created*.

ser renovada, precisa se libertar e aceitar o risco de confiar a responsabilidade pela sua renovação a figuras – professores – isentas da obrigação de produzir resultados" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, pág. 129)[102].

Não somente os professores, mas é dever de todos empenharem-se, vez por outra, no penhor de pensar o hábito. Será que eu devo comer isso sempre, fazer isso sempre, ser assim sempre? Certamente que é quase impossível ensinar alguém a pensar, sem doutrinar. Fazer com que se pense autonomamente. Decerto é um ato de ousadia. Agora, não dá para saber o que é possível sem arriscar, abraçando o ilimitado, o limitado e o limitável em seu limiar, à beira de ser e não ser.

Ao pensador cabe dizer o ser. Seu compromisso é com a questão, isto é, pensar o hábito do pensamento. Sua decisão é pelo risco. Diferente de um soldado, cuja própria vida está em jogo; diferente de um médico, cuja vida do paciente está em suas mãos, o pensador segue sempre pela encruzilhada. Seus caminhos pactuam com o sagrado e o profano, com o inútil e, por incrível que parece, com a extrema necessidade de não permitir a desgraça do pensamento. Qualquer coisa por coisa qualquer, lugares comuns, opiniões fechadas, respostas banais: não!

O pensador fundamentalmente pensa. Em seu dizer o ser se manifesta, e a existência já conhecida e gasta renova seu sentido. A tradição é ainda a mesma, mas também não é, cria-se, ousa-se criar, crê que cria; e é essa crença que o motiva. Esforçar-se por um pensamento digno de ser pensado é o mínimo e o máximo que qualquer pensador pode crer.

3.5. Dois lados da mesma moeda

3.5.1. A resposta que não soluciona

[102] *If society is to be renewed, it must free itself and hazard to entrust responsibility for this renewal to figures – teachers – exempted from the obligation to produce results.*

Uma resposta que não se fie apenas nas soluções só por serem as tradicionais, mas que dê tempo ao tempo de "repor, recolocar, restabelecer" (HOUAISS, 2009a, Resposta) a questão da tradição. O dizer do pensador não repete o ser, não leva o ser àqueles que não têm acesso a ele. Não só é leviano achar isso, como não condiz com o caráter inegociável do que é. O ser não barganha, nem o dito troca favores por benesses, não compra, não vende fidúcias.

Dizer como quem dá uma resposta, colocando novamente o ser, isto é, responde e diz o que já está posto, ratificando-o, presentificando-o, manifestando-o em sua singularidade, o que se é, em diálogo com sua multiplicidade, o que se pode ser. A resposta não vem atender às preces pela resolução, novamente aqui se coloca o que a princípio não se cala: a questão. Numa dialética ôntica, o pensador diz o ser à medida que ele se cala para ouvir a fala do ser, que não se restringe aos discursos, às palavras de ordem, aos comandos, mas, desde isso tudo, lá também se pronuncia o canto, o hino, a ladainha, o carpido, ou seja, o rito.

Dizer como quem responde. É interessante notar que a palavra resposta não é substantivo derivado de responder. A história da língua uniu duas palavras distintas num uso muito semelhante. Essa origem, entretanto, dá uma pequena amostra da plurivalência da linguagem. Resposta nos remete ao latim *reposita* ou *reposta*, particípio passado feminino de *repono* (GLARE, 1968, págs. 1620-1621), prefixação de *pono* pela partícula *re-*, que indica retrocesso e oposição, mas também repetição e reforço (HOUAISS, 2009b).

Por sua vez, *pono* é uma corruptela de **po-* + *sino* > **pozno*, prefixação pela partícula aspectual, indicando que a ação atingiu seu fim (ERNOUT; MEILLET, 2001, pág. 520). Essa é uma diferenciação conhecida nossa. Por exemplo, em inglês temos os verbos *to lay* e *to lie*, por deitado e estar deitado respectivamente (DICTIONARY, *Lay*)[103]; e em alemão, *stellen* e *stehen*, pôr e estar de pé (LANGENSCHEIDT, 2001, págs. 1082-1083).

Seja por meio gramatical, seja lexical, o significado dos verbos é o mesmo, o que muda é como a ação verbal se processa. Nas situações acima, todas se referem a estar, cuja diferença ocorre entre colocar algo em determinado estado para lá permanecer, e

[103] Disponível em <http://www.dictionary.com/browse/lay?s=t>. Acesso em 02 set. 2017.

estar em certo estado e aqui permanecer. Concomitantemente, *sino* se afina com deixar algo ou alguém sozinho, deixar ir; deixar uma coisa intocada; permitir que algo aconteça (GLARE, 1968, pág. 1770), ficando a cargo de *pono* e seu particípio *situs* o sentido mais físico da palavra (ERNOUT; MEILLET, 2001, pág. 628). Em português vamos ter as palavras situação, posição, assento, sítio etc., todas se apresentando como o que já foi colocado ou sempre assim esteve e lá fica ou se almeja esse fim. *Sino*, pois, é o estado de solidão e permanência em que algo é deixado, constituindo assim uma localidade.

A solitude emocional é uma solidão espacial. Estar só não como um ato de desespero ou angústia pesarosa e negativa, mas parte essencial da constituição dos seres. Estar como parte integrante de ser, espaço determinado no tempo, espacialidade só por sua singularidade que define e se define perante as demais solidões. Desse modo, é estabelecida a relação com a palavra resposta. *Sinere* é posicionar-se em solitude, *situs* sua posição no tempo e no ser, *ponene* enquanto pôr em uma posição, ir ao encontro do cerco de existência que delimita e funda uma localidade no mundo e, por fim, *reponere* como o reposicionamento dessa localidade, movimento que a ratifica e dá vigor à posição situada.

A questão é. Por isso ela está posta e ao nos postarmos diante dela a fim de adentrarmos sua localidade, recolocamo-la à medida que podemos, à medida que podemos habitar sua habitação. Resposta, além de solução para os problemas, também é, ao tomarmos aquele desvio do óbvio e do imediato, recolocação da questão. Para isso é fundamental alguma liberdade com o tempo e certa dose de rompimento da temporalidade vigente.

Contemporaneamente, tem-se um conceito que abarca tal ruptura como uma profanação. Pensando nisso temporalmente, temos um tempo que se desprende dos dispositivos que dizem como a temporalidade deve ser: “Se consagrar (*sacrare*) era o termo que designava a saída das coisas da esfera do direito humano, profanar, por sua vez, significava restituí-las ao livre uso dos homens” (AGAMBEN, 2007, pág. 65). Os usos da hora, dos minutos e dos segundos são problematizados, a saber, desvinculados do sentido usual, o que ele chama de sagrado, para pode adquirir uma nova experimentação, tornar-se pública mais uma vez: “Profanar não significa simplesmente abolir e cancelar as separações, mas fazer delas um uso novo, a brincar com elas” (AGAMBEN, 2007, pág. 75).

Por outro lado, essa aparente crença no sagrado não deixa de estar vinculada à própria noção que temos do tempo. Diz-se gastar, perder tempo para dar uma resposta que fuja do esperado. Desperdiça-o ao tentar refazer os passos, como se caminhar não fosse já outro caminho, igualmente dotado de verdade. A sacralidade estanque nos remete ao dogma e deixa de lado o maravilhamento e assombro que o mito e o rito nos acometem. Ou seja, suspende-se a noção das horas e insere-nos numa nova temporalidade, numa nova localidade, por jogar com o que somos e não somos.

Assim, também o profano não é tão fluido assim, pois não há nada mais comum em tempos de crise como a vontade de segurança, o dia a dia, os costumes, dos mais variados hábitos à nossa casa, tudo isso comum a nós, sem a deferência sacra, com o calo do uso corrente e que, assim como o sagrado, nos define e delimita. Nesse sentido, nem tanto o tempo necessita urgentemente perder sacralidade, assim como não precisa perder mundanidade. Há de se pensar uma alternativa que congregue o paradoxo das nossas experiências:

> Os filólogos não cansam de ficar surpreendidos com o dúplice e contraditório significado que o verbo *profanare* parece ter em latim: por um lado, tornar profano, por outro – em acepção atestada só em poucos casos – sacrificar. Trata-se de uma ambiguidade que parece inerente ao vocabulário do sagrado como tal: adjetivo *sacer*, com um contrassenso que Freud já havia percebido, significaria tanto 'augusto, consagrado aos deuses', como 'maldito, excluído da comunidade'. A ambiguidade, que aqui está em jogo, não deve apenas a um equívoco, mas é, por assim dizer, constitutiva da operação profanatória (ou daquela, inversa, da consagração). Enquanto se referem a um mesmo objeto que deve passar do profano ao sagrado e do sagrado ao profano, tais operações devem prestar contas, cada vez, a algo parecido com um resíduo de profanidade em toda coisa consagrada e a uma sobra de sacralidade presente em todo objeto profanado. (AGAMBEN, 2007, pág. 68).

3.5.2. Temor sagrado

É paradoxal essa relação entre sagrado e profano, entre a retidão das soluções e o entroncamento da coisa colocada novamente em resposta. Isso porque a linguagem é um paradoxo, lar de absurdos, de certezas, dos homens e da verdade. Ela responde a nossos anseios temporais e nos tira as palavras no momento crucial. Ao tentar dar uma resposta no tempo, estamos à mercê dele e de sua idiossincrasia. A fim de compreender melhor

como se processa essa dinâmica de responder na e à temporalidade, convém delongar-se em sua instância sagrada e profana.

Acima, Agamben se refere a Freud. Num de seus artigos, intitulado Totem e tabu, o psicanalista reflete sobre um importante conceito de tabu. Ele começa referindo-se à origem polinésia do termo, cujo significado versa "em dois sentidos contrários. Para nós significa, por um lado, 'sagrado', 'consagrado', e, por outro, 'misterioso', 'perigoso', 'proibido', 'impuro'" (FREUD, 2006, pág. 16). Ideias semelhantes podem ser vistas neste dicionário de maori, refazendo o percurso histórico da palavra: "ser sagrado, proibido, restrito, afastado, sobre a proteção de *atua* [os deuses e os ancentrais]" (MOORFIELD, *Tapu* – tradução livre)[104].

As significações de tabu que utilizamos hoje se afastam do universo mítico e se aproximam do moral. No dicionário podemos encontrar seis entradas: a primeira refere-se à instituição religiosa, conferindo sacralidade a seres, objetos ou lugares, concomitantemente proibindo qualquer contato com eles, sob pena de castigo divino. Todas as demais entradas trazem a ideia de proibição, ora interdição religiosa, ora cultural, ou imposta por costume social, ou como medida protetora. Vejamos alguns exemplos: "Em Samoa, distribuía-se todo o pescado pelo chão e ele era lavado em água doce para livrá-lo do tabu", "Beltrano é uma pessoa que vive presa a tabus" e "Os tabus convencionais da era vitoriana" (HOUAISS, 2009a, Tabu).

Essa concepção ratifica as restrições imposta à educação pelos pais, pela sociedade e pelos educadores, a fim de zelar pela estrutura vigente, temendo por seus filhos do sistema. Também reforça o sentido de separação do tempo produtivo, controlável, daquele que se perde em filosofias, em tentativa e erro e na experienciação demorada do mundo. Enfim, perdemos a proteção das divindades e de nosso passado, a saber, do sagrado que nos definia pela tradição, e deixamos o lugar vago, entrada e saída de novas ideologias que, ao piscar dos olhos, envelhecem em sua utilidade:

> [...] o cálculo demonstra toda a eficiência, não perde tempo com a espera do inesperado, onde não há tempo a perder com interpretações, onde não interferem as transferências da angústia. [...] a utilização dos modelos de identificação no universo dos fatos inventa espíritos, e por muito tempo o céu foi povoado de seres metafísicos, como colonialismo, capitalismo, imperialismo, comunismo. (LEÃO, 1977, pág. 67).

[104] *Be sacred, prohibited, restricted, set apart, forbidden, under* atua *protection*. Disponível em: <http://maoridictionary.co.nz/word/7504>. Acesso em: 04 set. 2017.

Para cada situação, um limite apropriado, tanto aqueles louváveis a serem almejados, quanto os desprezíveis a serem execrados; e, propriamente a esses últimos, chamaríamos de tabus. Determinados assuntos não devem ser mencionados. Na exceção das exceções, quando se precisar tocar no assunto, que o toque seja delicado, pois é tópico sensível, ou que seja ríspido, pois é passível de reprovação. Em ambas as circunstâncias, preza-se pela brevidade discursiva, já que não se deve falar de tal coisa, chamariz de mau-agouro.

Com o tempo, aprende-se a ignorar aquilo a que não conseguimos dar a devida atenção, até que se cria o hábito, a tradição da segurança e do conforto. Ao não mencioná-lo, não o tornamos presença, mas ele, o sagrado e o profano, estão presentes, queremos isso ou não. Deixamos subentendida a pujança posta pelo tema e tememos pelos descontroles que dali possam se originar num ambiente controlado. A existência dos tabus da tradição surge concomitantemente à tradição dos tabus, mantenedores de um *status quo*.

Para responder o que é o tabu, precisaremos pensá-lo. Um problema com isso está, pois, no empecilho moral que é pensar sobre um tabu. No geral, evita-se dispor a respeito de tal tema, em falar sobre ele, quanto mais com ou a partir dele. É difícil dizer, já que no dito, somos convidados a sê-lo para pensá-lo; quando o pensamos, aproximamo-nos tanto dele que, por fim, incorremos em delito, ou seja, incorremos no próprio tabu: "'A violação de um tabu transforma o próprio transgressor em tabu (...)'" (FREUD, 2006, pág. 17). Esse encontro nos deixa desconfortáveis, moralmente estranhos, até que não nos reconhecemos no que nos transformamos.

Dizer o ser tem seu risco e muitas vezes o tabu é o que não queremos ser. Aquilo que não queremos que seja! Ainda que haja uma relativização imensa entre certo ou errado, algumas posturas estão tão enraizadas que tendemos a apenas passá-las adiante, erigindo praticamente uma cultura do bem e uma do mal, daquilo que compreendemos como mau e bom. Direta e indiretamente, educa-se em nossas escolas e nos demais ambientes para coibir e incentivar tal e tal comportamento, a ponto de se achar terrível pensar o contrário.

Os homens[105] que incorrem em tabu são estes que se transitam no limiar de uma existência, seja social, seja individual. A ambivalência na qual habitam, torna-os notáveis negativa ou positivamente, isto é, perceptíveis em meio à gama das mesmas decisões. Da notabilidade surgem as ponderações, reprovações, condenações, exaltações, a saber, os demais passam a responder a eles. Acaba que, por requisitarem respostas, as pessoas não só correspondem; como, de algum modo, são respondidas por esse tabu. Ou por partir de um monstro, ou por se originar de um herói, o tabu enquanto um mistério parcialmente acessado, revela uma resposta que tanto inspira atitudes, como pode servir de modelo de comportamento. No caso, essa concepção moralizaria o tabu, trabalhando por meio de paradigmas para preservar um *modus operandi*, um *know how* de como se pensar o real:

> [...] qualquer um que faz o que é proibido, isto é, que viola o tabu, se torna ele próprio tabu. Como harmonizar isto com o fato de o tabu se ligar não somente a uma pessoa que fez o que é proibido como também a pessoas em estados específicos, aos próprios estados, bem como objetos impessoais? Qual pode ser o atributo perigoso que permanece o mesmo em todas essas condições diferentes? Só pode ser uma coisa: a qualidade de excitar a ambivalência dos homens e de tentá-los a transgredir a proibição.
> Qualquer um que tenha violado um tabu torna-se tabu porque possui a perigosa qualidade de tentar os outros a seguir-lhe o exemplo: por que se lhe deve permitir fazer o que é proibido a outros? Assim, ele é verdadeiramente contagioso naquilo em que todo exemplo incentiva a imitação e, por esse motivo, ele próprio deve ser evitado. (FREUD, 2006, pág. 25).

Os limites, nossa constituição, são tanto sagrados quanto profanos. E, permeando as duas instâncias, no limiar habita o ocultamento. Não sabemos nossa limitação até sermos tentados por ela e arriscarmo-nos em sua borda. Quando, na interpretação de Freud das ideias de Wundt, ele disse que: “Esse poder [tabu] está ligado a todos os indivíduos especiais, [...] a todos os estados excepcionais [...] e a todas as coisas misteriosas, como a doença e a morte o que está associado a elas através do seu poder de infecção ou contágio” (FREUD, 2006, pág. 18); e que: “Assim os rapazes são tabu em suas cerimônias de iniciação; as mulheres, durante a menstruação e imediatamente após o parto; assim como os recém-nascidos, as pessoas enfermas e, acima de tudo, os mortos” (FREUD, 2006, pág. 19), ele nos convida a pensar essa característica de convivência com o que não sabemos, este demônio incontrolável e, portanto, temível.

[105] Cabe ressalvar que, para os povos antigos da polinésia, o tabu não é uma condição exclusivamente humana, mas também é ligado a animais, manifestações do clima, frutas, árvores etc..

Simultaneamente, tabu é o sagrado, algo sempre presente. Pelo menos era para muitos povos antigos que experienciavam a tradição como a presença da ancestralidade, ou seja, eles mesmos, seus avós, seu passado e seu fundamento. Por eles, os deuses se afirmavam como a primeira ascendência genealógica, seu parente mais antigo, isto é, o que funda uma família, consequentemente, um povo. Os maoris têm na palavra *atua* o duplo sentido de deus e ancestral, deixando transparecer um passado ativo, respondente nas pessoas e palco ainda de acontecimentos, o que difere radicalmente do tempo estanque e portador de mensagens estanques, com o qual estamos acostumados a lidar contemporaneamente:

> 1. (substantivo) antepassado com influência contínua, deus, demônio, ser sobrenatural, deidade, fantasma, objeto de fruto de superstição, ser estranho – embora muitas vezes traduzido como 'deus' e agora também usado para o Deus cristão, isso é um equívoco do significado real. Muitos maori traçam sua ancestralidade a partir de *atua* em sua *whakapapa* [genealogia (MOORFIELD, *Whakapapa*)[106], literalmente 'o fundamento que acontece (MOORFIELD, *Whaka*[107]; *Papa*[108])] e são considerados ancestrais com influência em determinados domínios. Estes *atua* também eram uma forma de racionalizar e perceber o mundo. Normalmente invisível, *atua* pode ter representações visíveis. (MOORFIELD, *Atua* – tradução livre).[109]

3.5.3. O que responde o sagrado

Cada resposta, cada ensinamento, cada aprendizagem está vinculada a uma tradição, mas cada pessoa, objeto, animal, ou seja, ente, é, em si, já uma tradição. Somos

---

[106] Disponível em: <http://maoridictionary.co.nz/search?idiom=&phrase=&proverb=&loan=&keywords=whakapapa&search=>. Acesso em: 06 set. 2017.

[107] Disponível em: <http://www.maoridictionary.co.nz/search?idiom=&phrase=&proverb=&loan=&keywords=whaka&search=>. Acesso em: 06 set. 2017.

[108] Disponível em: <http://www.maoridictionary.co.nz/search?idiom=&phrase=&proverb=&loan=&keywords=papa&search=>. Acesso em: 06 set. 2017.

[109] *1. (noun) ancestor with continuing influence, god, demon, supernatural being, deity, ghost, object of superstitious regard, strange being - although often translated as "god" and now also used for the Christian God, this is a misconception of the real meaning. Many Māori trace their ancestry from* atua *in their* whakapapa *and they are regarded as ancestors with influence over particular domains. These* atua *also were a way of rationalising and perceiving the world. Normally invisible,* atua *may have visible representations.* Disponível em: <http://www.maoridictionary.co.nz/search?idiom=&phrase=&proverb=&loan=&keywords=atua&search=>. Acesso em: 06 set. 2017.

o que pode haver de mais tradicional de nós mesmos, isso porque nos desdobramos numa história presente que se atualiza no mundo a partir das possiblidades de ser, sua ancestralidade sacra. Nesse sentido, podemos aqui traçar um paralelo com a educação como apropriar-se do que é próprio, o que já somos, o que fomos, mas ainda vige e o que seremos, pela ousadia de dar um passo adiante, criação e destruição. Dessa forma, é possível compreender de que trata o sagrado, sem por isso abrir mão de seu caráter de mistério perene.

Contudo, não é assim que o sagrado se manifesta contemporaneamente, mas sob a égide da religião e da descrença enquanto portador de inverdades. De um modo geral, principalmente no Ocidente, a atualidade não crê no sagrado como, por exemplo, na ciência, na mídia e na ciência. O próprio termo tabu, que "denota tudo" (FREUD, 2006, pág. 16) permite um outro. Qual o outro de tudo? — Nada? Para Freud (2006, pág. 16), o inverso de tabu é *noa*, que diz do que é comum, ordinário e geralmente acessível. Essa concepção dá a entender que somos ordinários e extraordinários ao mesmo tempo:

> 1. (partícula) apenas, simplesmente, até, ao acaso, ociosamente, infrutiferamente, em vão, assim que - uma partícula que segue imediatamente após a palavra a que se relaciona. Indica uma ausência de limitações ou condições.
> 2. (estativo) estar livre das influências de *tapu*, ordinário, sem restrições, vácuo, oco. (MOORFIELD, *Noa* – tradução livre).[110]

Dizer tabu de tudo está para dizer sagrado de tudo, dessa sacralidade profana e misteriosa. Em toda localidade há um deus dormindo. Do simples da pedra que a criança brinca, às grandes obras da humanidade, o tempo sagrado não suspende o tempo comum, ao contrário, chama atenção à fala misteriosa e fundadora que sussurra quando nada acontece. A correria da obrigação tende a achar que algumas coisas não estão dignas dela, criando juízos de valor, certo ou errada da verdade, das manifestações.

Paralelamente ao dizer do pensador, o artista nomeia (HEIDEGGER, 1955, pág. 51). Dos ruídos faz-se música; das cores, pintura; "pensamento e linguagem são para o artista instrumentos de uma arte. Vício e virtude são para o artista materiais para uma

---

[110] *1. (particle) only, just, merely, quite, until, at random, idly, fruitlessly, in vain, as soon as - a particle following immediately after the word it relates to. Denotes an absence of limitations or conditions.*
2. (stative) be free from the extensions of tapu*, ordinary, unrestricted, void.* Disponível em: <http://www.maoridictionary.co.nz/search?idiom=&phrase=&proverb=&loan=&keywords=noa&search=>. Acesso em: 07 set. 2017.

arte" (WILDE, 1981, pág. 7). O poeta nomeia o sagrado. Nomear norteia o nume. O norte do sagrado conduz à consagração do mundo e à autosagração, no sentido de auscultar no ordinário, o extraordinário em repouso. Uma resposta se forma, deforma a realidade, antes sem nome, sem senso de direção ao divino. Nomear cerceia, nas cercanias entoa o limite fundador do nome, o ancestral ainda presente.

O tabu é o limite que vigora desde sempre, fundamento que delimita. Convívio diário de todos os homens, mas matéria-prima aos poetas e pensadores. De modo que o incorrer em tabu ou ocasiona em decadência e posterior destruição ou alarga os limites, desvelando o velado. A parede da morada do ser é rompida: ou a casa cai, ou ganha-se uma nova sala e um herói ou um monstro arrombador de portas. O sagrado inicia o que o tabu limita, ambos dão sentido ao mundo. O começo é labiríntico, que "pode se configurar abertura, significa: espaço-temporalidade que possa permitir e reunir tudo" (JARDIM, 2000, pág. 420).

O limite precisa obrar, precisa fazer sentido, tem que ser concreto para o limitado. Não é arbitrário, ele é dado pelo real em suas diversas circunstâncias. A arbitrariedade do limite confecciona barreiras invisíveis, gerando colocações muito honestas como quem traçará as barreiras e como mantê-las, quais os modelos a serem seguidos e evitados para manter a barreira invisível. O limite é necessariamente uma barreira visível, ou melhor, uma localidade que encerra as possibilidades do ser. A partir da definição heideggeriana do fim, no caso da Filosofia, fica explícito o finito enquanto a plenitude, não mero esgotamento e enclausuramento do possível:

> O antigo significado de nossa palavra 'fim' (*Ende*) é o mesmo que o da palavra "lugar" (*Ort*): 'de um fim a outro' quer dizer: 'de um lugar a outro'. O fim da Filosofia é o lugar, é aquilo e em que se reúne o todo de sua história, em sua extrema possibilidade. Fim como acabamento quer dizer esta reunião. (HEIDEGGER, 1979d, pág. 72).

Agora, como saber se, ao quebrar a parede a casa permanecerá? Só à medida de como respondemos às questões, saberemos o que sobrará de nós. Não é algo só para poetas e pensadores; decerto, mas eles estão sempre próximos, indicando os limites, provocando-os, contando a história de seus desbravadores.

Sobre o que cabe a cada um, há um relato de cultura antiga dos maori que dizia que o chefe da tribo não soprava o fogo com a boca para não transmitir o sagrado à carne

cozida e matar quem a comesse, transformando em chefe quem chefe não era (FREUD, 2006, pág. 22). Claro que isso também poderia ocasionar num novo chefe. Isto conflita com a concepção de Freud de os homens se sentirem tentados. Dentro desta lógica do controle, ele só pode ver como tentação o que os antigos viam como presença (qualquer um que incorre em tabu é tabu). Tabu não é apenas um exemplo para ser evitado e adorado. Quem é rei, sempre foi rei. Quem será rei, sempre foi rei. Outro que tentasse ser rei alargaria seu ser para além de seu próprio, ocasionando no fim para além da finitude: cegueira, paralisia ou morte.

Se consigo comer a carne em tabu do líder, se consigo encontrar o Graal ou tirar a espada da pedra, não importa, pois só consigo na medida em que já sou a possibilidade de tirar a espada da pedra. Trata-se de destino, não de vontade. Trata-se de apropriar-se do que é próprio, não de tentar ser algo que não somos. Trata-se de achar o que não podemos perder, não de possuir o que jamais podemos ter.

Respondemos como quem casa ser e ente, linguagem e língua, sagrado e profano. Concerne arriscar a medida ao diálogo e à tensão que se faz presença. Isso nos remete à etimologia de responder como assegurar novamente seu compromisso com a questão. Distinto de resposta, responder vem do latim *respondeo*, cujo significado se assemelha muito ao sentido moderno da palavra (HOUAISS, 2009a, Responder).

Todavia, vimos que há muito mais nas repostas do que crê nossa vã filosofia. E já em latim, podíamos encontrar o verbo que, acompanhado de *re*, descambou em responder. Esse verbo nos falava de outra postura perante o mundo, mas conhecida nossa: "1. Comprometer-se, noivar; 4. Prometer ou afirmar solenemente, dar a palavra sobre, dar uma garantia de" (GLARE, 1968, pág. 1809 – tradução livre)[111]. Do particípio passado de *spondeo*, *sponsus*, temos em português esposo, esposa e esponsais. A relação entre casamento e responder dá-se no compromisso firmado no sagrado, rédeas, cavalo e cavaleiro da carruagem dos seres. Em concórdia entre o limite e o ilimitado, esposamos na localidade onde habita a questão e ratificamos nosso compromisso com ela.

Ainda que nem todo homem seja poeta ou pensador, todos estão sujeitos ao questionamento. Todos, em alguma medida, reafirmam seu compromisso com o

[111] 1. To give a pledge or under taking; 4. To promise or asserts solemnly, give one's word about, give a assurance of.

questionar. O sagrado não é posse de ninguém, sua natureza é tão extraordinária quanto gregária e fundadora dos limites:

> [...] É deus desconhecido?
> Ele aparece como céu? Acredito mais
> que sejam assim. É a medida dos homens.
> Cheio de méritos, mas poeticamente
> o homem habita esta terra [...]. (HÖLDERLIN apud HEIDEGGER, 2006, págs. 256-257 – tradução de Emmanuel Carneiro Leão)[112]

Num paralelo mitológico, Ícaro não se satisfaz em sair do labirinto, mas leva-o aonde quer que vá (JARDIM, 2000, pág. 424). Não é uma decisão sua, não é uma adequação a um modelo. Sua própria prática define quem ele é, uma decisão do real. Sua desmedida, incorrer em tabu, é a própria condição heroica e monstruosa, seu fim, sua plenitude.

Em sua correspondente grega, *spondeo* aparece como *σπένδω*, com um sentido parecido com um sentido, digamos, mais concreto. Em vez de circunscrever o compromisso, ele diz do ato que o precede: "fazer uma oferenda líquida (porque antes de beber o vinho, uma porção foi derramada na mesa, no coração ou no altar) [...], fazer libações" (LIDDELL; SCOTT, 1940, *Σπένδω* – tradução livre)[113], aquele gole para o santo, que a cultura popular tanto conhece.

Seja pela música, na métrica espondeu, seja pelo vinho cor de sangue vertido à terra; respondemos em mutirão o que o mito evocava em palavra e rito. A cada resposta em compromisso ratificado com a localidade mais solitária, responde-se com a bagagem da tradição e com a parte que nos cabe, nosso próprio. Assim, o tabu concerne a palavra que nos forma e enforma, apropriação nomeada pelo poeta, dito pelo pensador: o sagrado que é sendo. Neste sentido, poético e mitologicamente o homem habita, pois em casa, que é tabu, as coisas têm memória, a fala que não cessa em lembrança, mas permanece a dizer no tempo.

---

[112] [...] *Ist unbekannt Gott?* / *Ist er offenbarwie der Himmel? Dieses* / *Glaub'ich eher. Der Mensch Maas ist's.* / *Voll Verdienst, doch dichterisch wohnet* / *Der Mensch auf dieser Erde* [...].

[113] *make a drink-offering (because before drinking wine a portion was poured on the table, hearth, or altar)* […], *make libations*. Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057%3Aentry%3Dspe%2Fndw>. Acesso em: 08 set. 2017.

O mito, que é tabu, nomeia o sagrado, à medida que se escuta a fala do tempo. O que é o sagrado senão o próprio do tempo, a presença do presente, uma teoria fundamental do real? — O fundamento da casa: o que origina e permite a permanência do originário na plenitude da habitação. Trazer para extraordinário a fala do comum esquecido e ao banal o maravilhoso que não se escuta; eis talvez um belo sentido para um ensino poético.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não basta definir poética para falar de uma educação poética. Quando se firmou o compromisso de discutir sobre o ensino e a filosofia, optou-se por uma discussão que se desse de modo poético, tornando uma fala sobre algo um dito em conjunto com alguma coisa. Promoveu-se, pois, um diálogo com as disciplinas em questão poeticamente. Nesse viés, a mera definição fugiria da perspectiva estético-filosófica e estaria aquém do ofício de reunir no ato de ensinar o dizer do filósofo e o nomear do poeta.

"Poeticamente o homem habita" (HÖLDERLIN apud HEIDEGGER, 2006, pág. 257) é quase um lema, versa o leme deste barco. Não se trata de reconceituar o ensino, é preciso voltar a ensinar pela primeira vez; não se trata de fazer história da filosofia apenas, mas de também filosofar sua história, transgredindo a mensagem da tradição ao mesmo tempo em que se presta a ela a devida homenagem. Habitar de modo poético é não deixar as linhas do pensamento serem declamadas prosaicamente:

> Fiz de mim o que não soube,
> E o que podia fazer de mim não o fiz.
> O dominó que vesti era errado.
> Conheceram-me logo por quem não era e não desmenti, e perdi-me.
> Quando quis tirar a máscara,
> Estava pegada à cara.
> Quando a tirei e me vi ao espelho,
> Já tinha envelhecido.
> Estava bêbado, já não sabia vestir o dominó que não tinha tirado.
> Deitei fora a máscara e dormi no vestiário
> Como um cão tolerado pela gerência
> Por ser inofensivo
> E vou escrever esta história para provar que sou sublime. (PESSOA, 1997, pág. 124).

Naturalmente que estamos cheios de vícios. Cheios de costumes, acostumados e encostados no hábito de se ensinar algo e de como encarar a filosofia. Essa forma de ensino na qual nos encontramos tem se mostrado desgastada e passível de incisivas críticas no que concerne a formar cidadãos, pessoas mais humanas e, em última instância, mais felizes. Isso tudo é um ponto de interrogação quanto à eficiência. Entretanto, no que diz respeito ao consumismo e à adesão a uma lógica de mercado desenvolvimentista e tecnocrata, a educação contemporânea de modo geral apresenta-se muito eficaz.

Como uma máscara que se confunde com rosto, os homens estão à deriva em sua existência, sem mais se perguntarem sobre si mesmos, encarando tal postura como improdutiva. Vale mais a pena um conhecimento útil e uma vida mansa, mas segura; deter o controle do que arriscar novos caminhos. Ainda que se dê a entender o contrário, a aparente sandice dessa última assertiva não ignora as inovações tecnológicas e os altos investimentos em infraestrutura que ocorrem em alguns setores da economia, em algumas partes do mundo, porém chama atenção à inovação do novo, não da mesmice. Novas tecnologias não necessariamente são outras tecnologias, no mais das vezes é a mesma lógica impositiva que submete o *λόγος* dos demais discursos à vontade da técnica.

Navegar não é mais preciso, viver sim! Viver como quem segue o fluxo da maré e se adequa ao sobe e desce das ondas, a fim de que o barco não vire. Vital, mas não essencial. Os homens precisam da utilidade, urgem por segurança, por mais que tenham que abrir mão de certa liberdade. É, pois, mister viver, em nenhum momento se propôs aqui algo diferente disso, que se ignorassem as condições básicas para a vida, para o ensino e para o pensamento.

Acontece que não só de pão vive o homem. Não é possível que a medida das coisas seja apenas o para quê elas servem. Pobre das baratas! Elas não prestam, logo podem ser eliminadas? A filosofia hoje não serve para nada, ou pouco, logo vamos dar cabo dela, ou deixar só a rabiola, para ser lembrada quase nunca no álbum de fotografias da história. Tal fórmula poderia ser empregada com outros animais, dos quais já achamos que exploramos tudo, mas também ideologias, práticas, povos, culturas, faixas etárias e por aí vai.

Por esse motivo, o que permanece no fluxo das mudanças é a pergunta que norteia o primeiro capítulo deste trabalho. Faz parte do tempo inovar e definhar, e não caberá a nós decidir sobre isso. No entanto, o que tange o possível há de ser ousado. A serventia de uns é a inutilidade de outros e a verdade de outrora foi esquecida. Algumas, contudo, cortam profundo na memória e sentidos vigem. A tradição se funda na ranhura do tempo que ainda sangra.

Ou porque não tem cura, ou por entalharmos o corpo mnemônico com conhecimentos, a ferida aberta da tradição é nossa identidade no tempo e espaço. Nosso modo de pensar, agir e sentir, nossas preferências e desgostos, nossos temores e louvores, nossos discursos e linguagem são frutos de algo que foi passado de geração a geração.

Normalmente não temos em mente que, quando vemos uma fotografia antiga, um livro empoeirado ou um conceito anacrônico, são nossos pais e avós surrando verdades:

> Você é o herdeiro.
> Filhos são os herdeiros,
> pois pais morrem.
> Filhos ficam e floram.
> Você é o herdeiro: (RILKE, 2012, pág. 66 – tradução livre)[114]

Somos e não somos o que fomos e seremos: aquele diz respeito à tradição, este ao ensino. Tanto um quanto o outro estão intrinsecamente relacionados, de maneira que estudar um tem já imiscuído o estudo do outro. Isto significa que perguntar-se pelo ensino é responder pela tradição, e repensar a tradição propõe olhar o ato de ensino com a visão inquiridora que sabe e não sabe.

Compreende-se por ensino o que se apreende por tradição. Um ensino mecânico precisa de uma tradição tecnocrata, da mesma forma que reconhecer no dito o eco poético é não encarar a educação restrita à transmissão do conhecimento, nem somente palco de avaliações e encenações de aprendizagens. Refere-se à dignidade dos caminhares no caminho, por mais tortos que possam ser. É um dar-se ao risco. Não vale a pena para passar na prova, não vale a pena para apertar o parafuso, nem operar o paciente. É digno sem ser aplicável, aproveitável sem o aval aproveitador da norma. É da tradição, mas ainda não é tradicional:

> Mar Portuguez
>
> Ó mar salgado, quanto do teu sal
> São lagrimas de Portugal!
> Por te cruzarmos, quantas mães choraram,
> Quantos filhos em vão resaram!
> Quantas noivas ficaram por casar
> Para que fosses nosso, ó mar!
>
> Valeu a pena? Tudo vale a pena
> Se a alma não é pequena.
> Quem quer passar além do Bojador
> Tem que passar além da dor.
> Deus ao mar o perigo e o abysmo deu,
> Mas nelle é que espelhou o céu. (PESSOA, 1934, p. 64).

[114] *Du bist der Erbe. / Söhne sind die Erben, / denn Väter sterben. / Söhne stehn und blühn. / Du bist der Erbe:*

O desbravamento pode ser feito de diversas maneiras. Há quem pegasse da direção e saísse oceano afora. Em sala de aula, uma das formas de descobrir é, sem dúvidas, por meio do desdobramento de um pensamento questionador. Perguntar às e ser perguntado pelas questões que nos interpelam.

Não é qualquer caminhar, mas o filosófico. Não só por estar escancarado no título, mas principalmente pelo próprio estigma da filosofia que ela foi inquirida para dar prosseguimento ao incômodo deixado pela tradição e pelo ensino. Sob as alcunhas de confusa e abstrata, ela permanece ainda um bastião de criação e de pensamento frente às demandas por soluções objetivas e práticas. Relegada ao currículo escolar e à cátedra acadêmica, ela não é a mesma da ágora clássica, decerto. Em tempos digitais e impessoais como o nosso, a filosofia surge sendo uma válvula de escape no mínimo. Seu potencial é do tamanho de seu desafio: dar sentido ao insensível, dar à tradição o pensamento devido e ao ensino o cuidado esperado.

Contudo, a filosofia não está à parte do mundo, logo também tem características dele, inclusive aquelas que a princípio se dispõe a problematizar. Por esse motivo, convém se perguntar pelo ser da filosofia. A mãe de todas as ciências tornou-se parte do conhecimento científico, como isso foi possível? Tida por obra de eleitos enclausurados numa torre de marfim, sem relevância social e a sobreviver de um prestígio decadente de eras devassadas, o "amor ao saber" padece por séculos de erudição metafísica, de categorizações e hierarquizações e, em última instância, por ter sido uma das responsáveis por suplantar a verdade mito-poética em prol da razão.

À exceção do excesso, a filosofia come o que plantou. Sua origem em Platão tem traços transgressores e perversos ao mesmo tempo, podendo ter influenciado seus praticantes a exercer uma segregação ideológica. Somente quem saísse da caverna das opiniões, dos pensamentos ditos rasos e sensíveis, da *δόξα* e adentrasse o *νοῦς*, a contraparte ideal da existência, seria digno dela. Com isso, poetas, pensamentos do subsolo, revelações místicas e tudo o que não se adequasse ao raciocínio lógico-formal foram postos em escanteio e perderam seu teor de verdade para assumir contornos ficcionais, pitorescos, quando não falaciosos.

A proposição de questionar a filosofia desenrola-se, pois, num filosofar outro. Concebe um pensamento que reconhece no ser algo de fluido, de paradoxal e de dialógico. A fim de tentar abarcar o mundo com as mãos, mesmo suas camadas aparentemente

contraditórias, esse risco do pensar responde aos mais diversos incômodos. Do sono à vigília, quanto da morte à vida, sem os opor, sem os solucionar, dispõe-se a aceitar o equívoco inerente, assim como quem anda sobre ovos.

Olhar para frente e para trás. Ao enveredar pela tradição, ouvem-se muitas vozes a dizer e nomear isto que se apresenta no tempo. Até o pensamento pode ser pensado. A questão, entretanto, não é algo de nebuloso e etéreo entre cem e sem sentidos. Ela situa o ser no espaço com suas respostas e perpetua a sagração da linguagem ao ser respondida. Hipoteticamente, se a filosofia está restrita aos filósofos, o pensamento é de todos e de ninguém. O caminhar singular de cada um ao lidar com as questões resgata o cuidado primordial das civilizações recém-nascidas, cujo mundo se mostrava pela primeira vez e precisava ter um nome.

> A palavra
>
> Prodígio distante e louco
> Minha margem à sua é pouco
>
> Aguardei até a parda Parca
> E encontrei o nome em sua marca –
>
> Eu pude atê-lo com teso
> Para brilhar e luzir preso...
>
> Ansiei por bom vindouro
> Com frágil e raro tesouro
>
> Toda via Ela me dizia:
> — Nada há aqui e a terra é vazia.
>
> Eis que escorre entre meus dedos
> E à pátria dou enganos ledos...
>
> Triste então soube abdicar:
> — Sê sem palavra vácuo e ar. (GEORGE apud HEIDEGGER, 2003, p. 124 – tradução livre).[115]

Uma postura própria perante a tradição da filosofia engendra um trato próprio com o modo de se pensar. A morte não cabe nos dicionários, temos que fazer a experiência de

[115] *Das Wort /// Wunder von ferne oder traum / Bracht ich an meines landes saum // Und harrte bis die graue norn / Den namen fand in ihrem born – // Drauf konnt ichs greifen dicht und stark / Nun blüht und glänzt es durch die mark... // Einst langt ich an nach guter fahrt / Mit einem kleinod reich und zart // Sie suchte lang und gab mir kund: / „So schläft hier nichts auf tiefem grund“ // Worauf es meiner hand entrann / Und nie mein land den schatz gewann... // So lernt ich traurig den verzicht: / Kein ding sei wo das wort gebricht.*

morrermos um pouco para saber o ser que se mostra no falecimento. Tampouco se dá a linguagem por encerrada nos livros didáticos da história. Não são os verbetes que ganham novas entradas, mas o mundo que brota significados antes ignorados. O ofício da postura poética e pensadora no mundo é encontrar as palavras que façam jus ao descobrimento do mesmo, local onde habitamos e somos habitados constante e incessantemente. Essa é a proposta, esse é o desafio, isto é um convite a um ensino poético.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

ADAM, James. **The Republic of Plato**. Inglaterra: Universidade de Cambridge, 1902.

_____. **The Republic of Plato**. Inglaterra: Universidade de Cambridge, 1929. Disponível em: <https://archive.org/stream/republic02platuoft#page/n7/mode/2up>. Acesso em: 26 de jun. 2017.

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ANTONINUS, Marcus Aurelius. **The communings with himself**. Inglaterra: William Heinemann; E.U.A.: G. PÁG. Putnam's Sons, 1916. Disponível em: <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.183403>. Acesso em: 06 ago. 2017.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

ARISTÓTELES. **Nicomachean Ethics**. Inglaterra: Clarendon, 1894.

_____. Nicomachean Ethics. In: **Aristotle in 23 Volumes**. Vol. 19. Estados Unidos: Universidade de Harvard; Inglaterra: William Heinemann, 1934.

_____. Politics. In: **Aristotle in 23 Volumes**. Vol. 21. Estados Unidos: Universidade de Harvard; Inglaterra: William Heinemann, 1944.

_____. **Aristotle's Politica**. Inglaterra: Clarendon, 1957.

_____. **Metafísica**. Vol. 2. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Retórica**. Portugal: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.

ATHAYDE, Félix de. **Ideias fixas de João Cabral de Melo Neto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

AULETE, Francisco J. Caldas; VALENTE, Antonio Lopes dos Santos. **iDicionário Aulete**. Lexikon Editora Digital. Disponível em: <http://www.aulete.com.br>. Acesso em: 14 out. 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BÁRCENA, Fernando. Prefacio. La singularidad de la infancia. In: SILVA, Léa S. Pinto; LOPES, Jader J. M. (Org.). **Diálogos de pesquisas**: crianças e infância. Niterói: EdUFF, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e intérpretes**: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BENEVIDES, Maria Victoria de M.. O desafio da educação para a cidadania. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BÍBLIA. Português. **Sagrada Bíblia Católica**. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/vc/rm/7>. Acesso em: 03 jul. 2017.

_____. Grego. **Novum testamentum graece**. Alemanha: Sociedade Bíblica da Alemanha, 2012. Disponível em: <http://www.nestle-aland.com/en/home/>. Acesso em: 07 jul. 2017.

_____. Latim. **Nova Vulgata**. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/tnv/jo/1>. Acesso em: 07 jul. 2017.

_____Alemão. **Luther**. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/luther-1545/jo/1>. Acesso em: 07 jul. 2017.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BLUTEAU, Raphael. **Vocabulario portuguez & latino**. Volume 8. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1728. Disponível em: <http://www.brasiliana.uspág.br/handle/1918/002994-08>. Acesso em: 14 set. 2016.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalinas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.

CANDIDO, Antônio. Direitos humanos e literatura. In: FERSTER, Antonio Carlos R. (Org.). **Direitos humanos e...**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CASTRO. Manuel Antônio de. **Tempos de metamorfose**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

CÍCERO, Marcus Tullius. **De finibus bonorum et malorum**. Inglaterra: William Heinemann; EUA: The MacMillan, 1914.

_____. **De finibus bonorum et malorum**. Alemanha: Ernst Heimeran, 1960.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DETIENNE, Marcel. **Mestres da verdade na Grécia arcaica**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

DICIONÁRIO MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 14 out. 2016.

DICIONÁRIO TUPI-GUARANI. **Dicionário Ilustrado Tupi-Guarani**. Disponível em: <http://www.dicionariotupiguarani.com.br>. Acesso em: 14 out. 2016.

DICTIONARY. **Dictionary.com**. Disponível em: <http://www.dictionary.com/>. Acesso em 05 ago. 2017.

ERNOUT, Alfred; MEILLET, Alfred. **Dictionnaire étymologique de la langue latine**: histoire des mots. França: Klincksiek, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Eletrônico Aurélio**. Versão 5.0. Regis Ltda., 2004.

FOGEL, Gilvan. O desaprendizado do símbolo: a poética do ver imediato. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, 171: 39/51, out.-dez., 2007.

FOUCALT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FREUD, Sigmund. **Totem e tabu e outros trabalhos (1913-1914)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FROST, Robert. The road not taken. In: **Mountain interval**. Estados Unidos: Henry Holt, 1916. Disponível em: <https://archive.org/stream/mountaininterv00frosrich#page/n7/mode/2up>. Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. **A witness tree**. Estados Unidos: Henry Holt and Company, 1942.

GLARE, P. G. W. *et alii*. **Oxford Latin Dictionary**. Inglaterra: Universidade de Oxford, 1968.

GLYNN, Andrew. **Kalountos**. Disponível em: <https://kalountos.wordpress.com/>. Acesso em: 08 jul. 2017.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Deutsches Wörterbuch**. Alemanha: Hirzel, 1971. Disponível em: <http://dwb.uni-trier.de/de/>. Acesso em: 05 ago. 2017.

HARPER, Douglas. **The Online Etymology Dictionary**. Disponível em: <http://www.etymonline.com/>. Acesso em: 02 ago. 2017.

HAVELOCK, Eric. **A revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais**. São Paulo: Unesp/Paz e Terra, 1996a.

_____. **Prefácio a Platão**. São Paulo: Campinas, Papirus, 1996b.

HEIDEGGER, Martin. **Brief über Humanismus**. Alemanha: Vittorio Klostermann, 1947.

_____. **Was ist Metaphysik?**. Alemanha: Vittorio Klostermann, 1955.

_____. Por que ficamos na província? (1934). **Revista de Cultura Vozes**, n. 4, ano 71, 1977a.

_____. Uma palavra de agradecimento (1959). **Revista de Cultura Vozes**, n. 4, ano 71, 1977b.

_____. Que é metafísica?: posfácio (1943). In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1979a.

_____. Que é metafísica?: introdução (1949). In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1979b.

_____. Que é metafísica?: preleção (1929). In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1979c.

_____. O fim da filosofia e a tarefa do pensamento. In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1979d.

_____. Der Feldweg. In: **Denkerfahrungen**. Alemanha: Vittorio Klostermann, 1983.

_____. **Gesamtausgabe**: Beiträge zur Philosophie (vom Ereignis). Alemanha: Vittorio Klostermann, 1989.

_____. **Heráclito**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1998.

_____. **A caminho da linguagem**. Petrópolis: Vozes 2003.

_____. **Ensaios e conferências**. Petrópolis: Vozes, 2006.

HERÁCLITO. **Os pensadores originários**: Anaximandro, Parmênides e Heráclito. Petrópolis: Vozes, 1991.

HESSE, Hermann. **Sidarta**. Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.

HÖLDERLIN, Friedrich. **Exzentrische Bahnen**. Alemanha: Deutscher Taschenbuch, 1993.

HOMERO. **Ilíada**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

HOUAISS, Antônio. Dicionário da língua portuguesa. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Versão 3.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009a.

_____. Dicionário de elementos mórficos. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Versão 3.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009b.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1973.

JARDIM, Antônio. A dimensão poética no contexto hegemônico da técnica. **Interfaces**. Ano V, Vol. n° 6. UFRJ-CLA. Rio de Janeiro: 1995.

_____. Ícaro e a metafísica: um elogio da vertigem. **Concinnitas** – arte, cultura e pensamento, n. 3, jan./dez., 2000.

_____. **Música**: vigência do pensar poético. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

KANT, Immanuel. **Lógica**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

KIMMERLE, Heinz (Org.). **Poesie und Philosophie in einer tragischen Kultur**: Texte eines Hölderlin-Symposiums mit einem Bildteil. Alemanha: Königshausen & Neumann, 1995.

KIRK, G. S.; RAVEN, J. E.; SCHOFIELD M.. **Os filósofos pré-socráticos**: história crítica com seleção de textos. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

KLUGE, Friedrich. **Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache**. Alemanha: Trübner, 1899.

LANGENSCHEIDT. **Taschenwörterbuch Portugiesisch**. Alemanha: Langenscheidt, 2001.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. **Aprendendo a pensar**. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. Definições da filosofia. **Tempo Brasileiro**, 130/131. Rio de Janeiro: 1997

_____. Sociedade do conhecimento: passes e impasses. **Tempo Brasileiro**, 152, jan.-mar.. Rio de Janeiro: 2003.

_____. **Filosofia grega**: uma introdução. Teresópolis: Daimon, 2010.

LEGRENDE, Carlos Saldanha. **Elegia à lesma**. Porto Alegre: Movimento, 2011.

LIDDELL, Henry George; SCOTT, Robert. **An Intermediate Greek-English Lexicon**. Inglaterra: Clarendon, 1889. Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.04.0058>. Acesso em: 13 out. 2016.

_____. **A Greek-English Lexicon**. Inglaterra: Clarendon, 1940. Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057>. Acesso em: 13 out. 2016.

LIMA, Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

MARCO AURÉLIO. **Meditações**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1967.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **In defense of the school**: a public issue. Bélgica: E-ducation; Culture & Society, 2013.

MELO NETO, João Cabral de. **Museu de tudo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

MERTON, Thomas. **A via de Chuang Tzu**. Petrópolis: Vozes, 1984.

MICHELAZZO, José Carlos. **Do *um* como princípio ao *dois* como unidade**: Heidegger e a reconstrução ontológica do real. São Paulo: Fapesp; Anablume, 1999.

MOORFIELD, John Cornelius. **Te Aka Online Māori Dictionary**. Disponível em: <http://maoridictionary.co.nz/>. Acesso em: 04 set. 2017.

NANCY, Jean-Luc. Introduction. In: CAVADA, E. et al. (Org.). **Who comes after the subject?** EUA; Inglaterra: Routledge, 1991.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. **Dicionário de tupi antigo**: a língua indígena clássica do Brasil. São Paulo: Global, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Posthumous Fragments: NF-1887, 11[6]. In: **Digital critical edition of the complete works and letters**. Alemanha, EUA: Gruyter, 1967. Disponível em: <http://www.nietzschesource.org/#eKGWB/NF-1887,11[6]>. Acesso em: 04 out. 2016.

_____. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

_____. **Genealogia da moral**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **Ecce homo**. Portugal: Universidade da Beira Interior, 2008.

_____. Sobre a verdade e a mentira no sentido extra-moral. In: MARÇAL, Jairo (Org.). **Antologia de textos filosóficos**. Curitiba: SEED, 2009, págs. 530-541.

_____. **A filosofia na era trágica dos gregos**. Porto Alegre: L&PM, 2013.

NIMUENDAJÚ, Curt. **The Šerente**. Los Angeles: Museu Southwest, 1942. Disponível em: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Animuendaju-1942-serente/nimuendaju_1942_serente.pdf>. Acesso em: 21 set. 2016.

NOVALIS. **Heinrich von Ofterdingen**. Alemanha: Insel, 1982.

PAZ, Octavio. **El fuego de cada día**. México: Seix Barral, 1989.

PEREIRA, Maria Helena da Rocha. Introdução. In: PLATÃO. **A república**. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

_____. **Estudos de história da cultura clássica**. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1998.

PESSOA, Fernando. **Mensagem**. Portugal: Parceria Antonio Maria Pereira, 1934. Disponível em: <http://purl.pt/13966/4/res-4431-p_PDF/res-4431-p_PDF_24-C-R0150/res-4431-p_0000_capa-capa_t24-C-R0150.pdf>. Acesso em: 21 set. 2017.

_____. **Poemas escolhidos**. Rio de Janeiro: O Globo, 1997.

_____. **Poemas completos de Alberto Caeiro**. São Paulo: DCL, 2006.

PIEPER, Josef. **Que é filosofar?**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

PINTO, Luiz Maria da Silva. **Diccionario da lingua brasileira**. Ouro Preto: Typographia de Silva, 1832. Disponível em: <http://www.brasiliana.uspág.br/handle/1918/02254100>. Acesso em: 14 set. 2016.

PLATÃO. **Platonis Opera**. Inglaterra: Universidade de Oxford, 1903.

_____. **Apologia de Sócrates**. São Paulo: Atena, 1949.

_____. **A república**. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

_____. **Plato in Twelve Volumes**. Vol. 3. Estados Unidos: Universidade de Harvard; Inglaterra: William Heinemann, 1967.

_____. **Plato in Twelve Volumes**. Vols. 5-6. Estados Unidos: Universidade de Harvard; Inglaterra: William Heinemann, 1969a.

_____. **The Republic of Plato**. Inglaterra: Oxford, 1969b.

_____. **A república**. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

_____. **Fedro**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. **Fedão**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000031.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2017a.

_____. **Górgias**. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/~fidalgo/retorica/platao-gorgias.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2017b.

POKORNY, Julius. **Proto-Indo-European Etymological Dictionary**: A Revised Edition of Julius Pokorny's Indogermanisches Etymologisches Wörterbuch. Espanha: Dnghu Association, 2007. Disponível em: <https://marciorenato.files.wordpress.com/2012/01/pokorny-julius-proto-indo-european-etymological-dictionary.pdf>. Acesso em: 03 out. 2016.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta.** Porto Alegre: Globo, 1976.

_____. **Poemas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

RODRIGUES, Arion. Morfologia do verbo tupi. **Revista Letras**, [S.I.], v. 1, dez. 1953. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/letras/article/view/20083>. Acesso em: 21 set. 2016.

ROSA, Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Disponível em: <http://lelivros.win/book/download-livro-grande-sertao-veredas-joao-guimaraes-rosa-em-epub-mobi-e-pdf/>. Acesso em: 23 ago. 2016.

RUYER, Raymond. Le mythe de la raison dialectique. **Revue de Métaphysique et de Morale**, França, 66, no. 1/2, jan.-jun., 1961. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40900578>. Acesso em: 19 jul. 2017.

SHAKESPEARE, William. **Hamlet**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SCHOPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença**: Gilles Deleuze, o pensamento nômade. São Paulo: Edusp, 2004.

SCHUBACK, Márcia Sá Cavalcante. Para que língua se traduz Ocidente. In: ABRANCHES, Antonio (Org.). **O que nos faz pensar**. Vol. 1, 10. Cadernos do Depto. de Filosofia da PUC-RIO, out. de 1996.

SILVA, Antonio de Moraes. **Diccionario da lingua portuguesa**. Volume 2. Portugal: Typographia Lacerdina, 1789. Disponível em: <http://www.brasiliana.uspág.br/handle/1918/00299220#page/1/mode/1up>. Acesso em 14 set. 2016.

SILVA, Gerson dos Santos. Crítica do valor e dominação social em Moishe Postone: prolegômenos para repensar a crítica da economia política de Karl Marx. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 37: 17/39, v. 14, jan.-jun., 2016.

SMITH, William. **Smith's Bible Dictionary**. Estados Unidos: A. J. Holman Co., 1901.

TEIXEIRA, Anísio. Autonomia para a educação. In: ROCHA, João Augusto L. **Anísio em movimento**. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992.

THOMAS, Rosalind. **Literacy and Orality in Ancient Greece**. Inglaterra: Universidade de Cambridge, 1992.

TRAKL, Georg. Ein Winterabend. In: **Projekt Gutenberg**. Disponível em: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/georg-trakl-gedichte-5445/67>. Acesso em: 04 out. 2016.

TRAWNY, Peter. **Adyton**: a filosofia esotérica de Heidegger. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013.

WILDE, Oscar. **O retrato de Dorian Gray**. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus Logico-Philosophicus**. Inglaterra: Routledge & Kegan Paul, 1960.

_____. **Philosophische Untersuchungen**. Alemanha: Suhrkamp, 1971.

ZARADER, Marlène. **Heidegger e as palavras da origem**. Portugal: Instituto Piaget, 1998

APÊNDICE

TRÊS EXPERIÊNCIAS POÉTICO-FILOSÓFICAS

André Luís Borges de Oliveira

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: Eduardo Augusto Giglio Gatto

Rio de Janeiro
Outubro de 2017

RESUMO

Três experiências poético-filosóficas

Apresentação, planejamento, desenvolvimento e crítica de três experiências de filosofia com uma perspectiva poética. Elas foram pensadas para serem feitas a princípio com crianças num ambiente de sala de aula. Num primeiro movimento, é exposta parte de um filme, paródia de *Frankenstein*, e discute-se sobre as limitações de nossa vontade. Num segundo movimento, discute-se o que é ser, perguntando a crianças sobre o exercício de ser criança. Num terceiro movimento, realizado tanto com crianças quanto com jovens, em pares uma pessoa é vendada e requisitada a guiar a outra pessoa, discutindo-se com isso nosso apego ao controle, a relação de confiança estabelecida, aceitação do equívoco. Por fim, é patente a existência singular que cada criança, jovem e até adulto possuem. Suas capacidades inventivas, questionadoras, além e aquém dos preconceitos ou do demasiado zelo com eles. Nesse sentido, arriscar-se e aceitar o provável tropeço apresenta-se como característica essencial neste caminhar.

Palavras-chave: Poética; Ensino de Filosofia; Tradição; Linguagem.

ABSTRACT

Three poetic-philosophical experiences

Presentation, planning, development and critic of three experiences of philosophy with a poetic perspective. They were designed to be done at first with children in a classroom environment. In a first movement, part of a film, *Frankenstein*'s parody, is exposed, and the limitations of our will are discussed. In a second movement, it is discussed what is to be, asking children about the exercise of being a child. In a third movement, carried out both with children and with young people, in pairs a person is blindfolded and asked to lead the other person, discussing with this our attachment to control, the relationship of trust, the acceptance of misunderstanding. Finally, it is clear the unique existence that each child, young and even adult have. Their inventive, questioning abilities beyond prejudices or over-zeal with them. In this sense, risking and accepting the probable stumbling is presented as an essential characteristic in this walk.

Keywords: Poetics; Teaching Philosophy; Tradition; Language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Calvin e Haroldo 165
Figura 2 – A morte 166

SUMÁRIO

Apresentação **155**
Quando a vida nos diz não **157**
Objetivo geral 157
Objetivo específico 157
Proposta para a atividade 158
Fluxograma 160
Relato da experiência 161
Reflexão com a experiência 169
Exercícios de ser criança **171**
Objetivo geral 171
Objetivo específico 171
Proposta para a atividade 171
Fluxograma 174
Relato da experiência 174
Reflexão com a experiência 177
A cegueira da visão **178**
Objetivo geral 178
Objetivo específico 178
Proposta para a atividade 178
Fluxograma 180
Relato da experiência 180
Reflexão com a experiência 183
Considerações finais **186**
Referências **188**

Apresentação

A volta da filosofia para as salas de aula alcançou as séries iniciais do Fundamental. Ainda um movimento isolado, acontece em alguns locais do Brasil e, mais especificamente, no Rio de Janeiro. Em Duque de Caxias, na Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, juntamente com o Projeto de Extensão *Em Caxias a filosofia en-caixa?*, do Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância do Proped/Uerj, coordenado pelo professor Walter Kohan, onde este trabalho foi apresentado, o ensino de filosofia com crianças tem se mostrado como resposta[116] à carência reflexiva e questionadora, já em tenra idade, diante do mundo.

O início do projeto data de 2007 e, desde então, tem gerado um importante papel na divulgação e solidificação da filosofia com crianças. Durante esses anos, podemos contar com o apoio da Secretaria de Educação de Duque de Caxias, da Faperj, além da direção das escolas, seus professores e pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação. Minha participação é recente. Inicia-se em 2013, quando comecei a frequentar os grupos de discussão. Do segundo semestre de 2013 até 2015 atuei diretamente na escola Joaquim da Silva Peçanha, coordenando e participando das experiências filosóficas.

Inicialmente o desenvolvimento destas atividades foram pensadas para estarem sujeitas à brevidade de uns tempos de aula e voltadas para crianças entre 8 e 11 anos. Entretanto, convém não só ater-se ao desdobramento do tema, mas a outros elementos que possam convidar a pensar sobre o assunto, ainda que indiretamente, não se restringindo a faixas etárias. A questão não tem idade. Ou seja, o planejamento estará sempre aquém da execução e das nuances de cada contexto, servindo apenas como guia dentre uma multiplicidade de caminhos. Convém ressaltar que todos os responsáveis pelas crianças estavam cientes das atividades propostas e que poderiam ser realizadas filmagens, fotografias e que os nomes de seus filhos poderiam ser expostos.

[116] O significado desta palavra aqui não se restringe à dar uma solução, mas vista sua tradição como "repor, recolocar, restabelecer" (HOUAISS, 2009, Resposta), promovendo a cada responder um recolocar-se naquilo que nos instiga. Nesse sentido, ao invés de encarar uma resposta como o que encerra a questão, passa-se a lidar com ela por aquilo que apresenta novas possibilidades, renovando e inovando.

Ainda antes de dar início propriamente, é preciso sugerir que isto aqui não se refere ao primeiro contato com a turma, nem ao último. O pensamento não começa aqui, nem somos o suprassumo do saber por estarmos a fazer tais e tais atividades. Mais vital é a forma como a chamada experiência filosófica se organiza, diferentemente de uma aula tradicional, propondo não só ideias estranhas à uma disciplina usual como também uma prática própria e singular.

A fim de que a atividade se desenvolva, convém que algum *éthos* comum se estabeleça. Também sugerimos fortemente que a participação de todos seja incentivada, mas não exigida, caso o aluno não queira, sem demanda por conhecimentos pré-estabelecidos com base no certo ou errado. Dessa maneira, dirimindo o ímpeto por reproduzir conceitos (para uma avaliação, por exemplo) ao estabelecer um espaço de conhecimento mútuo em que as estranhezas quanto às pessoas, à forma de aula ou ao tipo de tema sejam ao menos toleradas. Isso porque, em geral, o aluno espera estar sujeito a ameaças de reprovação, consequentemente desqualificação no que diz respeito a seu mérito na resposta, ou confia demasiadamente na autoridade do professor ou na voz da turma, como apelo demagógico. Embora seja improvável desfazer todas as falácias comuns do dia a dia educacional, pelo menos o questionamento acerca delas precisa estar em voga enquanto fundamento para erigir este trabalho.

Iniciar uma postura filosófica desde cedo pode ser bem interessante para a realidade dos alunos, acostumados a serem alvo de soluções prontas para as perguntas da lousa; ensinados a responder ao professor em vez de perguntarem-se. Esta importância de pensamento legitima o caminho reflexivo de cada um e coloca o ensino de filosofia como um autoexercício de filosofar, no qual a carência conceitual não impede a dignidade das experiências singulares. No dia a dia lida-se com perdas, ganhos, dores e alegrias; por que não considerar isso matéria-prima para as aulas?

Quando a vida nos diz não

Objetivo geral

A partir de dinâmicas, filmes e trechos de livros pretende-se construir, conjuntamente com as crianças, uma postura questionadora diante do mundo, perguntando-se pelos porquês de determinados hábitos e trazendo à tona grandes temas filosóficos, como a verdade, a vontade e até a morte, através da própria realidade e experiências comuns da idade.

Objetivo específico

Propõe-se apresentar um trecho do filme *Frankenweenie* (2012), de Tim Burton. Uma paródia em animação de *Frankenstein*, com cerca de 20 minutos de duração, que conta a relação de um garoto com seu cachorro, bruscamente interrompida por um acidente fatal, e a posterior reanimação do cadáver. Com isso, apresentamos a relação do homem com a morte, isto é, a negação do homem em morrer concomitante à sua vontade de controlar a vida.

Uma analogia mais simples e direta, menos terrível, com dramas psicológicos de um menino afeito a ciências que perdeu seu amigo de estimação e tenta recuperá-lo. Esse deslocamento do palco dos questionamentos do clássico literário para o curta metragem de animação pretende a empatia dos alunos, abrindo um canal importante para o desdobramento filosófico apropriado.

Proposta para a atividade

Com as estruturas básicas para a apresentação de filmes, propomos dois tempos de 45 minutos, diluídos em duas semanas, nos quais os primeiros 10 minutos seriam para trazer a disposição da turma para a atividade. Sabe-se lá o que mais ocorreu, se um recreio agitado ou se uma aula monótona. Esse é o momento de perceber se a atividade deve prosseguir ou se será preciso deixá-la para outro momento, a fim de trabalhar um questionamento pujante. Uma sugestão é utilizar os próprios afazeres burocráticos ou estruturais como proêmio. Por exemplo, a arrumação das carteiras em roda ou uma simples chamada pode servir de chamariz para esse instante.

Dando sequência à introdução, agora cabe apresentar o tema, o que não precisa ser feito secamente. Recapitulando, questiona-se a ideia do homem pelo homem como um produto comercializável, uma doença a ser diagnosticada e curada; o humano torna-se uma espécie, uma cor, uma sexualidade e uma infinidade de predicativos que validam o sujeito homem. Pergunta-se, então, se nossa ideia de homem passa a ser o homem.

Como introdução, solicitaria que cada um pensasse brevemente numa palavra, conceito, som ou sensação a respeito da palavra "não", sintetizado na pergunta "O que é 'não' para você?". Nada mais do que 5 minutos. Em seguida, um de cada vez seria requisitado a pronunciar em voz alta, se assim desejasse, essa palavra ou conceito, porém sem dizer o porquê de tê-la escolhido. Caso a turma seja mais tímida, uma possibilidade é começar com você mesmo, aí sim desenvolvendo brevemente o motivo. Independentemente de como a turma corresponder, a participação do professor faz parte de uma posição dialética; a diferença está na importância que é devotada a ele. Espera-se que 10 minutos sejam o suficiente para tal. Independentemente do comportamento da turma, como a fala é livre e incentivada, a tendência às vozes simultâneas é grande. Por isso, introduzimos o que chamamos de a "bola da vez", uma bolinha que ditava quem detinha a palavra: para falar, pedia-se a bola, bastando levantar a mão.

O segundo momento refere-se à suspensão dos porquês. Solicite que os alunos pensem, se manifestem, mas não digam seus motivos. Isto dá ensejo a um próximo estágio da experiência filosófica, além de interromper o fluxo esperado, haja vista que teremos os mais diversos exemplos, mantendo a atenção por meio da curiosidade e ansiedade.

Ao término do momento inicial, está na hora da exibição do curta. Convém chamar atenção de que o mesmo é um desdobrar do assunto anterior. Também é interessante notar as expressões, conversas e impressões da turma durante a exibição, embora não ache aconselhável deter-se por demais nisso, com o risco de cair em psicologias comportamentais, caso não seja sua área de domínio.

Passados 45 minutos do início da atividade, é feita uma rodada genérica sobre as opiniões. Se gostaram e por que, se o filme correspondeu à palavra-som-gesto de cada um, se houve empatia com a personagem etc. Dependendo da turma, os minutos finais podem transcorrer sem muitos problemas. Porém, caso haja poucas falas, cabe ao professor dar sua breve contribuição, explorando as privações de se querer algo e de poder esse algo enquanto abre caminho para o fim da aula.

Encerrando o primeiro dia, seria solicitado que pensassem na pergunta "O que é 'sim' para você?", cujas respostas, agora escritas, deveriam ser trazidas no encontro seguinte. A pergunta pela afirmação sofre duas influências imediatas: o anterior "não" e os dizeres do filme sobre o assunto. Isso deve movimentar as opiniões. Ainda que os alunos não cumpram a tarefa, o esforço para se dispor a inquirir sobre a temática foi feito, pois tanto as perguntas como o *Frankenwenie* insistem nas referências da vontade do homem com a realidade, reforçando o argumento.

Na semana seguinte, os primeiros 10 minutos se assemelhariam aos do último encontro. Os 15 minutos seguintes retomariam as respostas, escritas ou não, a respeito do "sim", se se correspondem com as do "não" e de que modo. Se, depois do filme e do "sim", o "não" primeiro ainda suscita tais definições e como o filme responderia ao "não" e ao "sim". Nesse momento, os exemplos da indução são revistos, confirmados, descartados, adaptam-se aos novos posicionamentos, dando unidade à atividade. Um tempo também utilizado para ambientar os alunos na discussão. Por fim, cabe uma interpretação sua sobre como a personagem lida com a morte e o porquê, o que parte e o que permanece, assunto desenvolvido no tema. Quanto a isso, convém uma breve explanação.

A explanação deve alcançar de 10 a 15 minutos. É o momento de assumir a responsabilidade de ter levantado o tópico e de fato participar do diálogo. Sem respostas prontas, mas com sua opinião sincera, embasada e digna de ser exposta. O caminho já foi traçado, não se chegará ao fim, mas é preciso caminhar. Pela explanação se reforça a ideia

de que não há soluções fáceis, mas que nos é requisitado pensar e se posicionar, por mais breve, por mais incerto que seja, buscando o provável que supomos ser.

Nos minutos finais, propõe-se que todos escrevam num papel uma frase afirmativa ou interrogativa, um verso ou um desenho, algo para dizer a esse menino retratado no filme. Quem assim desejar, pode ler em voz alta ou mostrar o que fez. O epílogo almeja essa proximidade quase íntima entre cada aluno e a personagem, já que ambos teriam vivenciado situações semelhantes. Ratifica o concreto dos pensamentos e sentimentos expostos no filme em comunhão com o que foi pensado e sentido pelos expectadores. Como a personagem não responde ao recadinho, revela-se mais uma vez o caráter sem resposta da argumentação, sem desmotivar a ação perante ao que não dispomos de controle. Aproveite para aconselhar fortemente a quem não assistiu ao filme por completo que assim o faça.

Fluxograma

1. Perceber se a atividade deve prosseguir, em seguida trazer a disposição da turma para a ela – 10 minutos;
2. Apresentar o tema e solicitar que cada um pensasse brevemente numa palavra, conceito, som ou sensação a respeito da palavra “não”, sintetizado na pergunta “O que é ‘não’ para você?” – 5 minutos;
3. Pronunciar em voz alta, se assim desejasse, essa palavra ou conceito, porém sem dizer o porquê de tê-la escolhido – 10 minutos;
4. Exibir o curta – 25 minutos;
5. Pensar e escrever “O que é ‘sim’ para você?” – para casa;
6. Perceber se a atividade deve prosseguir, em seguida trazer a disposição da turma para a ela – 10 minutos;
7. Retomar as respostas, escritas ou não, a respeito do “sim”, se se correspondem com as do “não” e de que modo. Se, depois do filme e do “sim”, o “não” primeiro ainda suscita tais definições e como o filme responderia ao “não” e ao “sim” – 15 minutos;

8. Expor um comentário, participando do diálogo – 10 a 15 minutos;
9. Escrever num papel uma frase afirmativa ou interrogativa, um verso ou um desenho, algo para dizer a esse menino retratado no filme. Quem assim desejar, pode ler em voz alta ou mostrar o que fez – minutos finais.

Relato da experiência

Terminado o breve desenho animado, perguntamos o que acharam do filme, se gostaram, o que gostaram, e a maioria dos alunos respondeu afirmativamente. Sem demora a conversa ganhou espaço nos silêncios iniciais, ora longos, ora breves, a depender da turma.

Primeiramente, o que apareceu nas opiniões gerais foi a relação do menino com o cachorro. Em duas turmas disseram que o fato de terem ressuscitado o cachorro foi uma coisa boa no filme. Na turma 502, a Katlem não fala diretamente de ressuscitar, mas a relação menino e cachorro se apresenta como síntese de uma possível oposição à morte, pois juntos eles enfrentam a separação e o fim e, no filme, saem vitoriosos. Seria a morte uma inimiga a ser subjugada? “Quando o menino arremessou a bola e a bola foi lá pra cima... eu achei que o cachorro gostava muito do Vitor [nome do garoto do filme] e ele gostava muito dele e ele não merecia morrer”.

Estabeleceu-se a correspondência do presente, o que aparentemente temos, e a morte, o que aparentemente não temos o controle: fronteira tênue guiada pelas aparências. Na turma 501, depois das impressões iniciais, decidimos ser mais diretos e caminhar no limite mencionado. Perguntamos: “O Luiz [um aluno] disse que o bicho mesmo morto se mexe. [...] A morte não passa uma ideia ‘parada’? Como se mexer se está morto?”.

“– Por causa do choque!”. Notamos que muitas pessoas responderam e ainda tentaram detalhar os processos técnicos. Algumas até, como o Miqueias, achavam que o principal no filme era a experiência científica, justificada nos comentários a respeito de quantos volts tem um raio (o Luiz falou o valor com tanta certeza que todo mundo acreditou), referência àquele “aparelho que eu vi num filme” (a referência a filmes, a

novelas e à tevê foi bem recorrente), aquele de “dar choque no peito” (desfibrilador), mas “só dá para recuperar quando a pessoa morre, naquele instante”, disse Luan.

Nesse momento, a turma estava bem envolvida na discussão, com vários querendo contribuir. A “bola da vez” exerceu um papel norteador importante, pois é um símbolo, uma lembrança de que alguém deseja falar e alguém deseja ouvir. Quando muita gente quer a bola, combinamos com a turma de ir passando para o lado de mão em mão, assim todos teriam o direito de falar, se quisessem.

Desse modo, o Luiz (sim, novamente ele, um dos nossos maiores participantes) teve sua réplica na pergunta sobre a morte parada: “tipo assim, cortar o rabo de um lagarto, [...] ele solta o rabo, que fica se mexendo, e consegue fugir”. A morte em movimento para que houvesse vida. O rabo foi morto, podemos supor, pela lagartixa, para que ela mesma pudesse viver.

A morte se mexe, a morte está parada, a morte acontece. Afinal “por que até hoje o ser humano não faz isso [ressuscitar] com todos os mortos?”, perguntou o Max. Eu respondi que o cachorro era especial para a criança do filme, afinal, nem todo mundo as pessoas gostariam que voltasse (seguido de alguns risos). Já o Wallace achou que foi porque o corpo foi costurado.

Objetividade era a palavra de ordem. De fato, o filme dava um destaque à experiência laboratorial, nada mais justo que os 501 focassem na questão técnica. As colocações que eram feitas tinham um procedimento médico por trás, ou um detalhe mais prático, e mais importante, quase nenhuma referência a qualquer emoção ou sobrenatural foi feita. Souza e Pereira (1998) vão compreender o entendimento moderno do conceito de ciência como um modo da verdade, entendida por certeza, na qual a explicação do real se sobrepõe ao próprio real, suas outras manifestações e mistérios insolúveis.

Ao final da atividade deste primeiro dia, fizemos um trabalho mnemônico, a fim de reforçar o discutido para o próximo encontro. Cada pessoa iria fazer uma pergunta ou dizer uma palavra que sintetizasse seus pensamentos, emoções a respeito do que tinha acabado de acontecer. Nesta ocasião notamos um lado mais sentimental, juntamente com o objetivo/científico. Questionava-se onde ficava a alma nesse processo de ressuscitar ou só a palavra tristeza, tivemos até uma pergunta teológica de se deus não devolver a alma, como ficaria o corpo.

Esse teor menos material está mais presente em todos os demais encontros. Com os 502, por exemplo, cujo envolvimento nas discussões ocorreu mais depressa que na 501, logo nas primeiras colocações surgiu a tristeza, o desmerecimento pelo ocorrido. Pareceu que ressuscitar não supriu a urgência de vida, cabendo o luto. Lembremos, essa turma era aquela que já discutira em alguma medida a morte.

Tristemente abatido, impotência diante do que não controlamos, por melhores que sejam nossos aparelhos. Na falta de esperanças, com o que contamos? Quando nos remetemos ao filme, na hora que o garoto termina a experiência para reviver o cachorro, a princípio ela não dá resultados. Sobre o corpo imóvel, o pequeno cientista se debruça e uma lágrima escorre de seu rosto. Para a Eduarda, Letícia e outros tantos, esse foi o fator decisivo para que o cachorro pudesse ressuscitar.

Mas será o benedito, essa turma não vê o óbvio? A ciência teve seu papel, só que o choro funcionou melhor, de acordo com a Luiza. Para a Isabelle, nem se tratou de fato de aguinha dos olhos, mas do amor, e a Beth[117] sintetizou ao dizer que "na ciência não há tanto amor quanto na lágrima". Elas terem pensado essa relação, lançou-me para o século XX. Para a reprodutibilidade da técnica, para a questão da técnica, e outros tantos ensaios e pensamentos que se referiam ao homem, esquecendo sua humanidade, e à máquina, com seu sentido de ferramenta esvaziado para que tudo ao redor se mova em torno dela.

Todavia, essa não é a idade em jogo naquele ambiente. Provavelmente, essas crianças nunca leram Benjamin, nem Heidegger, mas elas podem sim terem experienciado as críticas ao mundo: "de devir-criança ou de devir-infantil, que é uma forma de estar no mundo associada não aos anos que se tem, mas à experiência de vida que se afirma" (KOHAN, 2012, pág. 43).

Ao considerar a emergência de possibilidades no devir, torna-se esperado associações nunca antes imaginadas. O Alex identificou a morte pelo olfato. Ou talvez tenha sido uma metáfora quando remeteu ao cheiro da morte, afinal era só um filme. Um pouco antes do cachorro ser atropelado e vir a falecer, aquela iminência exalava uma essência, prenúncio trágico. Quando a criança do filme vai ao cemitério, é assustador, ele podia se machucar, não é, Alex?

[117] Nome fictício, devido à ausência do nome real nas gravações.

O aroma pútrido e a decomposição dos corpos, isso também é o cheiro da morte, e não é agradável. Muitos outros na sala também tiveram receio com o cemitério, mas não a Katlem, ela disse que o amor a teria dado coragem. Aqui temos um velho embate, gerador de heróis, covardes e sensatos. Entrar ou não entrar no cemitério, precisa ser à noite? Sentir o cheiro da morte e ainda assim ir à sua direção (talvez o cachorro não tenha sentido, mesmo com seu focinho canino?) é se aventurar na morte, pelo Vitor da 502.

E com a morte não se brinca! Pois para a Julia se aventurar era brincar, mas o pobre cão não sabia do perigo que o aguardava, nem que há brinquedos que não perdoam:

> Julia: — A morte tava presente lá e quando ele foi voltar [...] ele morreu.
> Vanise: — A morte fica perto da pessoa?
> Julia: — Eu acho que sim, no momento certo.
> Isis: — Eu vou tentar responder... o cheiro da morte para mim foi que... o cheiro da morte deixou um rastro, quando você faz uma comida você sente um cheiro, deixou um rastro!
> Isis: — O rastro deixa uma pista, o cheiro de que o carro ia vir. A morte era o carro.

André Lira (2012) defende que a presença da morte é algo que não vivemos em seu interior. Sempre exterior, quiçá ao redor, a rigor só podemos falar sobre, já que ninguém morreu e depois escreveu ou discursa proveniente dela; embora julguemos poder sentir sua proximidade. Ser novo para morrer e a condenação ao não conhecimento vão influir diretamente no comportamento estrangeiro em relação ao tema.

Tanto a aluna Isabelle, quanto a professora regente Adriana, mais uma vez nos mostrando a fluidez da questão entre as idades, sofreram pela falta de respostas. Disse aquela: “Não sei se a morte tá perto de mim, mas eu não quero estar perto dela. Sou nova demais para morrer. [...] Tenho medo porque não conheço o que vai ter depois”. A Irandy confessou que também tinha medo por não conhecer. Ora, se você não conhece, porque supor que é ruim e, principalmente, que deve ser temido?

Figura 3 – Calvin e Haroldo



Fonte: DEPOSITODOCALVIN, 2005.

Um problema corrente do trabalho foi o tempo. Quando a discussão pegava fogo, tínhamos que encerrar o encontro para receber a próxima turma. O cheiro, o rastro, a aventura, a brincadeira. O medo. Um dos maiores motivos que me motivou a realizar um trabalho desses foi o fato de que a morte é temida. Quis aproveitar que o assunto surgiu da turma 502 e contrapor com sua ausência na 501. Antes, contudo, comentemos como, na turma 402, se desenvolveu o confronto com o diferente.

Primeiro ponto, como havia dito, muitos disseram que a ressuscitação foi o ápice do filme. A Tamiris até disse que se fosse possível, iria fazer o mesmo com a avó. Agora, para ressuscitá-la, de acordo com o filme, teria de haver uma aproximação com um lado sombrio, indigesto, com o cemitério, caveiras e corpos fétidos e em decomposição.

Eca e outras interjeições e caretas eram ouvidas durante a animação. O sentimento de nojo foi instigado, teria a Tamiris encarado a morte no corpo imóvel da avó com repulsa? O Mateus acredita que não, com um certo desdém, como se sentir nojo fosse algo hipócrita “eu acho que fede, mas queria fazer uma pergunta e uma pessoa que eles amam muito, vão falar que é nojenta, que é isso ou aquilo?”.

Poxa Mateus, mas não é muito normal ver sangue saindo ou bichinhos comendo a pessoa, mesmo que seja da nossa família, né? Mas a gente vai tentar se segurar, porque é uma pessoa próxima, pelas ideias e algumas palavras de Fernando. Sim, concordo, não é habitual, separamos a morte da vida. Evitamos por medo ou por nojo enxergar a morte acontecendo ao nosso redor, em nós mesmos. Por esse viés, tornamos estranho o que nos é próximo e familiar.

Figura 4 – A morte



Fonte: O PATO, A MORTE E A TULIPA, 2009.

> — Você veio me buscar agora? — Estou perto desde que você nasceu, por via das dúvidas. [...] É a tarefa da própria vida cuidar do acidente, e também da gripe e de todas as outras coisas que ocorrem a vocês patos[118]. Eu só digo uma coisa: raposa. (ERLBRUCH, 2009, págs. 4-7).

Até o prezado momento do texto, tratamos basicamente das primeiras aulas. Para não depender unicamente da memória, os colegas e eu bolamos uma atividade. Trouxemos duas réplicas de crânios, um mais realista, tirando os olhos vermelhos e brilhantes, outro mais escurecido, de porcelana e com um buraco na cabeça (para colocar velas aromáticas).

As caveiras passavam de mão em mão, seguidas da admiração pela turma 501, a mais objetiva, e espanto pela 502, a mais emotiva. A turma 402 viveu a experiência, mas não chegamos a desenvolvê-la. Houve ainda quem colocasse a foto de uma das cabeças como foto de fundo do celular. Na hora, falhamos por não perguntarmos a causa da admiração aos alunos, mas acertamos em perguntar do espanto.

A turma 501 riu, fez piada, disse que era feia, cheirou a caveira, bateu nela, se aproximou como pôde. Não que tivessem medo, se mostraram curiosos, mas não animados. Perguntaram se era de verdade, o Miqueias até questionou a relevância, por não ser cabeça de cachorro. De bebê não era, não tinha moleira, disse o Vinícius.

[118] Essa é a última imagem do livro *O pato, a morte e a tulipa*. Então por que um coelho e não um pato? Entendo que a história se passa com um pato, mas poderia ter acontecido com um coelho ou com uma pessoa. Cada um tem sua raposa, e a morte acompanha a todos.

Enquanto a turma 502 só queria fazer festa com a caveira, a turma 501 se intrigou. Não acredito na mera coincidência de que exatamente na que teve as discussões mais focadas na explicação objetiva tenha se interessado mais em entender a aquele objeto, enquanto a turma da lágrima e do amor queria mais brincar. Um estudo incipiente que vislumbra uma diferença com o lidar: despreocupado ou não.

A ciência e o que denominei emoção determinam as duas grandes linhas de compreensão da morte, mas há uma terceira, presente em todas e de maior presença nos últimos encontros: a religião. O conforto que a técnica não explicava e a esperança que faltava na presença da morte, prelúdio de ausência, era oferecido pelo acalanto da imortalidade. A alma imperecível, o deus misericordioso que protege os bons e está acima da morte.

Por exemplo, na turma 501, o Washington disse que o crânio não poderia ressuscitar, porque não tinha corpo. O Luiz nos lembrou não poderia porque não tinha alma, primeiro Deus precisaria devolver a alma ao corpo. A vida estava na alma, a carne apenas a guarda. Problematizamos: “Se a morte é uma questão da alma, porque mexer com o corpo?”. Será que o embrulho precisa estar à altura do presente?

Na 502, minha turma das emoções, deu para explicar tintim por tintim como se processava a vida após a morte. Mais seguros do que diziam, afirmavam e sabiam. Havia menos tristeza entre os alunos naquele dia. Assim falou a Julia: “Quando a gente morre, a gente não sabe o que acontece. Pode vir algum anjo... [...] quando você tá dentro de um caixão, você não volta mais. O espírito fica lá dormindo, mas quando Jesus voltar, ele sobe. Eu tenho certeza”.

Depois de uma concordância geral, a Julia continuou a relatar a existência de três céus. O primeiro seria o céu das nuvens e da chuva; o segundo, o céu do inimigo, assim ela disse; e o terceiro seria o local de Deus. Alguma mente brilhante, entre risos e jocosidade, que infelizmente não registramos o nome, se pronunciou a respeito de 25 céus!

Outras pessoas também se pronunciaram sobre os três céus, uma delas propôs até um desafio: “Está na Bíblia, qualquer uma, católica, evangélica, pode procurar” (no estado em que se encontravam as discussões, todos queriam falar ao mesmo tempo, a turma estava agitada e os nomes não tiveram seus áudios registrados). Foi um espanto

entre os demais colegas e eu, principalmente porque tínhamos estudiosos de religião entre nós e eles contestavam a veracidade daquelas informações.

Em plena efusão de opiniões, um grupo estava distraído conversando. Um dos membros, rindo, falou: “Ah, gente, parem de falar de morte, parece macumba!”, poucos prestaram atenção, todavia pelo menos outras duas vezes ela repetiu se o que estávamos fazendo era macumba e se lá era roda de macumba. Fiquei feliz pelo material de pesquisa, mas entristecido pela opinião nitidamente preconceituosa.

“Por que falar de morte?”, ela perguntou na roda final de perguntas. Eu perguntei: “por que não falar de morte?”. Pela religião, é ofensivo ou desrespeitoso ao Senhor falar de morte? Somente as outras religiões falam sobre o tema? (Isso para não perguntar, por que não falar de outras religiões?).

Pude perceber que aquele grupo de pessoas, estudantes de Caxias do quarto e quinto ano fundamental, tinha a realidade religiosa muito marcante em seus dias (pelo menos duas alunas tinham parentes pastores). Tanto adultos, quanto crianças estão sujeitos à reprodutibilidade das opiniões. Souza e Pereira (1998) defendem que o tempo moderno está regulado pela produtividade, logo quanto mais rápido, melhor. Dessa maneira, entendo que o discurso religioso funciona também nessa lógica e deseja se afirmar com destreza e propriedade.

A morte passa a ser um braço da religiosidade, pois essa consegue com primor o que nenhuma outra verdade faz. Suas soluções dão por encerrada a questão que não convive mais em mistério. A repetição se processa, a fala a língua única do púlpito. Portanto, somos conduzidos a pensar que a criança é um pequeno adulto.

Se a modernidade tem esse pensamento, e a contemporaneidade faz uso, sim, dele, também inventamos o *só*. A criança cresce em idade e reproduz o adulto que ela sempre foi, mas ela não é *só* um adulto, também detém singularidade. Todo este trabalho mostra o quão originárias eram suas posições, reflexões e sentimentos, caminhando conjuntamente com a pretensão de ser sobre ela.

Se a criança não é só um pequeno adulto, talvez o adulto também seja uma criança grande, embora não só. Se o adulto precisa se transmitir à criança, que ele se permita não esquecê-la em si. O cerne aqui se refere àquela fluidez das idades, de como a morte está presente a todos. Por fim, quando cerrarmos os olhos no sono das eras, tenhamos a

serenidade da noite tranquila e nos lembremos, por quaisquer meios, que já falamos da morte e ela não é uma estranha: seja bem-vinda:

> Entonces, recordar la infancia significa quizá preparar un *mundo común* [grifes do autor] en el que el hecho de ser niños no sea sinónimo de imperfección y marginalidad, ni donde devenir adultos tenga el sentido de una infancia traicionada. Aprender a concluir, tratando de estar siempre a la altura de la dignidad de esa despedida (BÁRCENA, 2010, pág. 16).

Reflexão com a experiência

Afinal, aqui se trata de um homem, por mais novo e diverso que seja, com origem. Isto significa que ele está num domínio histórico que conduzirá suas atitudes, seus gestos e, por fim, sua forma de ser. Esse é o homem do Ocidente, que inventou a escrita alfabética[119], a filosofia e a indústria.

Nenhuma dessas revoluções técnicas chegaram sem cobrar um preço, pois cada invenção pressupõe um inventar-se, para cada obra, já era preciso estar disposto a obrar. É importante ratificar que o processo de transformação da realidade não é exclusivo do homem ocidental, mas talvez seja dessas características que nos unem a todos. Nesse sentido, humanizar é próprio do homem. A questão é que tipo de humanização é esta, a ocidental.

Esse é o homem que vive a ilusão. Esse é o homem que vem perdendo seu contato mais imediato e concreto com as coisas em detrimento de uma realização virtual, que nada mais é do que o desdobramento do processo de abstração e conceitualização das coisas. Vive-se a iludir, ludicamente a distrair-se das coisas em prol do que achamos que as coisas sejam. Afinal, é mais fácil lidar com o que achamos das coisas do que com as coisas elas mesmas, ou será que só podemos lidar com as coisas a partir de como podemos compreendê-las?

[119] Há um embate na Academia sobre a invenção da escrita alfabética. A ideia, neste trabalho, não é se perder "na busca do primeiro inventor" (ROSALIND, 1992, pág. 53), mas ater-se à revolução técnica, fornecedora da "base conceitual para a construção das ciências e filosofias modernas" (HAVELOCK, 1996, pág. 15).

A ilusão alcança proporções modernas, não na compreensão humana das coisas, mas na sua prepotência globalizante. A possibilidade de as coisas serem passa a ser nossa possibilidade de ver as coisas. Já dizia o poeta que o universo não seria uma ideia minha, mas sim minha ideia de universo é que seria uma ideia minha (PESSOA, 2006, pág. 51).

Logo, o que compreende é aquele que prende junto a si. A ilusão de poder compreender tudo se faz principalmente por se tratar do caráter ilusório com que nos relacionamos com as coisas. Não lidamos mais com as singularidades, preferimos seus números, estatísticas; o sabor de uma banana ou maçã cedem lugar ao conjunto das frutas, quantitativamente sem gosto. A morte não é mais uma manifestação do real, tanto quanto respirar ou nascer, mas algo que precisa e pode ser superado, basta termos mais conhecimentos a respeito.

Diferentemente de um problema a ser solucionado, meramente situacional e, como tal, tendo seus desdobramentos técnicos limitados pelos mistérios insolúveis, pulsão de novos desdobramentos, o problema superado encerra qualquer discussão. Ele elenca uma forma de ser, uma ideia do que seja, e assim a representação sustenta uma ontologia murcha, desvigorada em seus múltiplos sentidos.

Exercícios de ser criança

Objetivo geral

Incentivar a autorreflexão e o questionamento do senso comum, tanto de si, quanto dos demais.

Objetivo específico

A partir de poemas do livro *Exercícios de ser criança*, de Manoel de Barros, os alunos são convidados a pensar o que chamamos de criança, isto é, eles mesmos. Outro desdobramento está em como é possível alguém que não seria criança fazer esse exercício, por exemplo, os professores e o autor. Um terceiro encaminhamento diz respeito ao contato com o texto literário e a relação com a linguagem poética.

Proposta para a atividade

Pensada para um grupo de crianças, entre 9 e 10 anos. O mestre instigador, após ter se ambientado com a turma, apresenta uns poemas do livro mencionado. Conforme os recursos da instituição, isso será feito da forma que for mais adequada: como uma exposição, com os poemas em cartolinas (isso poderia ter sido uma atividade prévia entre os alunos), expô-los no *datashow* e ler alguns com a turma ou mesmo ler direto no livro para eles, mas é importante que eles tenham como reler o poema. No caso, optamos por uma mistura de cartolinas e exemplares do livro, dividimos em grupos de cinco e, eles deveriam fazer um comentário a respeito. Segue um dos poemas do livro citado:

Exercícios de ser criança

No aeroporto o menino perguntou:
— E se o avião tropicar num passarinho?
O pai ficou torto e não respondeu.
O menino perguntou de novo:
— E se o avião tropicar num passarinho triste?
A mãe teve ternuras e pensou:
Será que os absurdos não são as maiores virtudes
da poesia?
Será que os despropósitos não são mais carregados
de poesia do que o bom senso?
Ao sair do sufoco o pai refletiu:
Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com
as crianças.
E ficou sendo. (BARROS, 2010, pág. 469).

Um fator relevante para a dinâmica aqui executada é a participação do professor ou coordenador na atividade. Isto quer dizer sentar em grupo, debruçar-se sobre um poema e engendrar um comentário. Não para se sobressair, nem engabelando um simulacro participativo qualquer, mas simplesmente ler e interpretar como todos os outros. São poemas curtos e simples, embora profundos. Algo em torno de 5 a 10 minutos para a leitura e discussão. Pode ser que, em algum momento, o professor precise agir, por exemplo, se a turma se dispersar em falatório excessivamente alto. Não tem jeito, é preciso intervir, porém tente não deixar de fazer parte da atividade com a turma.

Na hora dos comentários, tudo vai depender das perguntas suscitadas. Cada grupo deverá apresentar seu poema para a turma. A seguir, alguns exemplos, caso a turma tenha dificuldade: como se exercita ser criança? Ou assertivamente, ser criança é um exercício, logo não se é criança sem praticar ser criança. Ainda a relação autor e obra foi problematizada, no sentido de compreender como um senhor de idade, referindo-se a Manoel de Barros, conseguia ser criança ou se ele se exercitava para não engordar a criança interior dele e não ter mais fôlegos para brincar (com as palavras):

O menino que carregava água na peneira

Eu tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.
A mãe disse que carregar água na peneira
Era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele
para mostrar aos irmãos.
A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água
O mesmo que criar peixes no bolso.
O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.

> A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio.
> Falava que os vazios são maiores e até infinitos.
> Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito
> Porque gostava de carregar água na peneira,
> Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira.
> No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo.
> O menino aprendeu a usar as palavras.
> Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
> E começou a fazer peraltagens.
> Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando
> Ponto no final na frase.
> Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
> O menino fazia prodígios.
> Até fez uma pedra dar flor!
> A mãe reparava o menino com ternura.
> A mãe falou: Meu filho, você vai ser poeta.
> Você vai carregar água na peneira a vida toda.
> Você vai encher os vazios com as suas peraltagens
> E algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos. (BARROS, 2010, págs. 469-470).

Outra possibilidade de realização é passar o mesmo poema a todos. O que é indicado a turmas muito tímidas ou com dificuldade de abertura ao tipo de atividade. Nesse caso, um poema maior é preferível para transcorrer com os comentários. Uma dica é nunca subestimar o óbvio. Perguntas do tipo como é possível carregar água na peneira pode gerar discussões acaloradas. Algumas crianças vão até sugerir que já carregaram, focando no ato concreto de levar uma peneira à agua e retornar dela aos pingos. A linguagem pode ser encarada ao pé da letra como tornar-se mais abstrata. Seja uma ou outra, e até ambas, numa experiência poético-filosófica, precisam ser encaradas como manifestações de verdade e desdobradas em seus meandros. Gotas de água na peneira matam sede curta e servem aos despropósitos do poeta brincalhão.

Após a exposição de todos que assim desejem, cabe agora dar corpo à profusão de ideias. Muito provavelmente, alguns dos comentários terão a ver entre si, é aconselhável relacioná-los: “Olhem, o que fulano disse é muito parecido com o que sicrano falou”. Outros se oporão: “Já beltrano acredita que isso é o oposto àquilo que fulano disse”. E até haverá os confusos, que merecem maiores detalhes. Nesses casos, solicitar a recolocação do problema é prudente e pode ensejar uma nova perspectiva para a questão.

Com as observações mais ou menos reunidas, agora é o momento de expor um comentário sobre elas e sobre os poemas. Ter algum esquema do que dizer é muito importante para não se perder e passar confiança aos alunos, porém dialogar com os pontos de vista apresentados é vital, do contrário seria mais uma aula como outra qualquer. Cerca de 15 minutos entre a composição das relações e a explanação.

Por fim, peça que cada um, tendo em vista o que foi discutido, escreva o que é ser criança para ela e, se desejar, leia em voz alta e comente para a turma. Como nem o livro, nem talvez as cartolinas, os alunos poderão ter para si, ao escrever o que é ser crianças, eles têm a oportunidade de se expressarem e poderão guardar o escrito para futuros possíveis pensamentos.

Fluxograma

1. Perceber se a atividade deve prosseguir, em seguida trazer a disposição da turma para a ela – 10 minutos;
2. Apresentar poemas e solicitar que cada um ou cada grupo façam comentários a respeito – 10 minutos;
3. Dar corpo à profusão de ideias e expor um comentário, participando do diálogo – 15 minutos;
4. Escrever e expor o que é ser criança – 10 minutos.

Relato da experiência

Abaixo, segue a transcrição de uma atividade, realizada em meados de 2014, por mim e Vanise Dutra na Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha. Tendo havido um encontro de ambientação na semana anterior desta experiência, os alunos tinham sido levados ao pátio para brincar e, como dever de casa, eles deveriam escrever sobre o que era ser criança para eles:

> Vanise: — Então gente. Olha só. Vocês lembram o que a gente fez na semana passada?
> Fernando: — A gente brincou lá fora. A gente treinou nesse exercício de ser criança. A gente tentou treinar aí. A gente brincou. Fez atividade lá fora. Foi muito divertido.
> Vanise: — Foi?
> Fernando: — Até a tia Janaína brincou que eu vi. (Risos)
> Professora: — Que Janaína? É Alessandra.
> Fernando: — É! Alessandra! Eu esqueci. É que eu vi Janaína no caderno.
> Vanise: — E como que foi esse exercício? Esse exercício lá fora de ser criança? Vocês acham que tem alguma relação com o exercício que a gente fez lá fora de ser criança com o exercício de escrever?
> Fernando: — Eu acho que sim, porque uma das coisas de ser criança, né... coisas que as crianças fazem no exercício de ser criança é brincar e nesse dia a gente brincou muito. Então acho que sim, que tem alguma coisa a ver.

Notemos que propositalmente pomos as crianças para brincar, a fim de que a resposta à pergunta de ser criança orbite pelos lugares comuns de brincadeira e jogo. O próprio Manoel de Barros vai jogar com essa ideia. Com a introdução dos poemas, brincadeira e o jogo alargam sentidos, de modo que adultos podem brincar e brincadeira de criança não precisa ser bola ou gude, mas palavras, recolocando a questão de ser criança, como ser adulto ou ser velho, sob outra perspectiva:

> Vanise: — E o que a gente fez aqui dentro? Tem relação?
> Fernando: — Também. É uma brincadeira que a faz a gente imaginar coisas e pensar mais. Criança não só brinca, também tem aquelas coisas que tem que pensar... coisas de escola, coisas de... trabalho não. Várias coisas que a gente pensa aqui, a gente brinca na mente, brinca com a mente, vai pensar de várias formas.
> Vanise: — Ouviram isso que o Fernando falou? Que a gente... que criança não só brinca, mas que criança também pensa!
> André: — É... deixa eu fazer uma pergunta. Escrever também pode ser uma brincadeira?
> Camili: — Que escrever é um exercício de ser criança? Eu acho que pode ser uma brincadeira.
> Vanise: — Por quê?
> Camili: — Ah, não sei. Porque a gente se diverte com algumas coisas escrevendo.
> Willian: — Pode, porque a gente gosta de desenhar.
> Gustavo: — Respondendo à pergunta do André, se escrever é exercício de ser criança. Eu acho que sim, porque tem muitas pessoas que jogam adedanha ali no papel e é divertido.

Interessante notar a inversão que é feita. Não é brincar que tem que ser divertido, mas se traz diversão é por ser uma brincadeira. Nesse viés, coisas como escrever (que se iguala, no contexto, a desenhar) e pensar podem ser lúdicas e aprazíveis:

> Fernando: — Queria só lembrar que exercício de ser criança não é só o brincar. O exercício de ser criança é a gente se divertir. Por isso que os adultos, eles também fazem o exercício de ser criança. Porque muitas vezes, vamos dizer assim, saem com os amigos aí se divertem, riem... acho que só o fato de rir já é um exercício de ser criança, porque você está se divertindo. Você está trazendo aquela felicidade de volta assim. Não que você seja triste, mas você está trazendo aquela felicidade. Só o fato de você rir você já tem uma ideia do exercício de ser criança. Que criança... não vamos dizer que é boba, mas em todo momento faz uma piada, ri, essas coisas...
> Vanise: — Vocês estão ouvindo isso, gente, que ele está falando? Não é só de brincar, segundo o Fernando, que tem a ver com o exercício de ser criança.
> João: — Eu quero responder a pergunta da Vitória.
> Vanise: — Qual é a brincadeira que você mais gosta?
> João: — Eu não sou muito de brincar — João fala com um tom sério. — Meu negócio é mais negócio de instrumento... essas coisas. Meu pai também é músico. Aí aos domingos eu vou pra casa dele e a gente fica lá tocando instrumento. Eu, em casa, quase não brinco. Só mexo no computador e depois fico tocando bateria
> Vanise: — E vem cá. Tu acha que isso é o quê? Que isso é um exercício de ser criança, que não é? Que é brincar, que não é brincar? Quando você está lá com o teu pai.
> João: — Pra mim é, tia. Da mesma maneira, eu brincando com meus amigos na rua eu me divirto. Eu com meu pai brin... tocando instrumento, eu também me divirto. Eu tocando na igreja eu me divirto. Pra mim é, tia.

A música aparece aqui como algo de criança. Novamente uma inversão que vem bem a calhar. Não seria o exercício de ser criança que definiria a criança, mas já sendo criança, sua existência é um exercício por si só. Isso é útil para romper paradigmas de que brincadeiras são coisas apenas de criança. Também adultos podem brincar, assim como crianças podem exercitar-se à medida que tocam um instrumento.

Não é sinônimo de besteira. Ela não é boba. Seu pensamento e sua diversão não necessitam recair sempre nos mesmos lugares e da mesma forma. João se diverte com seu pai e ambos partilham da música enquanto morada. Nem o pai volta a ser criança, nem o filho vira adulto, eles instauram um tempo cronologicamente enfraquecido, sem idades precisáveis. Tocando um com o outro, exercem uma relação familiar própria e envolvente, somente possível por quem se dispõe a experienciar o instante. Não é uma questão de vontade, vale dizer, mas de entrega.

Reflexão com a experiência

Nem sempre é fácil dar cabo do que temos em mente. Tudo se torna mais complicado se nosso ponto de partida pretende não determinar caminhos prévios ou métodos verdadeiros, apenas e fundamentalmente oferecer sugestões. Trata-se, pois, de propor um convite para caminhar àqueles que desejam inspiração para novas ideias, diálogo entre o seu e este modo de fazer ou até mesmo um pontapé inicial.

Quaisquer que sejam as circunstâncias, é vital se colocar à disposição de pensar e escutar as questões aqui apresentadas e a maneira como elas são tratadas, sem preconceitos ou diligências desnecessárias. Isso porque, do contrário, corre-se o risco de deixar cair por terra uma possibilidade construtiva de conhecimento para incorrer em meras prescrições ou em críticas assaz severas sem o merecido cuidado – não com o texto, muito menos com o autor ou o professor, mas com o pensamento. Pensar sempre inspira cuidados.

A cegueira da visão

Objetivo geral

Promover uma atividade que aguce a atenção a outros sentidos, além de levantar questionamentos sobre a confiança no que não temos controle.

Objetivo específico

Em pares, um participante será vendado e o outro não. O que está vendado deverá guiar pelo espaço aquele que pode ver. Essa é uma versão da tradicional experiência de se vendar para deixar ser guiado por outro, a fim de exercitar a confiança. Porém aqui o desafio toma tons mais radicais para ambos: quem não vê precisa se empenhar para confiar nos demais sentidos e arcar com a responsabilidade por si e por outrem, ainda que suas possibilidades estejam limitadas; quem vê precisa se esforçar para não assumir o papel que não é dele, ou seja, de guiar e, assim, aceitar os erros e equívocos do guia.

Proposta para a atividade

Tão simples quanto complexa, a depender de seu modo de execução. De material didático, apenas fitas de um tecido qualquer para cobrir os olhos. O tempo de execução pode variar bastante, mas entre 5 a 10 minutos costumam ser suficientes. Ratificamos que, para cada nova dinâmica, convém a realização da ambientação, conforme descrita em “Quando a vida nos diz não”.

Originalmente, “A cegueira da visão” foi pensada para uma turma de 20, 25 alunos entre 8 e 11 anos, mas fazê-la com uma turma inteira é bem trabalhoso. Então, para uma

turma menor ou talvez sortear alguns alunos seja mais pertinente. Por outro lado, eles podem realizar a experiência por eles mesmos com facilidade, bastando um coleguinha ou irmão. Outro ponto positivo está no fato de que este exercício funciona bem para idades mais avançadas, conforme será relatado adiante.

Primeiramente, é exposto aos possíveis participantes o que se pretende fazer. Dois em dois, um vendado e o outro não. O que não enxerga deverá guiar aquele que enxerga. Quem guia deve estar ciente de sua responsabilidade e tentar executá-la da melhor forma possível. Quem é guiado deve refrear o ímpeto corretor e deixar-se levar, confiando no guia. A princípio, tudo parece uma brincadeira, mas urgimos cuidado de quem guia. Uma digressão breve sobre a confiança e, sobretudo, confiar como não deter o controle pela visão, vem a calhar. Após, entregar as faixas a cada dupla.

Na experiência propriamente dita, deixe a dupla ambientar-se e, em seguida, pode-se sugerir pequenas tarefas ou, se o espaço for amplo, que ousem explorá-lo. O importante é haver deslocamento e o medo inicial caminhar em tensão com a confiança. Diferentemente das outras atividades, não é aconselhável participar desta, pois, além dos comandos, é necessário estar em alerta e julgar quais riscos e são convenientes e podem vir a contribuir com a discussão.

Ao término, é feita uma rodada das primeiras impressões e, assim como em "Exercícios de ser criança", é importante criar relações entre os diversos comentários, dando clareza e possibilitando uma discussão mais profícua. Como já houve uma explanação anterior, tome cuidado para não monopolizar a atividade com sua fala e, ao invés, motive e instigue as observações dos participantes e dos expectadores. Cerca de 15 minutos deve ser o suficiente. Relembrando que, caso a discussão esteja fluida, pode ser mais interessante adiar a próxima etapa da atividade para se aprofundar na atual.

Por fim, inverta os papéis nas duplas e convide-os a se pôr no lugar do outro. Com mais tempo ou turmas menores, esta etapa pode vir logo em seguida da primeira experiência com a venda. Isso tende a contribuir em muito com a discussão.

Fluxograma

1. Perceber se a atividade deve prosseguir, em seguida trazer a disposição da turma para a ela – 10 minutos;
2. Apresentar a atividade, expor um comentário e entregar as faixas – 15 minutos;
3. Dar corpo à profusão de ideias e instigar observações – 15 minutos;
4. Inverter os papéis nas duplas – 5 minutos.

Relato da experiência

Tendo feita a explanação, que não necessariamente deve seguir essa argumentação, é hora de prosseguir com a experiência. Lembrando que o intuito não foi ministrar uma aula (embora nada impeça), somente foi uma provocação para suscitar mais dúvidas do que entendimentos claros. O importante é questionar o domínio do controle pela visão.

Um detalhe importante. Por vezes o tempo irá se perder num ponto inesperado. Como não há um rigor curricular nem avaliativo forte, cabe ao professor medir se vale a pena ou não interromper. Até o momento, foram contabilizados 16 minutos e 33 segundos.

Dando seguimento, trazemos a transcrição comentada da experiência feita com duas jovens, Thayrine e Patrícia, que se propuseram a realizá-la e concordaram em ter suas falas aqui colocadas:

> André: — Bom, fizemos questionamentos muito interessantes. Agora gostaria de propor uma atividade para que corporifiquemos o que acabamos de discutir. Se eu pudesse resumir tudo em uma questão, ela seria: “Não se trata de confiar na visão dos outros, também nem de confiar demais em si mesmo, enquanto subjetividade, enquanto um eu; mas talvez uma confiança no convite”. Tendo isso em mente, eu gostaria de convidar a uma de vocês para que fosse vendada (podemos trocar depois) e que a pessoa com a venda guiasse a outra.

Neste momento, Patrícia se prontifica a ser vendada, o que gera protestos de Thayrine. Não que ela quisesse a venda para si, mas por achar que Patrícia conhecia mais o local do que ela e, por isso, teria uma noção espacial muito boa. Não se apresentou como algo tão importante assim o conhecimento prévio, pois mesmo que ela conhecesse bem o espaço, é um entendimento baseado na visão. Somente o movimentar-se com os olhos cerrados já é o suficiente para arremessá-la a um ambiente novo, semelhante a visitar uma paisagem qualquer que somente havíamos visto por foto. Colocada a venda, retomamos a atividade.

> André: — Pois bem, você que já conhece este ambiente há anos, está insegura para caminhar. Você está acostumada com ele pelos seus olhos, mas o instante é cego. Por outro lado, Thayrine vê, ambas fazem parte do mundo que é uma moradia, mas de forma diferente, e você tem a responsabilidade dos anos [refiro-me à Patrícia, que era mais velha]. Na morada, você sabe onde estão os pratos e talheres, onde o papel higiênico fica guardado quando acaba no banheiro, em qual garrafa se bebe ou não pelo gargalo, mas e agora?
> Patrícia, guie Thayrine pelos cômodos. Thayrine, mesmo que você possa enxergar, permita que Patrícia a conduza por esta bagunça adentro. Se vocês forem dar de cara na parede, aproveitem e sintam o cheiro dela. Se um copo quebrar, aproveitem a visão do belo buquê de cacos de vidro e o som do estrondo.

A princípio, ela foi deixada sem mais orientações, porém, ao longo da experiência, optou-se por designar pequenas funções a serem desempenhadas. A falta de um propósito imediato aumenta a desorientação, o que contribuía para um deslocamento reduzido. As duas começaram a caminhar sem rumo, mas com as pequenas missões, apanhar um objeto ou ir até certo canto da sala, a exigência e o envolvimento delas foi maior. Patrícia estava descalça, ela tateou a parede e se dirigiu para o corredor que liga os cômodos.

> Patrícia: — Isso mesmo, Thayrine, deixe eu topar com o pé ou bater com a cabeça!
> Thayrine: — Que medo!
> André: — Patrícia, Thayrine está com sede, você poderia pegar um copo d'água para ela?

Havia uma garrafa grande de vidro que quase foi derrubada assim que Patrícia se pôs a procurar um copo para servir água. Em seguida, foram solicitadas outras duas tarefas e depois retornamos para o local de início e recomeçarmos com Thayrine a guiar. Determinou-se outras duas tarefas diferentes das anteriores, apenas a do copo d'água se

repetiu, a pedido de Patrícia. Esta parte da atividade contabilizou 11 minutos e 10 segundos.

Foi iniciada a etapa da confrontação entre o que havíamos discutido na explanação e a prática que acabamos de fazer. Convém perceber que nem sempre os rumos da discussão são os mesmos já traçados, a exemplo, aqui ela descambou para a situação professor-aluno em sala de aula. É importante costurar com esse conhecimento insurgente e espontâneo. Inclusive, debates anteriores podem servir de base na construção da explanação da atividade seguinte:

> André: — O que vocês acharam da experiência?
> Patrícia: — Eu gostei bastante.
> Thayrine: — Eu também, mas me senti um pouco perdida no início.
> André: — E o que vocês gostaram?
> Patrícia: — O fato de ter de fazer as coisas sem enxergar, conjuntamente com a função de guia.
> André: — Você sentiu que guiou ou recebeu algum sinal advindo dos olhos dela?
> Patrícia: — Não, ela pousou suavemente a mão na minha e assim foi a experiência toda.
> André: — Quando você foi conduzida, sentiu que a recíproca foi verdadeira?
> Patrícia: — Sim, não tivemos problema quanto a isso.
> André: — Vocês acham que teria alguma diferença se estivessem sozinhas?
> Thayrine: — Eu sou muito individualista, não estava pensando muito na
> Patrícia: — Estava mais preocupada em me localizar.
> André: — Mas você estava a guiá-la, não?
> Thayrine: — Ainda assim me preocupava mais comigo, afinal ela podia enxergar, não havia como quebrar ou esbarrar em algo.
> André: — Quanto a você, Patrícia?
> Patrícia: — Eu também não me preocupei muito com ela, mas suponho que se estivesse sozinha, a experiência não seria tão prazerosa.
> Thayrine: — Para quem está vendo, é muito interessante estar bem próximo e poder vivenciar todos os descaminhos que a outra pessoa percorre!
> André: — A meu ver, o ápice da experiência foi quando Patrícia quase derrubou a garrafa e você nada fez para impedir. É a ideia do convite, permitir-se seguir os descaminhos de outrem. Quem enxerga detém um conhecimento distinto e, junto com ele, um poder, pois não se trata de uma experiência de conhecer, pelo contrário, ela convida a abrir mão momentaneamente do que já sabemos para experimentar algo novo.
> Patrícia: — Bem, se eu soubesse que havia uma garrafa ali, certamente teria desviado.
> André: — Ao mesmo tempo, não é como se fosse um mundo completamente proibido. Tem-se acesso a ele, só que por uma via diversa da qual se está habituado. Há aromas, tipos de superfície, ruídos etc.
> André: — Agora, pensando um pouco na discussão do início, a partir dessa experiência, vocês conseguem relacionar com o que havíamos conversado?
> Thayrine: — Eu acho que sim por essa questão de o homem abandonar uma necessidade de controlar o conhecimento para alguém e deixar que a pessoa se vire, mas foi bem mais libertário nesse sentido. Quando eu a guiei, não teve nenhuma interferência no que eu estava fazendo. Ela realmente me deixou fazer tudo. Se no caso eu fizesse o papel de aluno...

> André: — Um momento! A meu ver, se eu tomasse essa experiência como uma alegoria da sala de aula, o professor seria o cego. Não é ele quem está conduzindo?
> Patrícia: — Eu pensei o contrário ao que você está dizendo porque, de certa forma, apesar de ele estar guiando é como se ele não tivesse conhecimento, não?
> André: — Pode ser, o guia tem um conhecimento, assim como o guiado, só são diferentes. Interessante que mesmo eu orientando vocês para não interferirem, por vezes sua visão de guiada não consegue se ausentar. Isso faz parte, é uma tensão, na verdade, entre controle e descontrole. Nem um, nem outro, mas ambos. Esse é o desafio.
> Thayrine: — Deixe-me ver se eu entendi. A pessoa que está enxergando abre mão do seu conhecimento para deixar que o outro assuma? Ou seja, quem enxerga tenta guiar de alguma forma?
> Patrícia: — Eu concordo com ela.
> André: — Difícil não guiar. Estamos habituados a isso. Também tem o fato de, por mais que possa haver um esforço de pacificação, é muito difícil nos anularmos totalmente. Creio que não é possível jamais saber todo o ministério. Pois bem, muito bom, porém a hora urge, alguma consideração final?
> Patrícia: — Gostaria de ressaltar que concordo com Thayrine. O aluno vendado é, de certa forma, o professor guiado, justamente porque a pessoa que está sendo guiada abre mão de seu conhecimento para se permitir ser guiada pelo outro. Na verdade, o outro mostra a você as necessidades dele para que você possa, em alguma medida, interferir. Não incisiva, mas participativamente.
> Thayrine: — Tem outra questão que parte do pressuposto de que você sabe, tem algum conhecimento que aquela pessoa não tem. O que está vendo, de algum modo, tem um conhecimento que o outro não tem, mas, deixando-se guiar, percebe que a outra pessoa também tem um conhecimento, diferente do seu. Ah! Eu estava sentindo as coisas de outra forma, diferente de Patrícia, eu tinha que tocar em tudo, é diferente.
> Patrícia: — É outra forma de vivenciar, de encontrar o mesmo caminho só que por outras vias.

Neste ponto encerramos a atividade. Interessante perceber como a questão do controle e descontrole tomou rumos próprios. Numa situação com outras pessoas, a discussão certamente seria distinta. O bate-papo final durou 9 minutos e 6 segundos. Ao todo, foram cerca de 45 minutos.

Reflexão com a experiência

De todos os cinco sentidos, a visão talvez seja o mais exaltado em nossa sociedade. Afirmação que pode ser verificada de muitas maneiras: uma delas se refere à luz. Ela, que é possibilidade de visão, nos é apresentada como algo fundamental, tanto pela via sacra, quanto pela sinonímia com razão. Em Gênesis, Capítulo 1, Versículo 3 (BÍBLIA, 1962),

temos a famosa passagem "*Fiat lux!*", na qual a divindade faz com que haja luz em detrimento das trevas e, a partir desse ato, há vida. De modo semelhante "a racionalidade é vista como a essência e o destino do ser humano" (BIESTA, 2013, pág. 31) no século XVIII, conhecido também como Século das Luzes.

Esta sociedade que vê acaba se definindo entre os limites do alcance de sua visão. E a luz, ora pelos deuses, ora pela razão, possibilita que se possa ver, isto é, definir. Quando Heidegger (2008, pág. 41) se refere à ciência (intimamente relacionada com a razão) como a "teoria do real", ele dialoga diretamente com o homem que vê e que precisa ver para ser homem.

O homem que vê se habituou com a visão, ele entende o mundo a sua volta por esse sentido. Um hábito que lhe trouxe conforto e segurança. A ciência com sua exatidão traz segurança. Nesse viés, a teoria do real apresenta reminiscências do sentido do verbo grego *theoréin*, contemplar, perceber, observar, mas também consultar um oráculo (LIDDELL; SCOTT, 1940). A luz da razão permite que o homem veja o real, assim como o oráculo permitia que o homem soubesse o desígnio dos deuses.

Não podia o homem grego ter acesso ao desígnio dos deuses senão pelo oráculo? Não pode o homem atual ter acesso a seu mundo senão pela luz da razão? Biesta (2013) reconhece que o problema do homem racional (ou humanismo) é sua normatização do que significa ser humano e, consequentemente, como compreender seu mundo. Para então corresponder a essa questão, o autor vai propor repensar o que entendemos por homem. Todavia, em vez de perguntar pelo que é o homem, a pergunta, agora, interroga a respeito de onde o homem se torna presença

Uma mudança nada banal de como lidar com a questão. Enquanto a primeira remete a si, ao homem que (se) vê; a segunda remete ao outro, ao lugar no qual o homem que vê se encontra: uma pergunta pelo ser; a outra, pela presença. Sutilmente a questão engendra outra perspectiva de se dispor a perguntar pelo ser, que também é ser da presença; e pela presença do ser. Trata-se de enfoque, afinal ambas as perguntas são feitas pelo homem atual, a saber, nós mesmos.

Perguntar pela presença também pergunta pelo ser, mas tentando resgatar o que há de mais concreto e mais perto, embora nem sempre acessível, deste ser. Quando se pergunta pela presença, assume-se que a essência está aqui, independentemente do que se acredita que ela seja ou poderia ser. Se alguém pergunta é porque quer saber algo, mas

a pergunta pela presença não comporta a segurança de uma definição, propõe o convite da visita à presença do outro.

Por visita, novamente o professor Biesta (2013) nos esclarece uma importante distinção entre empatia, turismo e visita. A empatia e o turismo é uma adequação de sujeitos a outros sujeitos. A visita, por outro lado, tenta manter as distâncias entre cada parte envolvida em um lugar comum. Desta forma, é assumido o desafio de amar o próximo como o próximo que ele é, ao invés de como nós mesmos, impondo ao outro nossa forma de ver o mundo.

O que podemos fazer sem luz? Dançar é uma possibilidade. O dançarino que olha para os próprios pés não está a dançar, pois está ocupado a olhar para os pés. O deus que dança (NIETZSCHE, 1981) nunca sequer os viu, ele confia no chão e no ritmo. Naturalmente esta confiança não vem sem risco. Nós, mortais, mais do que os deuses, estamos sujeitos à violência do mundo, queremos possuir o diferente para nos salvaguardar do que nos desafia, irrita, perturba (BIESTA, 2013) e mata.

Logo não ver, ou abrir mão da visão, não pode ser resolvido num mero acender ou apagar das lamparinas. É abraçar uma realidade com espinhos e perceber que nem tudo poderá ser calculado e muito menos medido pela sua funcionalidade. O homem que não valoriza a inutilidade vê a dança unicamente como adequação aos passos coreográficos, ele não tem tempo para perder tempo, para suspender o tempo fabril (MASSCHELEIN, 2010) e experienciar a brevidade do mundo, para arriscar e provar e não gostar e recomeçar de outra maneira. Não é capricho do cego dançar sem ver. Assim como não devemos encarar a suspensão da visão como excentricidade, mas sim por uma visita (BIESTA, 2013) a lidar com um mundo que não conhecemos nem podemos conhecer.

Considerações finais

Em linhas gerais, tentamos relacionar entre si três questões principais, com o intuito de habitar o terreno das práticas mais adiante: o que é tradição, o que é filosofia e o que é linguagem. Naturalmente que há uma infinidade de respostas. Ratificando a ação de convidar, seguem alguns encaminhamentos possíveis que irão ajudar na compreensão deste trabalho:

A tradição e o ensino andam juntos. Este transmite a mensagem que aquele deixou ao longo dos anos. Concomitantemente, aprendemos a crer na tradição e em sua transmissibilidade. O modo como encaramos um não se distancia muito do jeito que lidamos com o outro, a tal ponto que o ensino da tradição se confunde com a tradição do ensino. Nesse sentido, não é de se espantar que partir para estranhos rumos e diferentes rotas gere algum abalo na maneira tradicional de ver as coisas. Numa perspectiva mais ampla, somos e não somos nossos pais, assim como nossos filhos estão destinados a ser e não ser à nossa imagem e semelhança. Nem a mensagem a ser transmitida costuma ser assimilada de forma tão inócua, sem alguma coisa de mácula e invencionice. Por esse motivo, certo descontrole é mais do que bem-vindo, é essencial.

Prosseguindo o desenvolvimento das questões com as quais buscamos familiaridade e, em se tratando de experiências de base filosófica, é interessante se perguntar pela tradição da filosofia. Normalmente conceituações complexas e a sisudez em seu trato se afinam com a filosofia e, em contrapartida, uma postura poética ou menos centrada no conceito tendem a atrair repulsa. O que chamamos de filosofia nem sempre teve entendimentos afins com os atuais. Nomeação que instigava ideologias distintas sob semelhante alcunha. Inclusive aquelas definições e anedotas filosóficas passaram por modificações e solidificações no imaginário do pensamento, de tal modo que pensar aquém ou além delas torna-se um esforço tremendo.

Refazer os passos que nos pisaram, pisam e pisamos é conveniente. Desde a segregação entre sensível e inteligível até o estabelecimento do domínio da razão, o pensamento soube se definir. É preciso desaprender. Se o poeta foi expulso e, com ele, o modo de ser poético, também a filosofia não se encontra em bons lençóis. Achincalhada de sandice e coroada de mãe de todas as ciências, enquanto foi esquecida propositalmente

no asilo das irrelevâncias pelos filhos ingratos, a maneira de dizer filosófica é esvaziada de importância e só um pensamento disposto a pensar-se, isto é, uma filosofia capaz de se questionar filosoficamente pode ousar um espaço em nossa sociedade do controle.

Conclui-se, portanto, que não existe nada como uma existência sem sentido. Todo existir significa um jeito de ver, sentir, pensar, enfim, ser. A crítica da tradição e, consequentemente, da tradição do pensamento, está intimamente vinculada com a crítica de como somos o que somos. Em outras palavras, é perguntar o que é o ser, a partir de como se é. Como não deixar nossas respostas virarem soluções, mas permitirem a recolocação da questão? Como dizer sem definir, nomear sem classificar? Não há resultados garantidos, só o horizonte e o mistério, que tanto esconde e nega, quanto mostra e ensina: “Quem quer passar além do Bojador / Tem que passar além da dor” (PESSOA, 1934, pág. 64).

Referências

BÁRCENA, Fernando. Prefacio. La singularidad de la infancia. In: SILVA, Léa S. Pinto; LOPES, Jader J. M (organizadores). **Diálogos de pesquisas**: crianças e infância. Niterói: EdUFF, 2010.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. São Paulo: Maltese, 1962.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BURTON, Tim. **Frankenweenie**. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 2012.

ERLBRUCH, Wolf. **O pato, a morte e a tulipa**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

HAVELOCK, Eric. **A revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais**. São Paulo: Unesp; Paz e Terra, 1996.

HEIDEGGER, Martin. **Ensaios e conferências**. Petrópolis: Vozes, 2008.

HOUAISS, Antônio. Dicionário da língua portuguesa. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Versão 3.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana (Orgs.). **A escola pública aposta do pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LIDDELL, Henry George; SCOTT, Robert. **A Greek-English Lexicon**. Inglaterra: Clarendon Press, 1940. Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu>. Acesso em: 29 nov. 2015.

LIRA, André. **Poética e morte na era do ciborgue**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **In defence of the school**: a public issue. Bélgica: E-ducation; Culture & Society Publishers, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1981.

PESSOA, Fernando. **Mensagem**. Portugal: Parceria Antonio Maria Pereira, 1934. Disponível em: <http://purl.pt/13966/4/res-4431-p_PDF/res-4431-p_PDF_24-C-R0150/res-4431-p_0000_capa-capa_t24-C-R0150.pdf>. Acesso em: 21 set. 2017.

_____. **Poemas completos de Alberto Caeiro**. São Paulo: DCL, 2006.

SOUZA, Solange Jobim & PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira & KRAMER, Sônia (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998.

THOMAS, Rosalind. **Literacy and Orality in Ancient Greece**. Inglaterra: Universidade de Cambridge, 1992.

WATTERSON, Bill. Calvin e Haroldo: Tirinha #52. In: SEXTO, Sisto. **Depositodocalvin**. Postado em: 12 jun. 2005. Disponível em: <http://depositodocalvin.blogspot.com.br/2005/06/>. Acesso em: 05 out. 2017.