



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**

GENILDO FIRMINO SANTANA

**PELO ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DO CORDEL:
TRIÁLOGO ENTRE FILOSOFIA, POESIA E EDUCAÇÃO EM SALA DE
AULA**

**CAMPINA GRANDE
2021**

S232p

Santana, Genildo Firmino.

Pelo ensino de filosofia a partir do cordel: triálogo entre filosofia, poesia e educação em sala de aula / Genildo Firmino Santana. – Campina Grande, 2021.

141 f.

Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2021.

“Orientação: Prof. Dr. Flávio José de Carvalho”.

Referências.

1. Filosofia – Estudo e Ensino. 2. Poesia. 3. Educação. 4. Cordel.
5. Triálogo – Filosofia – Poesia e Educação. I. Carvalho, Flávio José de.
II. Título.

CDU 1:37:82-91(07)(043)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**

GENILDO FIRMINO SANTANA

**PELO ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DO CORDEL:
TRIÁLOGO ENTRE FILOSOFIA, POESIA E EDUCAÇÃO EM SALA DE
AULA**

Texto de Dissertação apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Rede Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, núcleo da Universidade Federal de Campina Grande.

Orientador: Prof. Dr. Flávio José de Carvalho.

**CAMPINA GRANDE
2021**

FOLHA DE APROVAÇÃO

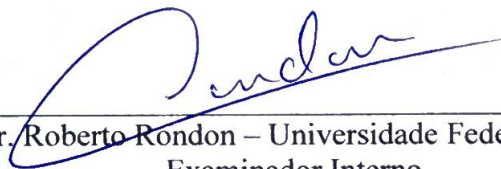
Dissertação de mestrado de Genildo Firmino Santana, intitulada Pelo ensino de Filosofia a partir do cordel: Triálogo entre Filosofia, Poesia e Educação em sala de aula, sob a orientação do Prof. Dr. Flávio José de Carvalho, apresentada à banca examinadora designada pelo Colegiado Local do Programa de Pós-Graduação em Rede Mestrado Profissional em Filosofia PROF-FILO, núcleo UFCG, em 27 de Setembro de 2021.

Os membros da Banca Examinadora consideraram o candidato APROVADO.

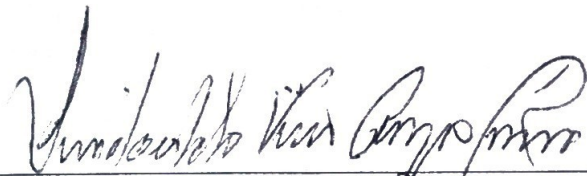
Banca Examinadora:



Prof. Dr. Flávio José de Carvalho – Universidade Federal de Campina Grande
Orientador



Prof. Dr. Roberto Rondon – Universidade Federal da Paraíba
Examinador Interno



Prof. Dr. Lindoaldo Vieira Campos Júnior – Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte
Examinador Externo



Prof. Dr. Jordi Carmona Hurtado – Universidad de Granada
Examinador Externo

RESUMO

Nossa dissertação parte de um triálogo. Triálogo entre três áreas do saber: a Filosofia, a Poesia e a Educação. Partindo do princípio de que esse triálogo é possível, procuramos em um primeiro momento promover um diálogo epistêmico entre a Filosofia e a Poesia e, num segundo movimento, levar esse diálogo à Educação numa possível prática pedagógica que envolva a Poesia, a Literatura de Cordel, no ensino de Filosofia. Firmamo-nos na possibilidade de essa prática ser levada à sala de aula e possa-se ensinar Filosofia tendo como ferramenta a Poesia, em nosso caso a Literatura de Cordel, expressão poética da Poesia popular nordestina. Ater-nos-emos ao cordel como força de expressão de um povo e como forma poética plausível de aplicabilidade em sala de aula, o que já acontece em outras áreas do saber, e que nós propomos transpor ao ensino de Filosofia. Compreendemos que há a possibilidade de um diálogo epistêmico entre a Filosofia e a Poesia e que esse diálogo pode ser transposto à Educação. Historicamente, Filosofia e Poesia mantêm um íntimo diálogo. Ora distanciando-se, ora comungando, fato é que a história mesma da Filosofia se confunde também com a história da Poesia e que muitos filósofos – desde os pré-socráticos – fizeram da Poesia um meio de expressar suas ideias. Como irmãs nascidas no mesmo ventre, Filosofia e Poesia mantêm estreitos laços epistêmicos. Propomos um diálogo entre a Filosofia e a Poesia, posto em prática na sala de aula, o que nos leva a um triálogo pedagógico.

Palavras-chave: Filosofia. Poesia. Educação. Ensino de Filosofia. Cordel. Triálogo.

ABSTRACT

Our dissertation is part of a triologue. Triologue between three areas of knowledge: Philosophy, Poetry and Education. Assuming that this triologue is possible, we sought, at first, to promote an epistemic dialogue between Philosophy and Poetry and, in a second movement, to take this dialogue to education in a possible pedagogical practice involving Poetry, Cordel Literature, in teaching Philosophy. We are firm in the possibility that this practice can be taken to the classroom and that Philosophy can be taught using Poetry as a tool, in our case Cordel's Literature, a poetic expression of popular Northeastern poetry. We will stick to cordel as a force of expression of a people and as a plausible poetic form of applicability in the classroom, which already happens in other areas of knowledge, and which we propose to transpose to the teaching of Philosophy. We consider there is the possibility of an epistemic dialogue between Philosophy and Poetry and that this dialogue can be transposed to education. Historically, Philosophy and Poetry maintain an intimate dialogue. Sometimes moving away, sometimes communing, the fact is that the history of Philosophy is also confused with the history of Poetry and that many philosophers – from the pre-Socratic ones – made of Poetry a means of expressing their ideas. As sisters born in the same womb, Philosophy and Poetry maintain close epistemic bonds. We propose a dialogue between Philosophy and Poetry, put into practice in the classroom, which leads us to a pedagogical dialogue.

Keywords:Philosophy. Poetry. Education. Teaching Philosophy. Cordel. Triologue.

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Maria Celeste, (*in memoriam*), por me dar a vida três vezes: quando me pariu, quando me ensinou a ler e quando lia cordéis pra mim, dando-me esse universo.

Ao meu pai, Antonio Santana (*in memoriam*), pelo que vivemos e não vivemos juntos e poderíamos ter vivido.

À Dona Rubenita, minha professora de primário na Escola Arnaldo Alves Cavalcanti, em Tabira, PE. Gratidão e admiração sempre por ela.

À Siúnia, (*in memoriam*), que, ao partir em 2007, ficou em minha vida.

Ao meu Professor Chico Pereira (*in memoriam*), por me inspirar ao pensamento e ao magistério.

AGRADECIMENTO

Objetivamente agradecer a:

Meu orientador, Professor Doutor Flávio José de Carvalho, que provocou, no poeta que sou, o filósofo que desejo ser. Entre aulas e orientações, as pedras foram sendo retiradas e os caminhos foram se fazendo possíveis. Gratidão por tudo que me proporcionou.

A Verônica Vêras, minha diretora, e a Vanderlânia Oliveira, minha coordenadora, da Escola Dom Bosco, pela paciência com minhas ausências durante o curso, principalmente em 2019.

Ao meu irmão Geneildo que, mesmo não sendo dado ao estudo, sabe da importância desse caminho que trilho e pôs-se ao meu dispor em tudo que precisasse. Esse eu não sei se é mais Pai, mais Amigo ou mais Irmão.

A Viviane Costa, parceira de trabalho e amiga querida, pelo que me ajudou nessa caminhada e por outras muitas coisas mais.

A Lindoaldo Campos, filósofo dos bons e poeta dos melhores, pela ponte que é e por tudo o mais.

Aos meus colegas de curso: Beneilton, Danilma, Neuza, Padre Jorge e Suellen pelo encontro e pelo caminho que traçamos juntos, pelas dúvidas, alegrias e esperanças compartilhadas.

Aos professores do PROF-FILO da UFCG. Cada um, ao seu modo, nos abriu caminhos e possibilidades de filosofarmos em sala de aula.

Minha gratidão sempre.

*No se encuentra el hombre entero en la Filosofía.
No se encuentra la totalidad de lo humano en la Poesía.*
María Zambrano

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	11
CAPÍTULO 1 – DIÁLOGO ENTRE O LÓGICO E O LOGOS.....	15
1.1 A Filosofia e a Arte como potências do pensamento em Deleuze e Guattari.....	17
1.2 A Razão Poética em María Zambrano.....	28
1.3 Aproximações e diálogo entre Deleuze e Guattari e Zambrano.....	39
CAPÍTULO 2 – FILOSOFIA, POESIA E EDUCAÇÃO: UM TRIÁLOGO.....	48
2.1 Ser Mestre Inventor: inventar na educação	48
2.2 Rodríguez inventa com Deleuze e Guattari e Zambrano.....	57
2.3 Poesia em Sala de aula: O Sabor no Saber.....	62
2.4 O cordel inventa, cria, ousa na sala de aula.....	68
2.5 Ensino de Filosofia a partir da experiência do pensamento e não a partir da verdade.....	73
CAPÍTULO 3 – POSSIBILIDADES E LIMITES DO ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DO USO DO CORDEL.....	82
3.1 Cordel: O que é, como se faz!.....	83
3.2 O cordel como possibilidade de experiência do pensamento no Ensino de Filosofia.....	87
3.3 Limites da utilização do cordel em aulas de Filosofia.....	97
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DO PROJETO EM SALA DE AULA.....	105
1ª AULA: Provocação do tema-problema (50 minutos).....	107
2ª AULA: Fazendo Conexões (50 Minutos)	126
3ª AULA Produção Textual: Aprender Fazendo (50 Minutos)	130
4ª AULA: Elaborar um cordel coletivo sobre a temática estudada (50Minutos).....	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS.....	139

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em nosso trabalho de pesquisa, buscamos trabalhar o triálogo entre a Filosofia, a Poesia e a Educação numa perspectiva filosófica e pedagógica partindo-se do princípio de que a comunicação entre estas áreas do saber favorece o processo/movimento de ensino-aprendizagem.

Partimos de uma problemática filosófica e metodológica, no sentido de buscarmos metodologias mais apropriadas ao processo/movimento de filosofar no ensino de Filosofia e para tanto fomos buscar no cordel – literatura forte em nossa região – um possível caminho para o Ensino de Filosofia em turmas do Ensino Fundamental.

A partir desta problemática metodológica, surgiu o problema filosófico com o questionamento de se podemos ou não fazer esse diálogo entre a Filosofia e a Poesia, notadamente a Literatura de Cordel. Na história da Filosofia – e da Poesia – por mais de uma vez esse diálogo não foi possível por terem os pensadores entendido que eram – e são – áreas distintas do conhecimento e que essa distinção dificultava uma possibilidade de diálogo epistêmico.

Outro problema que se nos apresentou, dessa vez de natureza pedagógica, foi a questão de se pode-se ou não utilizar Poesia para ensinar Filosofia. Como realizar essa discussão/atividade em aulas de Filosofia, é o nosso desafio.

Uma primeira hipótese que aventamos é que há a possibilidade de um diálogo epistêmico entre a Filosofia e a Poesia e que esse diálogo pode ser transposto no processo/movimento educativo. Entendemos que a Filosofia e Poesia mantêm um intenso diálogo. Nossa proposta pretende conduzir esse diálogo à Educação, especificamente ao ensino de Filosofia. A prática da Poesia em sala de aula já constitui uma realidade em várias instituições de ensino. O passo que nós damos aqui é a utilização da Poesia – em sua manifestação na Literatura de Cordel – nas aulas de Filosofia, mais precisamente, e a possibilidade de tal prática favorecer a educação, bem como a atitude do filosofar.

Também hipoteticamente podemos pensar que o diálogo entre as três áreas do saber, levado a termo à aula de Filosofia pode ser, metodologicamente, um contributo ao ensino, no sentido de ser passível de aplicabilidade.

Na construção de nossa intervenção pedagógica, escolhemos como método de pesquisa, a pesquisa participativa. Os(as) estudantes participarão ativamente da pesquisa em curso, bem como não nos ateremos só em viabilizar, acompanhar, observar, analisar suas participações. Também agiremos ativamente em comum acordo para a produção conjunta de conhecimento com os(as) estudantes. Iremos filosofar e compor com eles. Não pretendemos impor, sobrepor, mas compor.

Segundo Haguette, (2012), através da pesquisa participativa há a possibilidade lógica e política de sujeitos e grupos populares serem os produtores diretos ou associados do próprio saber que, mesmo popular, não deixa de ser científico. Pretende nossa intervenção fazer com que os (as) estudantes produzam o próprio conhecimento aliando Filosofia e Poesia na prática estudantil.

Gilles Deleuze e Félix Guattari, em nosso primeiro capítulo, nos auxiliarão na reflexão sobre o movimento de criação nos saberes, uma vez que em seu livro *O que é Filosofia?* analisam a Ciência, a Arte e a Filosofia, em seu processo criativo. Tratando questões como *Plano de Imanência* (onde os conceitos se constroem) e *Personagens Conceituais* (que manifestam os conceitos), trabalhados em sua obra, em busca da criação de conceitos, discutiremos os conceitos de Arte, relacionando-o à Filosofia e o possível – cremos na possibilidade – diálogo epistemológico entre as *duas Potências do Pensamento*. Esse diálogo é referenciado por Deleuze e Guattari através de percepto e afecto. Percepto e afecto são criações da arte que, sendo uma *Potência do Pensamento*, afeta a Filosofia. Veremos como essas *Potências do Pensamento* são afectadas simultaneamente.

Também neste capítulo, trataremos o conceito *Razão Poética*, desenvolvido pela filósofa espanhola María Zambrano, em seu livro *Filosofía y Poesía*, lançado em 1939, que nos auxilia na reflexão da relação intrínseca entre a Filosofia e a Poesia, uma vez que ela analisa esses saberes, comparando-os, indicando suas similitudes e divergências, afirmando, por fim, a existência de uma *Razão Poética*, por vezes esquecida pela Filosofia. Nosso trabalho de pesquisa se baseia também na busca dessa *Razão Poética* defendida por Zambrano.

Também compõem nossa pesquisa e nossa dissertação o conceito de *Mestre Inventor*, do filósofo latino-americano Walter Kohan. Em seu livro *El Maestro Inventor*, publicado em 2013, Walter Kohan relata a experiência de Simon Rodríguez, “O Sócrates de Caracas”, como o definiu Simon Bolívar, com um garoto de nome Thomas, na Jamaica. O mestre inventor que Simon Rodríguez propõe, diz Walter Kohan, é um

mestre que constrói a escola e que faz a escola. É um mestre irreverente, criativo, capaz de fazer que todos gostem de aprender e de estudar. O conceito de *Mestre Inventor* é importante porque propomos inventar ao propormos o cordel em aulas de Filosofia.

Em suma, no primeiro capítulo proporemos o diálogo entre a Filosofia e a Poesia, levando em conta a distinção feita por Maria Zambrano entre Logos e Lógico. Para a pensadora, a palavra filosófica tende a tornar-se lógica, uma palavra que requer ser explicada, debatida, analisada de maneira sistemática. A palavra poética é palavra em si, tem majestade própria, ela é logos, simplesmente, não requer que seja sistematicamente explicada, debatida. A palavra pela palavra em si. Para tanto abordaremos a Filosofia e Poesia como potências do pensamento partindo das análises de Deleuze e Guattari. Veremos ambas como potências do pensamento, criadoras. A seguir nos apoiaremos no conceito de *Razão Poética* de María Zambrano, filósofa espanhola, buscando um diálogo entre a Razão e a via lógica do coração, como se refere Zambrano. Faremos também uma aproximação de diálogo entre Deleuze e Guattari e María Zambrano.

No segundo capítulo trataremos de um triálogo que envolva a Filosofia, a Poesia e a Educação. Em busca desse triálogo, abordaremos o conceito de *Mestre Inventor*, de Walter O. Kohan, ao tratar sobre a vida e a obra de Simón Rodríguez, educador venezuelano, do século XIX. Procuraremos pontos de convergência entre o pensamento de Simón Rodríguez e os pensamentos de Deleuze e Guattari e Zambrano. Abordaremos ainda o papel da Poesia na sala de aula e das possibilidades de o cordel inventar, criar, ousar na aula de Filosofia. Dialogando com o pensamento de Jorge Larrosa, veremos o ensino de Filosofia a partir da experiência do pensamento e não a partir da verdade.

Analisaremos no terceiro capítulo as possibilidades e os limites do ensino de Filosofia a partir do cordel. Levando em conta o princípio de aula-experiência, faremos uma abordagem das possibilidades que o uso do cordel pode ter em aulas de Filosofia. Abordaremos o cordel como possibilidade de experiência do pensamento no Ensino de Filosofia. E no seguimento, veremos os possíveis limites da utilização do cordel em aulas de Filosofia.

O quarto capítulo tratará da proposta de intervenção pedagógica, em todos seus passos e movimentos, pensados para serem realizados no decurso de quatro aulas de Filosofia. Esse processo que começa com a leitura de textos filosóficos e cordelísticos terminará com a produção em sala de aula de um cordel filosófico, elaborado pelos (as)

próprios estudantes. A proposta de intervenção pode ser alterada a depender do local e da realidade própria de cada escola onde for aplicado.

CAPÍTULO 1 – DIÁLOGO ENTRE O LÓGICO E O LOGOS

Nossa investigação e proposta de ensino de Filosofia por meio do cordel estão imersas em um contexto de diálogo que apresenta, em seu desenvolvimento, dois movimentos. Diálogo entre a Filosofia e a Arte, mais precisamente a Poesia, e o diálogo de ambas com a Pedagogia, com a prática pedagógica em sala de aula. Em outras palavras, um diálogo teórico entre o lógico filosófico e o logos poético, sendo esse diálogo levado à prática pedagógica. Por envolver a Filosofia, a Poesia e a Pedagogia, o tratamos como um triálogo e um triálogo que possibilite assumir o ensino de Filosofia como uma experiência do pensamento capaz de potencializar o surgimento do novo, do inédito, do não feito, não realizado, de novas ideias e posturas filosóficas e pedagógicas. Um triálogo que possibilite inventar, criar, ousar no próprio filosofar e na prática filosófica em sala de aula. O novo, o inédito que pode surgir a partir do triálogo pode ser a própria experiência do pensamento em ação filosófica e pedagógica.

Entendemos o lógico como a palavra refletida, que requer ser explicada, que necessita de complemento, como faz a Filosofia e o logos como a palavra pela palavra em si mesma, sem necessidade de desdobramentos, que é o caso da Poesia, como aborda María Zambrano.

No que pesem comparações que levem em conta distinções e similitudes, Filosofia e Poesia as têm e têm em abundância. Ambas nascem da admiração, do *Thaumazein*. O *Thaumazein* permite tanto o filosofar quanto o poetizar. Sua relação com o ser humano permite afirmar que ambas são sentidas na alma, elaboradas no pensamento e podem ou não ser escritas. Ambas buscam a construção de uma fala sobre o ser humano. E as falas são distintas. A Filosofia, tradicionalmente, formula suas perguntas sistematizando-as, metodicamente. A Poesia, ao contrário, não tem sistematização em suas questões. A palavra filosófica tende a tornar-se lógica, uma palavra que requer ser explicada, debatida, analisada de maneira sistemática. A palavra poética é palavra em si, tem majestade própria, ela é *logos*, simplesmente, não requer que seja sistematicamente explicada, debatida. A palavra pela palavra em si. A palavra filosófica foi traduzida por Aristóteles como um *Logos Demonstrativo*,¹ organizado, institucionalizado como ciência, como forma única de raciocinar, critério único do filosofar. Aristóteles criou aquele momento em que a razão se emancipa e passa a ditar

¹ Os pré-socráticos utilizavam o *Logos* em vários sentidos, mais comumente no sentido do discurso, desde Heráclito de Éfeso. Aristóteles se apropriou do termo e o tornou critério do filosofar ao transformá-lo em *Logos Demonstrativo*.

as regras do pensamento. E tudo que não faz parte desse *Logos Demonstrativo* passou a ser tido como não-racional, não lógico. Tradicionalmente a Filosofia vive no espaço da análise, tendo no rigor, sua virtude. Já o rigor poético, porta outra natureza. A Poesia, no sentido de logos, é a palavra dita em si, a palavra por ela mesma e nela mesma. A palavra que expressa a experiência primeira com a realidade. A Filosofia, lógica, é a palavra pensada, refletida, analisada, abstraída do real e conduzida a interpretações várias. O objeto de análise pode até ser o mesmo, sendo que o que varia é a visão sobre esse objeto e sua posterior definição.

Consideremos lembrar que alguns dos primeiros filósofos manifestaram seus pensamentos por meio de textos poéticos. O movimento de Heráclito foi o rompimento com o Mito enquanto explicação da realidade. A necessidade de explicação racional fez com que os primeiros pensadores construíssem sua Filosofia sobre o logos, a razão, o que naquele momento não impediu que expressassem a razão em forma de Poesia. A Filosofia, assim como a Poesia, tem um caráter de rebeldia a uma verdade estabelecida. O poema *Sobre a Natureza*, de Parmênides de Eléia, foi erigido em forma poética. Porém, a partir de Platão os poetas foram expulsos da *pólis*.² Na *pólis* de Platão cabia o filósofo, mas não havia espaço para o poeta. A razão que Sócrates apresenta, no diálogo com Gláucon, para se insurgir contra os poetas, no *Livro X* de *A República*, é que ela, a Poesia, é imitativa e não deve ser admitida por ser ruínosa e danosa á inteligência. Por ser imitativa, a Poesia afasta-se da verdade, da sabedoria e não pode ser levada a sério. Podemos ler em Platão:

Dizer-vos (e não me denunciareis aos poetas trágicos e a todos os outros imitadores...) que, ao que se vê, coisas desse tipo são uma violência contra a inteligência de quantos ouvintes não têm, como antídoto, conhecê-las tais quais são (PLATÃO, 2014, 595 b).

Seguindo nesse mesmo caminho, a tradição filosófica tratou a Poesia como algo inferior, o que dificultou o diálogo entre ambas.

O que nos cumpre, em nosso exercício filosófico, é o diálogo entre a Filosofia e a Poesia, não partindo das premissas de superioridade ou inferioridade, nem com base em divergências, mas sob as pilastras de uma convergência que proporcione a ambas se

² Embora nos Livros V e VI Platão já discursse contra os poetas, é no LIVRO X que ele expulsa os poetas da pólis. (Platão, **A República, Livro X**. Trad. Anna Lia Amaral de Almeida Prado. São Paulo. Martins Fontes. 2006).

afirmarem sem que uma negue a outra, enquanto caminho possível de experiência para o pensamento e transportar esse diálogo à sala de aula, em nossa prática pedagógica.

1.1 A Filosofia e a Arte como potências do pensamento em Deleuze e Guattari

Para Deleuze e Guattari, Filosofia não é contemplação, como pretendem as escolas idealistas, tampouco é reflexão, no sentido das escolas realistas e nem comunicação, como por exemplo, defendia a Escola de Frankfurt. Confirmando o que dizemos, Deleuze e Guattari afirmam:

Ela não é contemplação, pois as contemplações são as coisas elas mesmas enquanto vistas na criação de seus próprios conceitos. Ela não é reflexão, porque ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja: acredita-se dar muito à filosofia fazendo dela a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela, pois os matemáticos como tais não esperaram jamais os filósofos para refletir sobre a matemática, nem os artistas sobre a pintura ou a música; dizer que eles se tornam então filósofos é uma brincadeira de mau gosto, já que sua reflexão pertence a sua criação respectiva. E a filosofia não encontra nenhum refúgio último na comunicação, que não trabalha em potência a não ser de opiniões, para criar o "consenso" e não o conceito. (DELEUZE; GUATTARI, 1991, p. 14).

Filosofia é, para Deleuze e Guattari, potência do pensamento. Potência do pensamento que parte do Caos e dele se liberta, em nova ordem. A esse partir do caos, Deleuze e Guattari nominaram de Caóides, que são as atividades da Filosofia, da ciência e da arte.³ Todas elas vistas como potências do pensamento, sendo que a Filosofia exerce essa potência na criação de conceitos, a ciência na criação de funções e a arte na criação de perceptos e afectos.

Para Deleuze e Guattari, fazer Filosofia é criar conceitos. A compreensão está posta no livro *O que é Filosofia?* lançado na França, em 1991. O livro é uma interrogação, uma interlocução sobre o fazer filosófico em si e constrói um paralelo com o fazer da ciência e o da arte. Para Deleuze e Guattari, fazer Filosofia é formar, inventar, fabricar conceitos. A Filosofia é produção, é criação, assim como a Arte e a Ciência também o são. Mas uma criação bem distinta da produção de outros saberes: Filosofia é criação de conceitos. Filosofia, ciência e arte são igualmente criadoras, mas só a Filosofia cria conceitos. Essa noção de criar conceitos implica que eles não são objetos identificáveis, encontráveis e que, pelo exercício filosófico, o filósofo e a filósofa os

³ Segundo Deleuze e Guattari: “Numa palavra, o caos tem três filhas segundo o plano que o recorta: são as Caóides, a arte, a ciência e a Filosofia, como formas do pensamento ou da criação. Chamam-se de caóides as realidades produzidas em planos que recortam o caos.” (1991, p. 267).

encontraria. Eles não são achados como se deduz na relação sujeito-objeto, onde o sujeito, em condição ativa, capta o objeto passivo e passível de ser captado, traduz e o revela, em uma espécie de desvelamento de uma realidade alcançável, atingível. Para Deleuze e Guattari, os conceitos são fabricados e levam a marca do seu criador. Os conceitos têm data e assinatura. Cada filósofo da tradição criou e assinou em seu tempo, conceitos. Eles são criados para sustentar a Filosofia gestada pelo filósofo. Na introdução ao livro *O que é Filosofia?* os autores fazem a afirmação que conduz toda a discussão emanada por eles, partindo da premissa de que a pergunta só podia ser feita a essa altura da vida, ou seja, na velhice e a colocam nos seguintes termos: “Simplesmente chegou a hora, para nós, de perguntar o que é a Filosofia. Nunca havíamos deixado de fazê-lo, e já tínhamos a resposta que não variou: a Filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos.” (Deleuze e Guattari, 1991, p.10).

Deleuze e Guattari indicam as semelhanças entre as formas de pensamento, precisamente a Filosofia, a Ciência e a Arte, e, como criadoras que são, a Ciência cria *funções*,⁴ a Arte cria *sensações* e a Filosofia cria *conceito*. O eixo comum a todas elas é que todas criam, mas só a Filosofia cria conceitos. Os conceitos não são descobertos. Não são revelados. Eles são inventados. O filósofo, ou a filósofa, cria, inventa conceitos. Nas palavras de Roberto Machado,

O pensamento filosófico é criador porque faz nascer alguma coisa que ainda não existia, alguma coisa nova, uma singularidade. E neste sentido pode-se dizer que os conceitos são assinados, têm o nome de seu criador: ideia remete a Platão, substância a Aristóteles, cogito a Descartes, mônada a Leibniz, condição de possibilidade a Kant, duração a Bergson. (MACHADO, 2010, p. 8).

Nesse sentido, fazer Filosofia não é repetir conceitos criados por filósofos da tradição, copiar ideias destes filósofos, submeter-se a conceitos de outrem. Fazer Filosofia tem algo de novo e originário. O novo e o originário se expressam na invenção de conceitos. Assim, cada filósofo traz algo novo, em sua produção filosófica, algo inovador que possibilite a resolução do problema dentro dos limites e em acordo com a sua compreensão. Fazer Filosofia não é contemplar, no sentido de contemplar algo transcendente, e através da contemplação “quase inerte” fazer uma descoberta indutiva de um conceito, uma essência ou de uma ideia. Fazer Filosofia é partir do imanente, do real, do concreto, de um problema real. O conceito deve brotar de um problema

4 Segundo Deleuze e Guattari: “A ciência não tem por objeto conceitos, mas funções que se apresentam como proposições nos sistemas discursivos. Os elementos das funções se chamam functivos. Uma noção científica é determinada não por conceitos, mas por funções ou proposições.” (1991, p. 153).

filosófico como parte de sua possível solução. Fazer Filosofia é, para Deleuze e Guattari, criar, inovar, fazer surgir o novo, o que nos remete que fazer Filosofia é um conflito, um também rompimento com conceitos diferentes do pensamento do filósofo. Fazer Filosofia é também dinâmico, é um movimento, haja vista não ficar engessada em um conceito e estar sempre se criando e se recriando em novos conceitos. Para sustentar suas ideias filosóficas, o filósofo tem que criar seus próprios conceitos, não podendo, assim, erguer sua Filosofia nos conceitos de outros. Pode, sim, dialogar com os conceitos de outros, mas sua Filosofia requer a criação de seus próprios conceitos. Os conceitos são criados para sustentar sua própria Filosofia. É nesse sentido que Deleuze e Guattari apontam que os conceitos são absolutos e, ao mesmo tempo, relativos. Absolutos dentro de determinado sistema filosófico. É absoluto para aquela Filosofia e para aquele filósofo. Relativos porque não podem ser aplicados em outro contexto filosófico, em outro sistema de pensamento filosófico e relativo ao *plano de imanência* no qual se ergue e em relação aos seus componentes. Corroboram as nossas afirmações, as palavras de Deleuze e Guattari que dizem:

O conceito é, portanto, ao mesmo tempo absoluto e relativo: relativo a seus próprios componentes, aos outros conceitos, ao plano a partir do qual se delimita, aos problemas que se supõe deva resolver, mas absoluto pela condensação que opera, pelo lugar que ocupa sobre o plano, pelas condições que impõe ao problema. É absoluto como todo, mas relativo enquanto fragmentário. (DELEUZE; GUATTARI, 1991, p. 33).

O conceito é relativo também a outros conceitos. Tem independência, embora possa interagir com conceitos outros, relacionar-se com eles, sem se identificar. O conceito criado pelo ato de filosofar não é simples, tem componentes e é compreendido por esses mesmos componentes. Possui multiplicidade de componentes, mas não engloba todos os componentes, não esgota-os, o que o torna relativo. Cada conceito carrega em si seus próprios componentes. Criado a partir de um problema real, concreto, o conceito parte de um *plano de imanência*, ou *planômeno*. É o plano de imanência que sustenta os conceitos, que dá suporte aos conceitos. Os conceitos como que povoam o plano de imanência. Em conformidade com o que dizemos, afirmam os autores:

É uma mesa, um platô, uma taça. É um plano de consistência ou, mais exatamente, o plano de imanência dos conceitos, o planômeno. Os conceitos e o plano são estritamente correlativos, mas nem por isso devem ser confundidos. O plano de imanência não é um conceito, nem o conceito de todos os conceitos. Se estes fossem confundíveis, nada impediria os conceitos

de se unificarem, ou de tornarem-se universais e de perderem sua singularidade, mas também nada impediria o plano de perder sua abertura. (DELEUZE; GUATTARI, 1991, p. 51).

O conceito necessita, para existir, do personagem conceitual. É através do personagem conceitual, para Deleuze e Guattari, que o conceito se expressa. O personagem conceitual se situa entre o plano de imanência e o conceito. Na Filosofia deleuziana, é o personagem conceitual quem coloca em prática o conceito. O personagem conceitual aparece não como um representante do filósofo e muito menos como seu *alter ego*. É a condição de possibilidade de o conceito se expressar. Ele habita o filósofo e tem vida própria. Nem sempre o personagem conceitual aparece nitidamente no texto e no pensamento, mas sempre está lá e cabe, para Deleuze e Guattari, ao leitor, perceber o personagem conceitual. Pode-se perceber essa característica quando os autores afirmam que:

Pode acontecer que o personagem conceitual apareça por si mesmo muito raramente, ou por alusão. Todavia, ele está lá; e, mesmo não nomeado, subterrâneo, deve sempre ser reconstituído pelo leitor. Por vezes, quando aparece, tem um nome próprio: Sócrates é o principal personagem conceitual do platonismo (DELEUZE; GUATTARI, 1991, p. 85).

Assim, com a criação de conceitos, erguidos a partir de problemas reais sobre um plano de imanência, expressando-se através de personagens conceituais, Deleuze e Guattari vêem a Filosofia como uma potência criadora, com uma especificidade: criar conceitos. É a Filosofia uma potência do pensamento capaz de criar conceitos e a partir deles, erigir um pensamento filosófico que possa interpretar a realidade, de maneira dinâmica, uma vez que cada filósofo e cada filósofa, a partir de seus próprios conceitos, faz essa mesma experiência em seu espaço/tempo.

A Arte, para Deleuze e Guattari, é criadora assim como a Filosofia e a Ciência. Mas ela não cria conceitos. Cria perceptos e afectos. A percepção e a afeição são do sujeito que percebe e é afetado por essa percepção. Os perceptos são independentes daqueles que os experimentam. Os afectos transbordam a força dos artistas. Eles existem por si mesmos. A Arte, para Deleuze e Guattari, existe em si e por si mesma. Por esse aspecto é que ela se conserva, mantém-se sozinha, independente do artista. Perceptos e afectos são responsáveis por criar sensações que estão para além de

quaisquer experiências vividas pelo artista ou pelo apreciador da arte, como se pode constatar a seguir:

Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. Existem na ausência do homem, podemos dizer, porque o homem, tal como ele é fixado na pedra, sobre a tela ou ao longo das palavras, é ele próprio um composto de perceptos e de afectos. A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si. (DELEUZE; GUATTARI, 1991, p. 213).

Deleuze e Guattari apontam a Filosofia, a Arte e a Ciência como potências do pensamento. Para Deleuze e Guattari, o que as caracteriza e também a une em torno de algo comum é que todas elas produzem pensamento, todas elas são criação de pensamento. No entanto, eles fazem uma distinção das formas de produção que caracterizam os vários saberes. Para Deleuze e Guattari, enquanto a Filosofia se faz criando conceitos, a ciência cria funções, a Arte é feita através das sensações, como um produto das sensações, que é capaz de criar perceptos e afectos. A Arte, enquanto potência de pensamento, não é conceitual. A Arte cria, criando sensações e através das sensações. A Arte, assim concebida por Deleuze e Guattari, dá consistência às percepções passageiras e aos afectos ou sentimentos efêmeros. Ensejam suas afirmações, como podemos ler:

Pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos com sensações. Pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos sensações. As sensações, como perceptos, não são percepções que remeteriam a um objeto (referência): se se assemelham a algo, é uma semelhança produzida por seus próprios meios, e o sorriso sobre a tela é somente feito de cores, de traços, de sombra e de luz. (DELEUZE; GUATTARI, 1991, p. 216).

O específico da Arte é transformar percepções em perceptos e afeições em afectos. Esse conjunto de perceptos e afectos é o que Deleuze e Guattari chamam de sensação. Nessa ótica, a Arte vai além do material e do sentimento. A Arte cria, inventa, constrói sensações e as sensações são o que conservam a arte de maneira independente. Independente do aspecto material de quaisquer obras de arte, ela será conservada, não pela qualidade desse material, mas pela sensação provocada. Como podemos constatar em suas próprias palavras:

O que se conserva, de direito, não é o material, que constitui somente a condição de fato; mas, enquanto é preenchida esta condição (enquanto a tela, a cor ou a pedra não virem pó), o que se conserva em si é o percepto ou o afecto. Mesmo se o material só durasse alguns segundos, daria à sensação o poder de existir e de se conservar em si, na eternidade que coexiste com esta curta duração. (DELEUZE; GUATTARI, 1991, p. 216).

A Arte tem um caminho próprio e vida própria que independem de seu autor. Essa característica se dá pelos perceptos e afectos que ela é capaz de criar. São os perceptos e afectos que eternizam a Arte. São as sensações que perpetuam uma obra de arte. Nesse sentido, Deleuze e Guattari apontam que a Arte, criando o finito, cria também o infinito. Cabe à Arte fazer passar, através da passagem de afecções a afectos e de percepções a perceptos, de um estado a outro. Para Deleuze e Guattari (1991, p. 213) “os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles.” Essa passagem só é possível através de um método e o método varia de um artista para outro. Atestam eles próprios que,

O objetivo da arte, com os meios do material, é arrancar o percepto das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar o afecto das afecções, como passagem de um estado a um outro. Extrair um bloco de sensações, um puro ser de sensações. Para isso, é preciso um método que varie com cada autor e que faça parte da obra: basta comparar Proust e Pessoa, nos quais a pesquisa da sensação, como ser, inventa procedimentos diferentes. (DELEUZE; GUATTARI, 1991, p. 217).

A Arte não é, para Deleuze e Guattari, mero entretenimento ou passatempo ou ainda uma espécie de lazer. A arte tem sua função específica que é justamente a de criar na alma humana perceptos e afectos, sendo essa, ao mesmo tempo, sua finalidade. Nesse aspecto, Deleuze e Guattari expõem a arte como uma potência do pensamento. A Arte é, assim, para Deleuze e Guattari, uma potência de pensamento, mas potência de pensamento que não se confunde com o pensar filosófico, que cria conceitos. A Arte reproduz a realidade a fim de criar, não só sentimentos ou sensações, mas perceptos e afectos.

A Poesia, como inserida que é na arte, é, segundo Deleuze e Guattari, potência de pensamento. A Poesia de cordel existe por si. Sua composição compõe elementos de obra de arte e, conforme afirmam Deleuze e Guattari, podem ultrapassar o campo das sensações e percepções. Seus personagens estéticos portam também, por força de

imagem, da construção poética, perceptos e afectos. Assim abordada, a Poesia de cordel pode criar perceptos e afectos. E é nessa ótica que propomos trabalhar Poesia em sala de aula, mais precisamente, em aulas de Filosofia.

Para Deleuze e Guattari os personagens conceituais são potências de conceitos e operam sobre um plano de imanência ou uma imagem do pensamento, que chamam de noumeno e os personagens estéticos que são potências de afectos e perceptos e operam em um plano de composição sobre uma imagem do Universo, o fenômeno. As grandes figuras estéticas da Arte produzem afectos e perceptos.

A Filosofia de Deleuze e Guattari, ao mesmo tempo em que é inovadora, criadora, uma vez que o filósofo necessita criar conceitos, a (o) cientista, funtivos e a Arte afectos e perceptos, é também um movimento. Movimento de saída e de retorno. Esse movimento, eles expressaram no conceito de Geo-Filosofia.

Questionam, assim, o pensamento que se apoia na relação sujeito-objeto, como tem sido feito pela tradição filosófica. Podemos ler que,

O sujeito e o objeto oferecem uma má aproximação do pensamento. Pensar não é nem um fio estendido entre um sujeito e um objeto, nem uma revolução de um em torno do outro. Pensar se faz antes na relação entre o território e a terra. (DELEUZE; GUATTARI, 1991, p. 113).

É no espaço da terra, de um solo fixo, que se faz a relação do pensamento, no sentido de superar a relação sujeito-objeto. A terra é como um solo para o pensamento, segundo Deleuze e Guattari (1991, p. 110) “na medida em que não se move, nem está em repouso, como intuição originária.”

A Geo-Filosofia se expressa em três movimentos: a territorialização, a desterritorialização e a reterritorialização. A territorialização é como um ninho ou um centro estável em meio ao caos. A territorialização possui potência de desterritorialização, como que anseia pela desterritorialização. A desterritorialização é sair do ninho, é lançar-se, jogar-se fora do ninho, é ir ao mundo e confundir-se mesmo com o mundo. A territorialização é o locus do pensamento, a desterritorialização é sair do lugar e a reterritorialização significa voltar, porém sendo outro e o território mesmo já é outro.

Também se expressa pela entrada de um estrangeiro no ninho. O estrangeiro desterritorializa o território. Para Deleuze e Guattari há dois tipos de

desterritorialização: a *desterritorialização relativa*, que consiste em se reterritorializar de outra forma, em mudar de território e a *desterritorialização absoluta* que equivale a viver sobre uma linha abstrata ou de fuga.⁵ A desterritorialização também possui potência de reterritorialização. A reterritorialização é um retorno, é voltar ao mesmo, sendo, porém, diferentes, tanto o ser quanto o território. A reterritorialização fecha o movimento.

A territorialização tem potência de desterritorialização no sentido que pede em si mesmo uma desterritorialização. Essa desterritorialização ultrapassa todo o território. Deleuze e Guattari constroem seu pensamento vendo território e terra como dois componentes distintos que possuem suas zonas de indiscernibilidade e com potências de transformação. Transformação que se dá em termos de desterritorialização (a ida do território à terra) e reterritorialização (a ida da terra ao território). Esse movimento faz com que a relação com o pensamento seja feita em outro nível, um nível de aproximação e afastamento indissociáveis um do outro, como que mesmo necessários. Segundo afirmam os autores:

Os movimentos de desterritorialização não são separáveis dos territórios que se abrem sobre um alhures, e os processos de reterritorialização não são separáveis da terra que restitui territórios. São dois componentes, o território e a terra, com duas zonas de indiscernibilidade, a desterritorialização (do território à terra) e a reterritorialização (da terra ao território). (DELEUZE; GUATTARI, 1991, p. 113).

A esse movimento de territorialização, desterritorialização reterritorialização, Deleuze e Guattari associaram o movimento de *Ritornelo*, que foi desenvolvido no *Volume 4* do livro *Mil Platôs*.⁶ A territorialização é um estar em um ocupar espaço e possui um devir, pois pede uma saída, a desterritorialização. A desterritorialização é um movimento necessário, que implica um sair de si e do seu lugar e, pede necessariamente uma reterritorialização, que significa uma volta ao território. São esses os três movimentos do Ritornelo.

Ritornelo é um movimento musical, uma volta, um retorno, um movimento que permite à música acontecer. Segundo o dicionário Michaelis, “a volta de toda a

5 Zourabichvili, François. O VOCABULÁRIO DE DELEUZE E GUATTARI. Tradução André Telles. Rio de Janeiro. Ifch-unicamp. 2004. p. 22.

6 O título original é *Mille plateaux - Capitalisme et schizophrénie*, publicado em 1980 por Les Éditions de Minuit, em Paris. Para a edição brasileira de 1995, pela Editora 34, o livro foi dividido em cinco volumes.

orquestra após um solo ou depois da parte de um concertino.”⁷ Deleuze e Guattari afirmam que o pensamento é um movimento, uma saída, um retorno ao mesmo só que de maneira diferente. Assim exemplificam o *Ritornelo*;

Uma criança no escuro, tomada de medo, tranquiliza-se cantarolando. Ela anda, ela pára, ao sabor de sua canção. Perdida, ela se abriga como pode, ou se orienta bem ou mal com sua cançãozinha. Esta é como o esboço de um centro estável e calmo, estabilizador e calmante, no seio do caos. Pode acontecer que a criança salte ao mesmo tempo que canta, ela acelera ou diminui seu passo; mas a própria canção já é um salto: a canção salta do caos a um começo de ordem no caos, ela arrisca também deslocar-se a cada instante. Há sempre uma sonoridade no fio de Ariadne. Ou o canto de Orfeu. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 101).

A desterritorialização requer uma abertura do círculo e uma saída desse mesmo círculo. Também se dá no momento em que um estrangeiro penetra o círculo. Esse duplo movimento – entrada ou saída – faz com que a desterritorialização se dê. É um duplo movimento que se faz separadamente, sem necessidade de ser simultâneo. Não deixa de ser um duplo movimento de perda e de conquista, pois ao se desterritorializar se perde algo ao mesmo tempo em que se ganha algo. Findando o exemplo, dizem os autores:

Agora, enfim, entreabrimos o círculo, nós o abrimos, deixamos alguém entrar, chamamos alguém, ou então nós mesmos vamos para fora, nos lançamos. Não abrimos o círculo do lado onde vêm acumular-se as antigas forças do caos, mas numa outra região, criada pelo próprio círculo. Como se o próprio círculo tendesse a abrir-se para um futuro, em função das forças em obra que ele abriga. E dessa vez é para ir ao encontro de forças do futuro, forças cósmicas. Lançamo-nos, arriscamos uma improvisação. Mas improvisar é ir ao encontro do Mundo, ou confundir-se com ele. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 101-102).

A desterritorialização é um jogar-se num futuro, no desconhecido, por isso requer a improvisação. O próprio círculo se abre a esse movimento, segundo Deleuze e Guattari. Uma saída que impele ao novo, à construção do novo. Construção expressa também em duplo movimento, uma vez que à medida que se constrói algo novo, o ser também se constrói. Não é só fazer o mundo, mas também se refazer no mundo, se refazer junto com o mundo. É a partir do refazer-se que se faz a reterritorialização. É retornar sem ser mais o mesmo ao lugar que também não é mais o mesmo. Deleuze e Guattari fazem de sua Filosofia um movimento de retorno, envolto em três movimentos

7 MICHAELIS. Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Nova geração, 2005. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. acessado dia 15 de Abril de 2020.

que não são evolutivos, mas partes de uma mesma experiência, de uma mesma e necessária constituição do pensamento. Três aspectos da realidade que se nos apresenta. Para melhor entendimento do que são esses movimentos:

Não são três momentos sucessivos numa evolução. São três aspectos numa só e mesma coisa, o Ritornelo. Vamos reencontrá-los nos contos de terror ou de fadas, nos lieder também. O Ritornelo tem os três aspectos, e os torna simultâneos ou os mistura: ora, ora, ora. Ora o caos é um imenso buraco negro, e nos esforçamos para fixar nele um ponto frágil como centro. Ora organizamos em torno do ponto uma "pose" (mais do que uma forma) calma e estável: o buraco negro tornou-se um em-casa. Ora enxertamos uma escapada nessa pose, para fora do buraco negro. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 102).

O que acontece no ambiente territorial físico, a demarcação de territórios, e na Geografia, Deleuze e Guattari aplicam ao pensar filosófico, situando os três movimentos como características do pensar filosófico. Eles não estão em oposição entre si, mas como componentes do conceito de *Ritornelo*. São componentes interligados e interdependentes, de modo que não podem existir de maneira isolada. Assim explicam Deleuze e Guattari:

As territorialidades são, pois, atravessadas, de um lado a outro, por linhas de fuga que dão prova da presença, nelas, de movimentos de desterritorialização e reterritorialização. De certo modo, elas vêm em segundo lugar. Elas próprias nada seriam sem esses movimentos que as depositam. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 69).

Considerando a dinâmica dos três movimentos e do ritornelo, trabalhar a Literatura de Cordel em aulas de Filosofia é como sair do território, é uma desterritorialização. Encaramos a desterritorialização como um sair do lugar comum, do território, um lançar-se em busca de algo, um sair de si mesmo e do seu espaço, do seu território. Essa desterritorialização epistêmica, ou seja, esse movimento do pensamento, do saber, que sai, se abre, se movimenta, é um movimento necessário a quem busca o novo, a quem busca o devir, como é um devir a Filosofia deleuziana. Ela se estrutura sobre o devir, sendo o devir específico em cada momento do ritornelo. Para Deleuze e Guattari “devir é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade.”⁸ O devir, posto nesses termos, se encontra em nossa proposta, pois não se baseia ela em uma imitação, um “fazer como”. Não pretende ser um modelo,

8 Apud. Zourabichvili, François. O VOCABULÁRIO DE DELEUZE E GUATTARI. Tradução André Telles. Rio de Janeiro. Ifch-unicamp. 2004. p. 24.

mas também não segue modelo, nem se conforma, no sentido de fôrma, em modelos propostos. Nesse sentido, o cordel pode contribuir de maneira objetiva para a aula de Filosofia, no tocante à linguagem, às propostas temáticas que lhe são próprias, nas imagens que evoca, nas ideias que apresenta, em sua visão de mundo, no seu intervir no mundo.

Entendendo que cada movimento do *Ritornelo* anseia algo distinto, busca algo específico, o devir do território não é o mesmo da desterritorialização, como este também não é o da reterritorialização. O cordel em aulas de Filosofia é uma desterritorialização, é sair, é movimento, é caminhar e assim como é uma desterritorialização, também pede uma reterritorialização.

A volta, em nosso caso específico, ápice do *Ritornelo*, deve manter o mesmo caráter da reterritorialização, ou seja, volta-se ao mesmo lugar que já é outro, já não é o mesmo. Não será a mesma aula, o mesmo território, agora reconquistado, refeito, reconstruído pela reterritorialização. Quem volta, não volta o mesmo. Volta-se outro, algo semelhante com a imagem de Heráclito de Éfeso, por meio da qual compreende-se que “ninguém mergulha duas vezes nas águas do mesmo rio” ou mesmo da Alegoria da Caverna de Platão, pois aquele que sai do território da caverna, em um movimento de desterritorialização, a reterritorializa e ao voltar, já não é o mesmo que saiu, uma vez que, para parafrasear a expressão de Deleuze e Guattari, “foi ao mundo e confundiu-se com o mundo.” Assim, a utilização do cordel reterritorializa o território da aula de Filosofia. Volta-se a ela de outro modo, sendo ela mesma, a aula, outra. Reconquista-se o território da aula de Filosofia para fazer dela um outro. O cordel reconquista esse território, dando-lhe o caráter do *Ritornelo*.

É próprio do *Ritornelo* a incerteza, pois o devir não é a busca de algo que se pressupõe saber previamente. Quem desterritorializa, o faz sem compreensão clara do que busca e do que vai encontrar. Isso faz com que seja um processo duplo, no sentido de que o ser vai mudando, se transformando junto ao mundo, é um “fundir-se ao mundo” que falam Deleuze e Guattari. A reterritorialização também se afirma na incerteza, uma vez que quem volta, sabe que volta, mas não pra onde volta, pois o território, então desterritorializado, é agora outro. Zourabichvili, comentando os conceitos deleuzianos, afirma que “O grande ritornelo ergue-se à medida que nos afastamos de casa, mesmo que seja para ali voltar, uma vez que ninguém nos reconhecerá mais quando voltarmos.” (2004, p. 24).

Assim, tanto a Filosofia quanto a Arte, enquanto Potências de Pensamento, passam por esse processo de *Ritornelo*, uma vez que necessitam desse processo de desterritorialização e, conseqüentemente, de reterritorialização epistêmica, ou seja, o pensamento, o saber que, uma vez desterritorializado, volta, agora outro. São formas de saber que estão em movimento em um processo de fazer e refazer, de fazer-se e refazer-se, incessantemente.

Desse modo, partindo do conceito de *Ritornelo* e seus movimentos, propomos a realização desse processo, em aulas de Filosofia a partir do cordel. Sair do lugar comum da sala de aula, do território da aula, desterritorializando, num percurso no qual o processo é o centro, o ponto vital, uma vez que o resultado não pode ser dito previamente, sendo ele o resultado do processo. Propomos essa saída, esse lançar-se em busca, através do cordel. Busca que intenta, em seu movimento, um duplo objetivo: filosofar e poetizar em sala de aula, em aulas de Filosofia. Desterritorializando, através do cordel, as aulas de Filosofia, reterritorializaremos, voltando ao território, agora outro, e nós mesmos, outros.

O conceito de Geo-Filosofia, expresso por Deleuze e Guattari, através do *Ritornelo* e seus movimentos acima expressos, leva-nos a sair do lugar comum da aula de Filosofia e nós propomos essa saída através da Poesia de cordel. Para a efetiva promoção dessa saída do lugar comum e do diálogo em aulas de Filosofia, encontramos, no conceito de *Razão Poética* de María Zambrano, um momento propício em que ambas, Filosofia e Poesia, convergem, salvaguardando as peculiaridades.

1.2 A Razão Poética em María Zambrano.

Em nosso diálogo entre a Filosofia e a Poesia, entre o lógico e o logos, fomos buscar um apoio para nossa reflexão em María Zambrano (1904-1991), filósofa espanhola. Por conta do exílio ao qual foi levada pela ditadura franquista, Zambrano viveu 45 anos entre México, Cuba, França, Itália e Suíça, só retornando à Espanha em 1984. É importante essa citação do exílio para entendermos a Filosofia de Zambrano, que é uma simbiose com sua vida. A vida de María Zambrano é movimento, assim como é movimento sua Filosofia, muito influenciada pelo poeta espanhol Antonio Machado (1875-1939), autor do célebre pensamento “Caminante, no hay camino, se hace camino al andar.” Zambrano teve influência dos filósofos Ortega y Gasset (1883-1955) e de Xavier Zubiri (1889-1983).

Zambrano se ocupa com o conceito de *Razão Poética*, desenvolvido, principalmente, em seu livro *Filosofía y Poesía*, publicado durante sua permanência no México, em 1939. Segundo a própria autora, a explicação do conceito de *Razão Poética* é feita em 1937, num artigo cujo objeto é a Poesia de Antonio Machado. Zambrano aponta que tanto a Filosofia quanto a Poesia são incapazes de ver o ser humano na sua totalidade, de captar, através de seus métodos, caminhos, a totalidade do homem. “No se encuentra el hombre entero en la Filosofía. No se encuentra la totalidad de lo humano en la Poesía”.⁹ Captando partes dessa totalidade que é o humano, Filosofia e Poesia trilharam percursos distintos na história ocidental. A postura frente ao ser humano, compreendido de modo incompleto em cada forma de saber, é que fez María Zambrano buscar o conceito de *Razão Poética*, numa tentativa de correlação das duas formas de saber. Zambrano aponta um conflito na história da Filosofia e da cultura ocidental envolvendo a Filosofia e a Poesia. Eis como se expressa a filósofa:

A pesar de que en algunos mortales afortunados, poesía y pensamiento hayan podido darse al mismo tiempo y paralelamente, a pesar de que en otros más afortunados todavía, poesía y pensamiento hayan podido trabarse en una sola forma expresiva, la verdad es que pensamiento y poesía se enfrentan con toda gravedad a lo largo de nuestra cultura. (ZAMBRANO, 1996, p. 13).

Zambrano identifica esse conflito, mesmo que em alguns autores Poesia e Filosofia tenham podido ser expressas. Esses mortais afortunados não causaram em sua produção uma cisão entre as duas formas de pensamento. O que não se deu na maior parte da história da Filosofia ocidental que acabou por causar um enfrentamento excludente entre Filosofia e Poesia, desde que Platão expulsou os poetas da pólis.

Platão faz duras críticas aos poetas nos *Livros II, III e V*, de *A República*, acusando-os de imitadores, assim como os pintores e quantos se dedicam às artes. Mas é no *Livro X* que o embate entre Filosofia e Poesia se torna grave. Eis como Platão, pela boca de Sócrates em diálogo com Gláucón, se refere aos poetas:

Dizer-vos (e não me denunciareis aos poetas trágicos e a todos os outros poetas imitadores...) que, ao que se vê, coisas desse tipo são uma violência contra a inteligência de quantos ouvintes não têm, como antídoto, conhecê-las tais quais são. (PLATÃO, 595 b, p. 381).

9 Zambrano, María. **Filosofía y Poesía**. 4ª edição. México FCE. 1996. p. 13.

Para Platão, os poetas se distanciam da verdade, uma vez que imitam, não o real, mas a aparência, assim como os pintores. Essa visão sobre os poetas é que provoca a cisão entre a Filosofia e a Poesia.

Zambrano afirma que o filósofo não governou, como almejava Platão, nenhuma pólis. Porém, em vez de governar a pólis, houve um governo do conhecimento, exercido pela razão, que pôs à margem, como que fora da lei, outros saberes, mais especificamente o saber da Poesia. Esse governo da razão ditou parte da história da Filosofia. O verbo filosófico prevaleceu na história ocidental em detrimento de outras formas de saber, como a arte, a ciência. A Poesia, como Arte que é, viveu como uma rebelde inconveniente, dizendo suas verdades consideradas inconvenientes para a Filosofia e, por isso, desacreditadas aos olhos do pensamento racional. As verdades da Poesia não puderam ser expressas, desde a Grécia antiga, como forma de saber e os poetas postos à condição de inferioridade frente ao filósofo. Pode-se ler em Zambrano que,

Desde que el pensamiento consumó su “toma de poder”, la poesía se quedó a vivir en los arrabales, arisca y desgarrada, diciendo la voz en grito todas las verdades inconvenientes; terriblemente indiscreta y en rebeldía. Porque los filósofos no han gobernado aún ninguna república, la razón por ellos establecida ha ejercido un imperio decisivo en el conocimiento, y aquello que no era radicalmente racional, con curiosas alternativas, o ha sufrido su fascinación, o se ha alçado en rebeldía. (ZAMBRANO, 1996, p. 14).

Zambrano advoga que frente ao verbo filosófico, racional, a Poesia é um delírio, que frente à razão, ela é uma paixão, e, portanto, é imoral, que frente ao cuidado, a Poesia é embriaguez. Para Zambrano, o verbo filosófico é unidade, a Filosofia busca uma unidade, enquanto que a Poesia é dispersa e não porta unidade. A Poesia é original e não precisa de justificação, o que a Filosofia faz através da racionalidade, do método filosófico. Por não precisar ser justificada, nem para si mesma, nem para o outro, a Poesia é Logos, a palavra em si mesma e por isso, porta um relacionamento original com a palavra que recebe. Diz Zambrano que a Poesia não tem método, ao menos o método como o tem a Filosofia. Essa falta de método, no molde racional filosófico, põe a Poesia, para a Filosofia, em posição de inferioridade epistêmica. Zambrano afirma que a Poesia não tem ética e foi em nome da ética, da moral, da verdade e da justiça, que Platão expulsou os poetas da pólis. Para Platão a virtude, a *aretê*, não é alcançada senão pelo exercício filosófico e a virtude máxima do ser é a justiça. Ora, se a virtude só se

alcança pelo exercício filosófico, não coube a Platão outra opção a não ser expulsar os não-virtuosos poetas da Pólis. A *Razão Poética* de Zambrano encontra sentido quando ela afirma que nenhuma das duas formas de pensamento, Filosofia e Poesia, é capaz de abarcar o humano em sua totalidade. Por não abarcar o humano em sua totalidade, também não pode dizê-lo em sua totalidade. O discurso será sempre parcial, a fala será sempre incompleta, limitada. Assim afirma Zambrano:

No se encuentra el hombre entero en la filosofía; no se encuentra la totalidad de lo humano en la poesía. En la poesía encontramos directamente al hombre concreto, individual. En la filosofía al hombre en su historia universal, en su querer ser. (ZAMBRANO, 1996, p. 13).

O conceito de *Razão Poética*, em Zambrano, necessita ser posto no contexto de sua Filosofia e de seu pensamento maior. A Filosofia de Zambrano, segundo Fernanda Henriques, quer responder três questões que lhe são cruciais: a) A realidade não é ser; b) A realidade não é transparência ou luz e c) a realidade é dinâmica vital, orgânica e, portanto, tempo.¹⁰ Para Zambrano a realidade não é só o que o pensamento pode captar e definir, mas ela é também algo que permanece imperceptível, indefinível e indizível. Nessa ótica, Zambrano aponta para a existência de *realidades sem ser*, uma espécie de lugares ou zonas que a linguagem não articula e não expressa. Nem a razão filosófica pode alcançar essas realidades. Reside, nesse conceito de *realidades sem ser*, de Zambrano, o limite da Filosofia em não abarcar o ser humano em sua totalidade. Por não expressá-las, não pode a Filosofia lhe dar luminosidade, visibilidade à luz da razão, não pode dar transparência à luz do saber que a Filosofia ocidental assumiu como único capaz de captar e dizer o real. Na construção de uma metáfora do *cérebro e do coração*,¹¹ Zambrano afirma que a realidade é *interioridade e fluência*. A Filosofia, ao dar privilégio à razão, simbolizada pelo cérebro, deixou escamoteado o polo do coração, de onde emana sua realidade indizível pelo cérebro. Assim, a realidade é dinâmica, complexa, e atemporal, não sendo fixa em determinada linha de pensamento, escola filosófica ou racionalidade. Para Zambrano, a experiência filosófica ocidental foi marcada por uma cisão original e, justamente por isso, é uma experiência frágil,

10 Henriques, Fernanda (2016) **María Zambrano, a Razão Poética e as metáforas do Coração**. in María Luísa Ribeiro Ferreira e Fernanda Henriques (org.), *Marginalidade e Alternativa: vinte e seis FILÓSOFA para o século XXI*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 303-321.

11 Zambrano, María. **La Metáfora del corazón**, **Hacia un saber sobre el alma**, Madrid, Alianza Editorial, 1993, p. 55.

paradoxal, erguida em areias movediças de uma consciência rompida. Conforme explica Henriques:

A caracterização do conceito é feita através de três traços essenciais: amor, recomposição e gratuidade dialecticamente articulados. A Razão Poética é uma razão de amor, porque é “reintegração da rica substância do mundo”, ou seja, porque procura a reunião, a ligação. Se atendermos à definição dada – “reintegração da rica substância do mundo” – temos de reconhecer nesta racionalidade a vontade de restituir algo perdido para que a riqueza do mundo se recomponha. Ou seja, algo se cindiu e essa cisão foi um empobrecimento; restaurar a perdida riqueza do mundo supõe superar essa cisão e retornar a uma unidade originária. Não é esta via de superação reconciliadora, ou de mediações perfeitas, que María Zambrano segue. Para ela, o equilíbrio originário é inalcançável, uma vez que, aberta uma ferida, haverá sempre cicatriz; contudo, pode haver a esperança de um processo de tratamento dessa ferida através de uma actividade racional de recomposição. Essa será a tarefa da Razão Poética. (HENRIQUES, 2016, p. 5).

Não pretende Zambrano um retorno às origens pré-platônicas da Filosofia, onde Filosofia e Poesia não conflituavam tanto entre si e se relacionavam linguisticamente, em suas posturas de rebeldia às verdades reveladas e traduzidas através do Mito. A *Razão Poética* não busca esse passado. A Razão Poética não assenta suas bases no saudosismo de um tempo/espço perdido ou no ressentimento amargurado, no sentido de fazer reparações cirúrgicas nesse passado e devolvê-lo, agora curado, ao presente. Antes, aponta para um futuro, onde haja uma “reintegração da rica substância do mundo” no dizer de Fernanda Henriques. Retomar a unidade originária não implica retornar ao passado original. Essa retomada é possível, para Zambrano, através do diálogo, de uma dialética que recomponha essa unidade perdida. Ela é necessária para dizer o ser humano em sua completude, porquanto apenas captaram na história e captam no presente, fragmentos do ser humano e os dizem. Cérebro e coração. Lógico e logos, potências de pensamento, como dizem Deleuze e Guattari, imbricadas, cingidas em uma atividade que permita ao homem fazer uma experiência do pensamento.

Fernanda Henriques aponta duas questões sobre a *Razão Poética* de Zambrano. A) Por que é que a racionalidade (entenda-se filosófica) tem de ser poética? B) Como é que a racionalidade pode ser poética?¹² Para responder essas duas indagações, diz ela que Zambrano insere a necessidade e a forma da racionalidade ser poética à medida que sua Filosofia quer responder a três questões que são: A) a sua origem comum, B) a

12 Henriques, Fernanda (2016) **María Zambrano, a Razão Poética e as metáforas do Coração**. in María Luísa Ribeiro Ferreira e Fernanda Henriques (org.), *Marginalidade e Alternativa: vinte e seis FILÓSOFA*s para o século XXI. Lisboa: Edições Colibri, pp. 303-321.

disfunção total dos seus caminhos e C) a incompletude constitutiva de cada uma delas, como se vê no seguinte fragmento:

É a relação entre a origem comum e a diversidade dos caminhos individuais trilhados pela filosofia e pela poesia que determina, por um lado, a sua incompletude constitutiva, por outro, a sua atracção mútua e a impossibilidade da sua separação total e, por fim, a dimensão ontológica de ambas. Elas necessitam uma da outra, para suprir a sua limitação específica: a Filosofia precisa de se abrir à concretude do real e a Poesia necessita de se contextualizar no universal possível. Mas, por outro lado, a sua articulação é quase natural e legitimada pelo enraizamento ontológico comum que as sustenta. (HENRIQUES, 2016, p. 6).

Tendo uma origem comum, Filosofia e Poesia caminharam por estradas diferentes e se revelaram em sua incompletude de entender o humano ou a realidade como Zambrano a concebe, dinâmica, não-transparente e também como um não-ser. Neste sentido, a resposta que Zambrano encontrou, ao forjar o conceito de Razão Poética, exige um compromisso e um pacto de entendimento entre a Filosofia e a Poesia. Entendimento que se torna possível através de um diálogo que propicie a ambas construírem seu modo de ser sem negar o da outra. Do ponto de vista da palavra e de sua relação com o filósofo ou com o poeta, Zambrano diz que o filósofo quer ser dono da palavra, enquanto o poeta é seu escravo. Essa postura frente à palavra e sua maneira relacional faz com que exista certa dose de humildade por parte do poeta e de pretensão por parte do filósofo. São relacionamentos distintos que findam por criar distintos métodos com a palavra. Enquanto o poeta recebe e a diz, o filósofo a possui e a manobra, transformando, assim, o Logos (a palavra em si) em Lógica (a palavra refletida, explicada). Conforme podemos ver em María Zambrano:

El filósofo quiere poseer la palabra, convertirse en su dueño. El poeta es su esclavo; se consagra y se consume en ella; se consume por entero, fuera de la palabra él no existe, ni quiere existir. Quiere, quiere delirar, porque en el delirio la palabra brota en toda su pureza originaria. (ZAMBRANO, 1996, p. 42).

Zambrano defende que, diferente do que Platão pensa ao expulsar os poetas, e expulsando ele os revelou mais ainda, acusando-os de imorais, de a-éticos e incapazes de alcançarem a *aretê*, (virtude), expressa na vivência prática da justiça, os poetas possuem uma consciência e um gênero de consciência e uma lucidez que os torna fiéis – não sem dor, mas com valor – às forças divinas ou demoníacas que os possuem e que tornam mais heroicas suas existências. Para Zambrano, Baudelaire é o exemplo, “*El*

Padre” de todos eles e que em Baudelaire se alcançou a plenitude da consciência poética, sendo ele também o ápice da ética poética, que é de todo modo uma ética diversa da ética filosófica. Assim ela fala sobre Baudelaire:

En Baudelaire el proceso del poeta parece haberse consumado. Es el padre, al par que redentor, de la poesía. Y la ha redimido por aquello que parecía faltarle: la conciencia. Esta conciencia que en Baudelaire alcanzala plenitud de su luminosidade, y por ello de su martirio, no fue menos heroica desde su comienzo. (ZAMBRANO, 1996, p. 44).

Desde Platão, diz Zambrano, o saber se divide em dois caminhos: o da Filosofia, onde o filósofo impulsionado por um amor violento ao que busca, abandonou a superfície do mundo e o da Poesia, onde o poeta não renuncia, nem busca, porque já tem. A Razão Poética traz em si potencialidades e possibilidades, porque ela não nega, antes defende o valor constitutivo da racionalidade, sustentando a força insuperável da analítica filosófica, mas, por outro lado também defende uma espécie de agulhão desestabilizador da frieza analítica, que o poético introduz. Assegura a pureza e a claridade conceituais, mas, por outro, atravessa-as, configurando a opacidade da metáfora, espaço misto de promessa e transgressão. A Razão Poética também define o espaço da responsabilidade humana pela construção do sentido, mas, por outro, fica estabelecido que essa construção tem de se basear na atenção à própria dinâmica da realidade.

O conceito de Razão Poética de Zambrano possui uma dimensão ética, na medida em que sugere e propõe um novo relacionamento, uma nova forma de o ser humano relacionar-se com a Filosofia, com a Poesia e uma nova forma de relacionamento da Filosofia com a Poesia. A poesia também oferece uma forma diferente do ser humano se relacionar com o mundo e com os outros seres. Um relacionamento que aponte para um futuro diverso do que tem sido a história da Filosofia e da Poesia e sua relação até o tempo presente. Uma relação que até então foi baseada na cisma, na secessão epistêmica, no preconceito e na supremacia de um saber sobre outro. A condenação da Poesia, por Platão, na sua pólis, teve uma conotação ética. Foi em nome da moral que Platão expulsou os poetas e, depois, toda a tradição filosófica. Lemos em Zambrano que,

Tal ha sucedido con la condenacion platónica de la poesía, en nombre de la moral en el diálogo *La República*. En nombre de la moral: de la verdad y de la justicia. Constituye uno de los acontecimientos más decisivos del mundo y

como aconteceu en la Grecia luminosa, es perfectamente transparente, es decir: deja aparecer todas sus causas, muestra perfecta justificación. (ZAMBRANO, 1996, p. 27).

A condenação ética de Platão foi em nome da moral, da justiça e da verdade, em sua concepção, inalcançáveis pelo modo de vida dos poetas, sendo só alcançável pelo modo de vida dos filósofos, pelo exercício da Filosofia. A Grécia, iluminada pela razão, fez da própria razão princípio único de alcançar a verdade. Esse movimento foi iniciado por Platão e consumado, corroborado por Aristóteles no conceito de *Logos Demonstrativo*, portador de um ethos, de uma ética e como único modo possível de se pensar. Platão via a Poesia como indo contra a verdade, a justiça, a moral e a colocou no nível do senso comum, portanto, incapaz de alcançar o ser.

Mais do que um saber, uma forma de saber, o que estava em questão na condenação platônica, era a forma de viver dos poetas e não só deles, mas também a forma de viver de todo aquele que não fazia da Filosofia, sua vida, seu princípio. A condenação platônica foi mais do que a arte ou à Poesia: foi ao *modus vivendi*, o que tem implicações éticas e morais, uma vez que uma forma de vida é alçada ao patamar de única possível, verdadeira, justa e moral em detrimento de outras formas de vida, consideradas imorais, injustas, não verídicas e, por isso, impossíveis de existir na pólis idealizada por Platão. A justiça, para Platão afirma e nega, simultaneamente. Afirma um modo de ser e de viver e nega outros e, entre as negações, está a Poesia. Sendo que a verdade só é alcançável pela Filosofia, a Poesia representa a mentira, a injustiça, em outras palavras, a Poesia é imoral. Para Platão a Poesia não é *uma* mentira, ela é *a* mentira. A Poesia engana, finge, tolhe a verdade, enquanto a Filosofia não se engana, pois ela se ajusta ao ser, em sua busca. Em Zambrano, lemos que,

Es en *La República*, al establecer las bases de la sociedad perfecta. Y estas bases no son sino una: La Justicia. La poesía pues, va contra la justicia. Y va contra la justicia, la poesía, porque va cuntra la verdad. (ZAMBRANO, 1996, p. 28).

Essa condenação platônica está, pois, envolta em uma dimensão ética. Como o poeta não se baseia na razão filosófica, ele não tinha espaço na República de Platão. A Poesia embriaga e o ébrio é irracional, enquanto o verbo filosófico é racional, lúcido. A verdade da razão integra o homem à pólis, à medida que a Poesia não cumpre os ideais políticos. A razão, para Platão é cuidado, renúncia, doação à pólis, preocupação. O

poeta, em seu fazer e em seu viver, nega essa preocupação, nega a esperança da pólis, não se doa à pólis. Segundo Zambrano:

Asi la condenación platónica a la poesía, al poeta. Tiene tal profundidad su raíz que ha merecido la adhesión de todos los que, a través de los siglos se “suman a las opiniones” triunfantes, pero su propia fuerza, su áspera claridad los ha ahuyentado hasta cierto punto, y por ventura. Se ha admitido, pero pocas veces se ha comentado. (ZAMBRANO, 1996, p. 28).

A ética tem a ver na postura em relação à palavra, ao verbo filosófico. Para Platão, o filósofo busca a palavra e se apossa dela, se apodera, se apropria da palavra que ele conscientemente, metodologicamente buscou através do exercício da razão, da Filosofia. Já o poeta não busca, uma vez que não sabe o que busca, nem como busca, apenas recebe a palavra e da maneira que a receba a expõe, a entrega ao ser humano. Não possui método. O filósofo, ao contrário, a refina, a burila, através da lógica, a refaz para, só depois de laborioso movimento, a entregar, já não mais a mesma que buscou, já outra em nova forma. Nesse sentido é que, segundo Zambrano, Platão vê que a Filosofia tem unidade, enquanto a Poesia é dispersão. E isso é um delírio. Frente à razão, a Poesia se transformou em paixão e por isso, é imoral.

Zambrano aponta que, para Platão, a atividade poética é comandada pelos deuses e não pelo homem, uma vez que ele recebe dos deuses, como uma inspiração, o que vai contra a razão, que faz o ser humano ser independente dos deuses. Essa visão e esse argumento estão na base da condenação platônica aos poetas e à Poesia. Essa posição em relação à palavra faz do poeta um embriagado, algo como um possuído, sem domínio de sua atividade. Conforme podemos ver,

El logos, - palabra y razón – se escinde por la poesía, que es palabra, si, pero irracional. Es, en realidad, la palabra puesta al servicio de la embriaguez. Y en la embriaguez el hombre es ya otra cosa que hombre; alguien viene a habitar su cuerpo; alguien posee su mente y mueve su lengua: alguien le tiraniza.(ZAMBRANO, 1996, p. 33).

Essa posição em relação à palavra faz do poeta um embriagado, algo como um possuído, sem domínio de sua atividade, uma vez que alguém, para Platão os deuses, o domina e é responsável por sua atividade. Tal postura faz da atividade e do modo de vida do poeta, algo irracional. Nesse sentido, Zambrano afirma que Platão considera o

poeta um delirante, um disperso, um embriagado, impossibilitado de alcançar a verdade e a virtude (Aretê) que é a justiça.

Como Zambrano concilia, do ponto de vista da ética que ela mesma propõe, em seu conceito de Razão Poética, a Filosofia e a Poesia? Afirma que o poeta tem consciência do que é e do que faz. Como são dois modos de saber limitados para definir o ser humano em sua totalidade, diz Zambrano que o poeta esquece o que o filósofo insiste em lembrar e lembra o que o filósofo esqueceu. Vê na Poesia aspectos que a Filosofia não alcança, apesar de seu método, seu rigor, sua razão. A Filosofia, por outro lado, percebe aspectos que a Poesia não contempla. Diz a autora que,

El poeta olvida lo que el filósofo se afana en recordar, y tiene presente en todo instante, lo que el filósofo ha desechado para siempre. El poeta se desentiende de la reminiscencia que despierta a la razón, y está en vela ante todo lo que el filósofo ha olvidado. (ZAMBRANO, 1996, p. 36).

A Poesia lembra ao filósofo que o ser humano não é dono da palavra, da razão, que não pode possuir como se fosse uma propriedade particular, uma vez que a palavra é liberta, para todos. Lembra o poeta que a razão não pode se arvorar em único caminho para o ser humano. A Poesia também tem seu reino de verdade e de valor. Contra argumentando Aristóteles que afirmara na *Metafísica* que “todos os homens, por natureza, tendem ao saber”¹³, Zambrano pergunta “¿como si todos te necesitan, si tan pocos son los que te alcanzan?”, (Zambrano, 1996. p. 23). Como a razão se diz única e universal, se todos tem a razão, por que só alguns alcançam a verdade e outros não? Há uma possibilidade de resposta a essa questão quando se entende que pensar filosoficamente não é uma atividade natural do ser humano. Requer método, requer esforço, o que implica dizer que nem todos pensam de maneira filosófica. Já a Poesia pode ser alcançada por todos, pois ela não requer semelhante esforço do pensamento, nem método semelhante ao método filosófico.

Advoga Zambrano, em seu conceito de Razão Poética, que há espaço para Filosofia e Poesia. Assim ela formula sua propositura:

¿ Más, allá de la justicia, no habrá nada para el poeta? El poeta no pide, sino entrega; el poeta es todo concesión; ¿ No le será concedido nada? Se puede pedir en nombre de la justicia. Pero quien de verdad da algo, no lo hace en nombre de ella. Quien da y quien da más de lo que se pide, y casi tanto como se espera, lo hace porque le viene su don de más allá de la justicia; de más allá de lo que remunera a cada uno, con lo que le pertenece. Porque este don

13 Aristóteles. *Metafísica*. Tradução de Giovanna Reale. Edições Loyola. São Paulo. 2002.

de la poesía no es de nadie y es de todos. Nadie le ha merecido y todos, alguna vez, lo encuentran. (ZAMBRANO, 1996, p. 46).

A Razão Poética, em Zambrano, indaga se não há espaço para a Poesia como pensamento mesmo. Nega Zambrano a visão negativa construída e divulgada por séculos de que a Poesia não pode alcançar nenhuma verdade, que não seja capaz de ser virtuosa. A Razão Poética faz esses questionamentos sem tirar da Filosofia seu *status* de razão, sem negar sua racionalidade e seu contributo à humanidade passada e futura. Apenas acena que também a Filosofia é limitada e por sê-lo, é incapaz de sozinha tecer uma fala sobre o todo do ser humano, sobre sua totalidade. Há uma fala, uma visão que a Poesia, também limitada, pode construir sobre o ser humano, uma vez que a Poesia pode abarcar aspectos que não foram ou não podem ser abarcados pela Filosofia. Essa postura em nada desmerece ou diminui a Filosofia. Mostra, porém, sua fragilidade em não preencher lacunas que podem ser preenchíveis pela Poesia. A Razão Poética propõe que se abra essa possibilidade de novo relacionamento entre a Filosofia e a Poesia.

A Razão Poética de María Zambrano é dialógica, promovedora de diálogo com o outro e consigo mesma. Diálogo propositivo, construtivo de uma nova maneira de se relacionar com o pensamento, não mais só com a cabeça, mas também com o coração. É também solidária por não ser um conceito egoísta, e, por assim sê-lo, é também de natureza política, porque desafia o estabelecido, o convencional, o dado e tido como certo e único e propõe o que não há, inclui o que foi excluído por séculos no pensamento ocidental: o lado do coração, como diz em sua metáfora, que sente e sente pensando, pois, como ela mesma diz, “Filosófico é perguntar e poético é encontrar.” E qual filósofo pode dizer como Amado Nervo, poeta mexicano: ¡Vida, no me debes nada! ¡Vida, estamos en paz!”?¹⁴

Podemos apontar nalgumas características do conceito de Razão Poética, concebido por Maria Zambrano. A Razão Poética é integradora do conhecimento. Ela integra razão e sentimento, inclui o coração ao cérebro, numa junção que possibilite a ambos uma convivência, sem que haja detrimento de um em favor do outro. Sendo uma razão de amor, reintegradora, conciliadora, inclusiva, a Razão Poética é também um alargamento, uma ampliação conceitual do próprio sentido do que seja racional. Razão Poética é, ainda, a atividade de uma razão criadora. Podemos nos perguntar: criadora do quê? Segundo Zambrano, criadora de uma nova visão sobre a realidade, uma nova

14 NERVO, Amado. En paz. In: HERNÁNDEZ, José F.; ESTRELLA, Antonio H. (compiladores). Poemas clásicos para jóvenes: versos inolvidables de amor, muerte y esperanza. México, DF: Selector, 1995. p. 130.

“mira” sobre o real, que consiste em um olhar não mais direcionado unicamente pela razão, mas também pelo coração. É um *modus vivendi* que inaugura novas possibilidades de relacionamento com o mundo físico, com o ser humano e com o âmbito divino. Estar no mundo com o coração e com o cérebro e, em igual medida, sentir o mundo e viver nele. Ainda segundo o pensamento de María Zambrano a Razão Poética não se apresenta como verdade absoluta, nem tampouco impõe sua visão de mundo, da realidade e do ser humano como única e finalizada, ela tampouco quer ser normativa, não se tratando de impor um modo único de abordar a realidade e o ser humano, ela se constitui como um modo diferente e dialógico de abordá-los.

Sendo que até esse momento abordamos o pensamento de Deleuze e Guattari e a seguir o de María Zambrano, cumpre que tentemos um diálogo entre essas duas linhas de pensamento que até aqui delineamos. Faremos, pois, uma tentativa de aproximação do pensamento em Zambrano e em Deleuze e Guattari, a fim de percebermos similitudes que possam contribuir para nossa proposta de trabalho.

1.3 Aproximações e diálogo entre Deleuze e Guattari e Zambrano

Para uma construção sólida em nosso pensamento, abrimo-nos à possibilidade de um diálogo que envolva os conceitos e o pensamento de Deleuze e Guattari e María Zambrano, concernente aos papéis da Filosofia e da arte (Poesia) nas respectivas Filosofias, levando em conta a peculiaridade de cada membro do nosso diálogo. Ainda que reconhecendo suas diferenças, aqui focaremos em indicar pontos convergentes que dialogam em Deleuze e Guattari e Zambrano.

Podemos apontar, como primeira característica do pensamento de Deleuze e Guattari e de Zambrano, que ela e eles veem a Filosofia e a Arte (Poesia) como formas de pensamento. Para Deleuze e Guattari a Arte é, para além de uma forma de pensamento, uma potência do pensamento. Eis como se expressam os autores:

Se a filosofia é essa criação contínua de conceitos, perguntar-se-á evidentemente o que é um conceito como Idéia (sic) filosófica, mas também em que consistem as outras Idéias (sic) criadoras que não são conceitos, que pertencem às ciências e às artes, que têm sua própria história e seu próprio devir, e suas próprias relações variáveis entre elas e com a filosofia. (DELEUZE; GUATTARI, 1991, p. 16).

Perguntam-se Deleuze e Guattari sobre o que seriam, de fato, os outros saberes, uma vez que não são conceitos. Mas os reconhecem como produtos do pensamento.

Zambrano, por sua vez, aponta que a Poesia é uma forma de pensamento que foi ignorada por séculos, após a cisão causada por Platão, e que precisa ser retomada, o que ela faz no conceito de Razão Poética. Segundo Zambrano “El poeta olvida lo que el filósofo se afana en recordar. Y tiene presente en todo instante lo que filósofo ha desechado para siempre.” (Zambrano, 1996, p. 36).

Uma segunda ligação que fazemos é que tanto para Deleuze e Guattari quanto para Zambrano, não há rivalidade entre Filosofia e arte, na qual inclui-se a Poesia. Deleuze e Guattari as diz criadoras, juntamente com a ciência, sendo que a Filosofia cria conceitos e a arte cria perceptos e afectos. Esse papel criador – e a própria criação – não rivalizam entre si. São expressões distintas de saberes distintos, porém, não rivais. Para Deleuze e Guattari,

O que define o pensamento, as três grandes formas do pensamento, a arte, a ciência e a filosofia, é sempre enfrentar o caos, traçar um plano, esboçar um plano sobre o caos. Mas a Filosofia quer salvar o infinito, dando-lhe consistência: ela traça um plano de imanência, que leva até o infinito acontecimentos ou conceitos consistentes, sob a ação de personagens conceituais. A ciência, ao contrário, renuncia ao infinito para ganhar a referência: ela traça um plano de coordenadas somente indefinidas, que define sempre estados de coisas, funções ou proposições referenciais, sob a ação de observadores parciais. A arte quer criar um finito que restitua o infinito: traça um plano de composição que carrega por sua vez monumentos ou sensações compostas, sob a ação de figuras estéticas. (DELEUZE; GUATTARI, 1991, p. 253).

Podemos, assim, ver a Poesia como criadora, tal qual a Filosofia, sem rivalizar com a Filosofia em seu papel criador. Ambas, assim como a ciência tentam enfrentar do Caos, o que Deleuze e Guattari chamam de Caóides. Filosofia e arte não rivalizam em Deleuze e Guattari. Há uma distinção, mas não ao ponto de torná-las rivais ou incapazes de diálogo.

Para Zambrano, Filosofia e Poesia não rivalizam, apesar de ter tido, na história de ambas, uma rusga, uma cicatriz inapagável, criada por Platão. São elas duas partes do mesmo ser humano. Metades que se completam e que o completam. Segundo Zambrano,

En la poesía encontramos directamente al hombre concreto, individual. En la filosofía al hombre en su historia universal, en su querer ser. La poesía es

encuentro, don, hallazgo por gracia. La filosofía busca, requerimiento guiado por un método. (ZAMBRANO, 1996, p. 13).

Ainda Zambrano afirma em seu pensamento que Filosofia e Poesia não duelam entre si, no sentido de que para uma existir, há que se negar a outra. Assim se expressa a filósofa:

Vale, sí, la pena manifestar la razón de la doble necesidad irrenunciable de poesía y de pensamiento y el horizonte que se vislumbra como salida del conflicto. Horizonte que de no ser una alucinación nacida de una singular avidez, de un obstinado amor que sueña una reconciliación mas allá de la disparidad actual, sería sencillamente la salida a un mundo nuevo de vida y conocimiento. (ZAMBRANO, 1996, p. 14).

O conceito de Razão Poética de Zambrano propõe a conciliação, o diálogo e não a rivalidade epistêmica, exegética. Não estimula a rivalidade de conhecimento, uma vez que não opõe um ao outro, nem tampouco a rivalidade interpretativa.

Outra característica que podemos notar dos pensamentos de Deleuze e Guattari e Zambrano é que para ela e eles, Filosofia e Arte são independentes, porém interligados. Para Deleuze e Guattari,

Os três pensamentos se cruzam, se entrelaçam, mas sem síntese nem identificação. A Filosofia faz surgir acontecimentos com seus conceitos, a arte ergue monumentos com suas sensações, a ciência constrói estados de coisas com suas funções. Um rico tecido de correspondências pode estabelecer-se entre os planos. Mas a rede tem seus pontos culminantes, onde a sensação se torna ela própria sensação de conceito, ou de função. (DELEUZE; GUATTARI, 1991, p. 254).

Aproximam Deleuze e Guattari a Filosofia da arte, assim como da ciência. Interliga-as em um só tecido ou plano, salvaguardando-lhes suas peculiaridades. Deleuze e Guattari interligam os saberes, mantendo a independência própria a cada um dos saberes.

Zambrano aponta que Filosofia e arte são interligadas e que coexistiram, mesmo à revelia, na história ocidental. Filosofia e Poesia partem, segundo Zambrano, de um ponto comum, embora sigam por caminhos distintos. É esse ponto de partida que as interliga. Assim ela relata a interligação entre Filosofia e Poesia:

Pero si los que hacen poesía y metafísica tienen pretensiones idénticas, és porque partiendo de um punto común, eligen diferentes caminos. Y El camino

no es nunca arbitrario, depende del punto de partida y de lo quiere realizar y salvar. (ZAMBRANO, 1996, p. 85).

Filosofia e Poesia trilharam, segundo Zambrano, caminhos paralelos, distintos, porém, a partir de um mesmo ponto de partida, que é a rebeldia aos deuses. E é esse ponto de partida que as interliga na história do ocidente. Embora tenha havido uma rusga na polis de Platão, para Zambrano, ainda assim, Filosofia e Poesia tem pretensões idênticas e as buscam, por caminhos distintos.

Um terceiro item que une Deleuze e Guattari e Zambrano é o fato de a Filosofia e a Poesia serem criadoras e criadoras de realidades. Para Deleuze e Guattari a Arte é criadora, assim como a Filosofia. A diferença é que a Filosofia cria conceitos e a arte, no nosso caso a Poesia, cria perceptos e afectos. E se criam, criam o que não há. O conceito que não havia e os perceptos e afectos até então inexistentes.

Para falar a verdade, as ciências, as artes, as filosofias são igualmente criadoras, mesmo se compete apenas à Filosofia criar conceitos no sentido estrito. Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam. (DELEUZE; GUATTARI, 1991, p. 13).

Essa potência criadora da Filosofia e da Arte, junto à Ciência, para Deleuze e Guattari, é a saída temporária do Caos, pelos filósofos denominada de Caóides, como já o dissemos acima. Para sair do caos há um preço a se pagar que é justamente mergulhar no caos e de lá sair como “quem volta dos mortos”.

O que o filósofo traz do caos são variações que permanecem infinitas, mas tornadas inseparáveis sobre superfícies ou em volumes absolutos, que traçam um plano de ima-nência secante: não mais são associações de idéias (sic) distintas, mas reencadeamentos, por zona de indistinção, num conceito. O cientista traz do caos variáveis, tornadas independentes por desaceleração, isto é, por eliminação de outras variabilidades quaisquer, suscetíveis de interferir, de modo que as variáveis retidas entram em relações determináveis numa função: não mais são liames de propriedades nas coisas, mas coordenadas finitas sobre um plano secante de referência, que vai das probabilidades locais a uma cosmologia global. O artista traz do caos variedades, que não constituem mais uma reprodução do sensível no órgão, mas erigem um ser do sensível, um ser da sensação, sobre um plano de composição, anorgânica, capaz de restituir o infinito. (DELEUZE; GUATTARI, 1991, p. 259).

Para Zambrano, o seu conceito de Razão Poética é igualmente criador de realidades. Para entender como se dá a criação em Zambrano, hemos de recordar como

ela vê a realidade, a saber: Para Zambrano a *realidade não é ser, a realidade não é transparência ou luz, a realidade é dinâmica vital, orgânica* e, portanto, tempo. Assim, aponta a pensadora que há realidades que não são, que não podem ser ditas só pelo racional, pelo *Logos Demonstrativo*, sendo necessário uma abordagem do que ela chama *as razões do coração*. Para Zambrano também a realidade é *interioridade e fruição* e essa interioridade é alcançada, dita, construída também pelo coração e não só pela razão. Para Zambrano, a realidade *não é, mas está sendo*. A realidade flui e cabe à Poesia e à Filosofia captá-la e criá-la, dizendo-a. A realidade é o que é e também o que não é.

Sobre o querer do poeta sobre a realidade, assim diz Zambrano:

Quiere la realidad. Pero la realidad poética no es sólo la que hay, la que es; sino la que no es. Abarca el ser y el no ser en admirable justicia caritativa, pues todo, todo tiene derecho a ser hasta lo que no ha podido ser jamás. (ZAMBRANO, 1996, p. 22).

A Razão Poética constrói realidades que não podem ser construídas só ou unicamente pela Filosofia, separada da Poesia. Realidades que são e realidades que não são. Ela propõe que se pense e se dê vez, no pensamento, às realidades até então não pensadas pela razão. A Razão Poética, que une o cérebro, a razão e o coração, a Poesia, pensa e dá vez a esquecidas realidades.

É no texto sobre *A Metáfora do Coração* que Zambrano aponta essa possibilidade criadora da Razão Poética ao dar visibilidade a realidades esquecidas. Segundo Henriques, diz a autora sobre a Razão Poética:

Maneira de apresentação de uma realidade que não pode fazer-se de modo directo; presença do que não pode expressar-se directamente, nem alcançar com o inefável, única forma na qual certas realidades podem tornar-se visíveis aos torpes olhos humanos. (ZAMBRANO apud HENRIQUES, 2001, p. 6).

Podemos apontar, ainda, que tanto a Filosofia de Deleuze e Guattari quanto a de Zambrano se constituem em uma ruptura e, ao mesmo tempo, continuidade.

Quando afirmam que fazer Filosofia é criar conceitos, Deleuze e Guattari assertam que há uma ruptura, ao menos epistemológica, com a Filosofia precedente. O conceito criado por um filósofo anterior sustenta a filosofia desse filósofo em particular, não podendo iluminar em igual medida a Filosofia de um filósofo da atualidade, por

exemplo. Assim, intencionalmente ou não, Deleuze e Guattari afirmam que fazer Filosofia é fazer também rupturas. Eis como se expressam os autores:

Nietzsche determinou a tarefa da filosofia quando escreveu: “os filósofos não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhes são dados, para somente limpá-los em fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, criá-los, afirmá-los, persuadindo os homens a utilizá-los.”. (DELEUZE; GUATTARI, 1991, p. 12).

Os conceitos são, para Deleuze e Guattari, filhos do tempo e têm um genitor ou genitora que os assina. Essa característica de diferenças marca sua Filosofia. Mas não é uma diferença que nega a Filosofia que lhe é precedente e nisso repousa sua característica de continuidade. Se podemos nos expressar nesses termos, é como uma contínua descontinuidade, uma vez que a própria história da Filosofia tem sido feita assim. Assim afirmam Deleuze e Guattari:

Ora, apesar de datados, assinados e batizados, os conceitos têm sua maneira de não morrer, e todavia são submetidos a exigências de renovação, de substituição, de mutação, que dão à Filosofia uma história e também uma geografia agitadas, das quais cada momento, cada lugar, se conservam, mas no tempo, e passam, mas fora do tempo. (DELEUZE; GUATTARI, 1991, p. 16).

Os conceitos se renovam e são, não poucas vezes, substituídos. É o que eles dizem, como vimos anteriormente, que os conceitos são *relativos* (em relação a outras Filosofias e filósofos) e *absolutos* (em relação ao seu plano de imanência e personagem conceitual).

Em Zambrano, aparecem também essas rupturas e continuidades. Seu conceito de Razão Poética não deixa de ser uma ruptura ao modo de ver a realidade pela razão filosófica. Ao propor a via lógica do coração, Zambrano rompe com a visão/interpretação da realidade só pela via racional e propõe uma nova “mirada” na realidade, o que leva também a uma nova interpretação dessa mesma realidade. No texto *Poesia e Metafísica*, de 1939, María Zambrano fala sobre essa nova visão e busca da Razão Poética. Assim Zambrano se expressa, segundo Henriques:

Porque a poesia não vai captar aquilo que já tem “número, peso e medida”. Não vai, como a filosofia, descobrir as leis do “cálculo segundo o qual Deus fez o mundo”, as leis da criação, mas vai encontrar o número, peso e medida que correspondem ao que ainda não os tem. E por isso é padecimento e

sacrifício. E por isso é inspiração chamada, ímpeto divino. E justiça caritativa; ocasião estendida na direcção do que não conseguiu ser, para que finalmente seja.(ZAMBRANO apud HENRIQUES, 2016, p. 21).

No livro *Filosofia y Poesia*, María Zambrano revela esse novo olhar da Poesia em sua busca, divergente do olhar da Filosofia, e que causa a ruptura a partir da proposta da Razão Poética. Eis como afirma a autora:

El filósofo quiere el uno, porque lo quiere todo, hemos dicho. Y el poeta no quiere propiamente todo, porque teme que en este todo no esté en efecto cada una de las cosas y sus matices; el poeta quiere una, cada una de las cosas sin restricción, sin abstracción ni renuncia alguna. (ZAMBRANO, 1996, p. 22).

A nova visão proposta por Zambrano é uma ruptura com o modo de ver e captar a realidade. Ela introduz o olhar e o modo da Poesia. Rompe Zambrano com uma forma de ver e captar a realidade, mas não nega a forma da Filosofia, antes, une-a à forma da Poesia de ver e captar o mundo, o que leva a uma continuidade ou uma contínua descontinuidade.

O movimento é outro ponto de diálogo que podemos traçar entre a Filosofia de Deleuze e Guattari e a Filosofia de Zambrano. Movimento que propõe mudança, um devir, um ir além. O movimento que faz o sujeito caminhar e buscar o ser mais, o mais-do-que-se-é, o que faz da Filosofia de Deleuze e Guattari e de Zambrano um exercício de caminhada, de busca, de construção, de criação.

Em Deleuze e Guattari, esse movimento se expressa no *volume 4* do livro *Mil Platôs*, no conceito de *Ritornelo*. *Ritornelo*, como já o dissemos acima, é um movimento musical, uma volta, um retorno, um movimento que permite à música acontecer.

O canto de pássaros: o pássaro que canta marca assim seu território... Os próprios modos gregos, os ritmos hindus são territoriais, provinciais, regionais. O ritornelo pode ganhar outras funções, amorosa, profissional ou social, litúrgica ou cósmica: ele sempre leva terra consigo, ele tem como concomitante uma terra, mesmo que espiritual, ele está em relação essencial com um Natal, um Nativo. Um "nomo" musical é uma musiquinha, uma fórmula melódica que se propõe ao reconhecimento, e permanecerá como base ou solo da polifonia (cantus firmus). (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 103).

O *Ritornelo* é também marcar o lugar de onde se fala, se apropriar de um lugar onde a partir do qual se constrói. É definição de um território preciso e necessário para poder exercer a criação. É a base que permite a criação.

O movimento do *Ritornelo* expressa-se também na sua Geo-Filosofia que se constitui no território, na desterritorialização e na reterritorialização. Movimento de sair do território para em seguida a ele retornar, mesmo sendo ele agora outro território como já foi explicado acima.

Com o nosso objeto de estudo, o cordel, também pretendemos realizar esse mesmo movimento de *Ritornelo*. A partir do território da aula de Filosofia, faremos uma desterritorialização epistêmica, pedagógica, uma saída, para uma posterior reterritorialização. A utilização do cordel em aulas de filosofia nos permitirá fazer esse movimento de *Ritornelo*, uma vez que desterritorializaremos a sala de aula, para, em seguida, reterritorializá-la, nos moldes do *Ritornelo*, não sendo nós os mesmos, nem a sala de aula, a mesma, uma vez que foi reterritorializada.

Em Zambrano, podemos apontar essas mesmas características análogas em seu conceito de Razão Poética. A Razão Poética se constitui em um sair do território da razão filosófica e buscar explicações e interpretações também na Poesia. Desterritorializa a exegese e, por fim, a reterritorializa, ofertando uma nova explicação da realidade. A via logóica do coração, apresentada por Zambrano em sua Razão Poética, como apontaram os estudos de Henriques (2001) sobre *As Metáforas do Coração*, apresenta como características principais de metáforas fundantes o *fogo* e o *sangue*. *Fogo* e *sangue* vivos, em movimento, vibrantes, quentes, pulsantes que fazem a vida acontecer.

Ao analisar a especificidade deste caminho logóico das entranhas, Zambrano liga-o, fundamentalmente, às metáforas do fogo e do sangue; em ambos os casos esta ligação se prende com o entusiasmo, com uma certa forma de euforia e de descentração – no caso do fogo, sob a forma de ardor e exaltação; no caso do sangue, como embriaguez e sede - ao mesmo tempo em que desencadeia a comunhão e, em última análise, a transformação e a miscigenação. (HENRIQUES, 2001, p. 13).

O saber do coração, proposto por Zambrano, no conceito de Razão Poética, é um saber que une o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível, em movimento mútuo, que os aproxima e não trata o cognoscível apenas como um objeto formal, distanciado, sem ligação com o cognoscente, como se dá em parte da razão filosófica. Essa, a

contribuição da Razão Poética que propõe uma nova relação com o saber. Essa mirada do poeta sobre a realidade tem que ver com o ser mesmo do poeta, que também busca, mas busca ao seu modo.

Asombrado y disperso es el corazón del poeta – “mi corazón latía, atónito y disperso” -. No cabe duda de que este primer momento de asombro, se prolonga mucho en el poeta, pero no nos engañemos creyendo que es su estado permanente del que no puede salir. No, La poesía tiene también su vuelo; tiene también su unidad, su transmundo. (ZAMBRANO, 1996, p. 21).

Deleuze e Guattari e Zambrano dialogam nessas características em suas Filosofias. São características que os unem. Possuem como característica uma Filosofia propositiva, inovadora, o que não deixa de ser uma provocação filosófica tanto de Deleuze e Guattari quanto de Zambrano. De sorte que ambos propõem um novo olhar sobre a Filosofia mesma e sobre a realidade que se apresenta. Sobre essa realidade, ambos apresentam uma nova perspectiva interpretativa, a saber: Filosofia como criação de conceitos e a Razão Poética, como a via do coração.

Tendo visto até esse momento o diálogo entre Filosofia e Poesia, o que propomos a seguir é aliarmos esse diálogo à Pedagogia, para fazermos um triálogo em sala de aula, no Ensino de Filosofia através do cordel. Assim, faremos um triálogo que envolva os três saberes, de modo que nossa proposta apresente uma busca, um movimento, uma ruptura contínua, uma construção de realidade que não há, em busca do novo no ensino de Filosofia.

CAPÍTULO 2 – FILOSOFIA, POESIA E EDUCAÇÃO: UM TRIÁLOGO.

O triálogo entre a Filosofia, a Poesia e a Educação é um exercício filosófico que nos propomos e planejamos que seja feito em sala de aula, com as estudantes e os estudantes. Filosofia e Poesia como potências do pensamento, aliadas à Razão Poética, levadas à sala de aula, fazem desse triálogo uma invenção, como a define Walter O. Kohan, no livro *O mestre inventor, Relatos de um viajante educador*, publicado em 2013. Inventar é próprio da Educação, como o é da Filosofia e da Poesia. Se não inventam, se não recriam, se não inovam, se não se fazem e se refazem constantemente, ficam engessadas em sistemas previamente definidos que nada dizem à geração atual, ao momento que ora se vive e não mudam, não acompanham a mudança dos tempos, o que gera uma anacronia, uma não sintonização com o tempo. Inventar é próprio de quem vivencia o movimento de educar. Inventar é criar o que não há, é fazer diferente, é propor novas alternativas, novos métodos, nova postura filosófica e pedagógica.

Para esse capítulo e em nossa proposta de intervenção pedagógica, trabalharemos com a ideia de Mestre Inventor, que foi desenvolvida por Kohan, ao analisar a vida e a obra de Simón Rodríguez, o “Sócrates de Caracas”, no livro *O Mestre Inventor, Relatos de um viajante educador*. Acompanhará nossa reflexão e construção da proposta pedagógica, a ideia de Filosofia como *Experiência do Pensamento*, como propõe Jorge Larrosa. Sendo a Filosofia uma *Experiência do Pensamento*, também vemos o Ensino de Filosofia a partir da experiência e não a partir da verdade, como reflete Walter O. Kohan, a partir das ideias de Foucault de *Livros-experiência e Livros-verdade*.

Nossa proposta de intervenção pedagógica, ao trabalhar o cordel em aulas de Filosofia, pretende ter essa característica de ser um modo diferente na relação Ensino-aprendizagem de Filosofia no Ensino Fundamental II. Para tanto, a inventividade de Simón Rodríguez, como foi observada por Walter O. Kohan, em todas suas características, pode nos servir como um dos sustentáculos pedagógicos ao nosso projeto de intervenção. Queremos afirmar com Simón Rodriguez, aquela frase que é sua máxima e que reflete bem seu intento: “Ou inventamos como Thomas ou erramos.” (KOHAN, 2013, p. 70).

2.1 Ser Mestre Inventor: inventar na educação

O livro *O Mestre Inventor, Relatos de um viajante educador*, de Walter Kohan, publicado em 2013, é uma ode à Educação. Mais: um convite a se fazer educação. Um convite à construção de um novo ser humano e, conseqüentemente, a forjar uma nova sociedade a partir da educação. Um convite a uma educação inventiva, criativa, não meramente reprodutora. Uma educação que se faça a cada dia, que se repense, que não se deixe limitar por políticas conjunturais ou por outros interesses que não o educar o ser humano.

No capítulo 0, Walter Kohan nos conta a experiência de Simón Rodríguez com Thomas, na Jamaica. Os demais capítulos vão desdobrar o que significou para Simón Rodríguez essa experiência, principalmente em sua vida de educador, de escritor que inventa a vida e a refaz e de criador e fazedor de escolas. Sejam escolas físicas ou escolas no sentido de inventar uma escola diferente, que caiba os Thomas do mundo.

Partindo da vida e da obra de Simón Rodríguez (1771-1854), pensador venezuelano, professor, filósofo, mais conhecido como “O Sócrates de Caracas”, e principalmente, de sua experiência com Thomas, na Jamaica, Walter Kohan nos revela o que é educar para o Mestre de Bolívar¹⁵ e qual seu projeto de educação para uma nova América e para o mundo.

Na Jamaica, Simón Rodríguez conhece Thomas, enquanto brinca com crianças. Para apanhar um chapéu não encontram soluções, quando Thomas, um menino pobre, de fora do grupo, estrangeiro propõe que construam uma escada humana e apanhem o chapéu. Assim relata o autor:

Enquanto Rodríguez ainda está pensando com as crianças uma solução sem encontrar alternativa, Thomas, um negrinho que sempre os assiste com olhos brilhantes, manifestando vontade de participar do jogo sem atrever-se a pedi-lo, e que tinha acompanhado todo o episódio em silêncio, quase de um salto, e sem respirar, diz a Simón Rodríguez: “Por que as crianças não sobem em seus ombros e uma delas pega o chapéu?”(KOHAN, 2013, p. 31).

Essa iniciativa de Thomas, sua saída logo após propor uma solução, fizeram Simón Rodríguez repensar a educação. Thomas torna-se um princípio para Simón . Um despossuído, posto à margem da vida e da história, Thomas torna-se um símbolo para Simón Rodríguez. Esse encontro e essa experiência com Thomas foi um *Kairós*, um momento de Graça, na vida e no pensamento de Simón Rodríguez. *Kairós* no sentido de

15 Segundo Walter Kohan, Simón Rodríguez é conhecido também por ter sido o mestre do libertador Simón Bolívar e ter participado do seu sonho de libertação, no tocante à educação na América Latina republicana.

tempo, mas não o tempo cronológico, medido por horas, dias, meses, anos. *Kairós* no sentido de um tempo propício de uma experiência que se vive. Esse *Kairós* foi um momento, uma experiência fundamental e fundante do pensamento e da postura que seria adotada por Simón Rodríguez dali em diante. Assim expressa Walter Kohan:

Esse dia não é um a mais na vida de Simón Rodríguez. Ao retornar para a pousada onde está hospedado, a imagem do que aconteceu, os olhos de Thomas brilhando, o tom firme de sua proposta – que Rodríguez pode intuir mais do que entender completamente dada a sua ainda inicial aprendizagem da língua –, o modo como eles resolveram a situação rapidamente, a escapada correndo de Thomas, enfim, Rodríguez está fixado no que aconteceu e o repassa em sua mente, nos mínimos detalhes.(KOHAN, 2013, p. 32)

A partir desse episódio, Simón Rodríguez repensa a educação e o seu papel inclusivo de todos aqueles que tiveram a vida negada, principalmente na América colonizada. Quer incluir na escola todos os Thomas do mundo. Pensa uma educação que alcance os mais pobres, uma educação inventiva. Pensa ele uma escola nova, diversa das escolas que fazem parte do sistema educacional da Venezuela e da América como um todo colonizado, explorado e excludente.

Um aspecto marcou indelévelmente ao mestre Simón Rodríguez no seu encontro com Thomas: Thomas inventou, criou, pensou o que ninguém pensou, viu o que ninguém viu, propôs uma saída que deu certo, uma ação coletiva que funcionou. Walter Kohan nos relata que,

Aos poucos, vai formulando sua própria análise da situação. Justamente o fato de Thomas ser o menor, o negro, o estranho-estrangeiro no grupo deve ser considerado um aspecto importante para entender o que aconteceu. Talvez tenha sido exatamente essa condição o que permitiu que o pequeno Thomas visse o que ele mesmo e as outras crianças não podiam ver. O pequeno inventou.(KOHAN, 2013, p. 33)

A partir de então, Simón pensa que a educação deva ser criativa, inventiva. Cabe ao mestre inventar, criar o que não há. Criar o que possa ser realizado. Cada mestre deve, assim, fazer a escola. Fazer escola na escola. Fazer escola é recriar espaços, estruturas. Fazer escola é ir além do que se tem na realidade. Dar um passo de qualidade. Ousar. Fazer diferente. Como pode-se ler em Kohan:

Simón Rodríguez não consegue parar de pensar. Realiza novas reflexões acerca dessa história que o acompanhará pelo resto da vida: a experiência com Thomas lhe mostra, ao mesmo tempo, o enorme poder da criatividade, do pensamento, da invenção. Além disso, Thomas inventa algo que funciona,

que se pode ver realizado no mundo. Permite também pensar que devemos ouvir aqueles que falam outra língua, aqueles que pensam de outra forma, os estranhos, desabituaados aos usos estabelecidos. Thomas é um irreverente. (KOHAN, 2013, p 33-34).

Esse inventar, esse criar significa romper com estruturas pré-estabelecidas, com escolas estáticas, fechadas. Não é só estar na escola, mas também fazer a escola, propor o novo, criar, inventar, ousar. Esse será o programa de Simón Rodrigues a partir da sua experiência com Thomas. Thomas passa a ser todos aqueles que não tem acesso à educação, todos aqueles a quem o saber foi negado, todos aqueles meninos e meninas da América colonizada. Simón foi um pensador, um filósofo, um político da educação, um pensador da escola no século XVIII. Simón foi um idealizador de uma escola na América para a América. Não uma escola na América aos moldes europeus. Uma escola que prepare para a vida. Mas não só. Uma escola que prepara para a vida na América. Uma educação que forje um novo ser humano e, conseqüentemente, uma nova América. Conforme nos diz Kohan:

Rodríguez faz a escola da irreverência, faz escola onde se desescolariza, com quem se abandona e se considera impotente e incapaz de entrar na escola. Conduz à sua escola todas as classes de Thomas que andam vagando por Bogotá. Essa é uma observação importante acerca da escola de Rodríguez: abre-se a escola aos que supostamente não têm condições de entrar nela ou não estão preparados para ela. A escola de Rodríguez é uma escola sem condições, sem requisitos, sem credenciais para mostrar na porta de entrada. É uma escola aberta para aqueles que nunca entraram na escola, a seus estranhos estrangeiros, aos chocantes forasteiros da cidade.(KOHAN, 2013, p. 52).

Inventar, criar o novo implica ouvir o outro, o estrangeiro, como eles ouviram Thomas, que era um estrangeiro no grupo de crianças. O gesto de Thomas deve ser o gesto do mestre inventor: Thomas pensou, viu um problema, tomou a palavra, criou, revolucionou e depois saiu. Simón Rodríguez faz esse movimento. Viaja. Sai pela América, pela Europa, pelos E.U.A.. Cria escolas, propõe saídas, toma a palavra em cada lugar que chega, revoluciona e depois sai. Vai a outro lugar. Já não é o mesmo. Agora torna-se, Simón, Samuel Robinson. Um novo nome para um novo homem. Não mais um homem de um lugar. O mundo é sua Pátria. Não nega seu lugar, antes, o amplia. Coloca a América dentro de um projeto maior. Estuda as gentes, vê seus problemas, estuda os livros. Aprende línguas para melhor se comunicar com os outros seres humanos. É uma nova postura educacional. Vai ao outro, sai de si, assim como

Thomas saiu do seu canto e foi ao outro, no caso, às crianças tentando apanhar um chapéu.

Simón, ou Samuel Robinson, conhece Bolívar e partilha do seu projeto para a América Latina. Ambos partilham e compartilham ideias e ideais. Sonhos e utopias. Tornam-se amigos e Simón finda por se tornar o mestre de Bolívar. A ponto de Bolívar o chamar de “O Sócrates de Caracas”. E chamá-lo de “meu amigo”.

Em 1823, depois de várias viagens, Simón volta a Caracas, não mais como Samuel Robinson, mas como Simón Rodríguez, para se dedicar à educação como Ministro de Bolívar. Em sua mente está a ideia de libertar seus compatriotas. Libertar de corpo e alma. Para tanto, pensa uma escola de todos, com todos e para todos. Cria uma escola, uma nova escola. Uma escola onde os pobres, os esquecidos, os sem vez, os despossuídos, assim como Thomas, tenham acesso. A um preço. Passa a ser hostilizado pelas elites. Bolívar lhe faz sombra. Mas, sem Bolívar por perto não consegue erguer seu projeto. Sucre¹⁶ fecha sua escola. Seu projeto de educação para todos, inclusive os despossuídos, os pobres, os esquecidos do mundo, como Thomas, vai de encontro ao projeto colonial de educação para a elite, para os filhos da elite colonial. Como Thomas, Simón sai em silêncio. Assim nos relata Kohan:

Rodríguez encontra problemas com seus interlocutores locais. Ele se sente incompreendido, tratado como um louco. Ele sabe desde o início que não é fácil, sua escola gera reações hostis. Para os seus adversários, o lugar dos Thomas não é na escola, é um desperdício gastar dinheiro público em sua educação. Rodríguez combate essas opiniões. Nunca desiste de tentar. (KOHAN, 2013, p. 53).

Podemos perguntar se ele fracassou. Não, porque deixou o exemplo, as ideias. Simón morreu em 1854, aos 83 anos. Virou um símbolo de mestre, de inventor, de educação. Thomas foi o mestre de Simón Rodríguez. Thomas foi seu princípio pedagógico. Thomas foi seu princípio hermenêutico. Simón passa a pensar a realidade de seu tempo e seu projeto educacional a partir de Thomas, ou melhor, a partir da sua experiência com Thomas.

O que é ser um mestre inventor? O que significa inventar a escola? É ser, para Simón, alguém que ajude o outro a ser o que ele é. E é isso que Simón quer fazer com os pobres da América. Ajudá-los a ser o que são: Latino-americanos. Simón quer fazer

¹⁶General Venezuelano e libertador da América, Antônio José de Sucre se opôs aos projetos de Simón Rodríguez, difamando-o e acusando-o de abrigar “meninos, mulheres perdidas e preguiçosos”. (KOHAN, 2013, p. 54).

com os outros, o que Thomas fez com ele. Porém uma realidade se impõe para Simón Rodríguez: Não pode fazer isso na América colonizada. Daí, apoiar o projeto libertador de Simon Bolívar. Sua proposta educacional só poderá se concretizar numa República de pessoas livres. Pois uma República deve ser para todos, assim como sua escola é pensada para todos. Seu modelo educacional é impensável numa sociedade colonizada, oprimida. Walter Kohan expressa o sentimento de Rodríguez nesses termos:

De modo que nós inventamos ou erramos. A invenção é critério de verdade, o suporte epistemológico e político da vida que estamos afirmando na América. Nem todas as invenções são verdadeiras, mas nós sabemos que se não inventamos não podemos acessar a verdade, que a verdade não pode ser imitada, reproduzida, copiada, modelada a partir de outra realidade. Temos de encontrar a verdade por nós mesmos, ou nunca a encontraremos. (KOHAN, 2013, p. 78).

Para Simón Rodríguez a América deve inventar e não copiar modelos estrangeiros. Não deve imitar. Deve inventar a si mesma. A América deve inventar em todos os aspectos, principalmente na educação. Simon Bolívar partilha de sua visão de que não é possível uma revolução sem uma educação revolucionária. Simón Rodríguez questiona o modelo educacional do seu tempo. Modelo elitista, importado, copiado. Para ele, ensinar implica ensinar para a vida. E a vida na América é bem diferente da vida na Europa. Vai, assim, de encontro ao ensino catedrático que não contempla os Thomas do mundo. Vai de encontro a métodos fechados, como o método Lancaster.¹⁷ Sua proposta vai na contramão do que pretendem os governantes. Daí entender-se a hostilização que lhe fazem.

Simón Rodríguez é taxativo quando diz que “ou inventamos como Thomas ou erramos”. Inventar, criar, pensar difere da reprodução, da imitação, do servilismo. E há que se escolher. Ou se inventa ou não se educa. Há que se recriar sentidos, remodelar a escola. Tanto na estrutura física, como na linguagem, na metodologia, na escrita. Pensar é não imitar. Para Simón a América tem que pensar sua terra, sua geografia e sua gente. Descobrir suas verdades sem imitar verdades alheias.

Essa ideia de Simón Rodríguez dialoga com a ideia de *Ritornelo* de Deleuze e Guattari, no sentido de fazer e refazer-se, incessantemente, bem como com a proposta

¹⁷ Segundo Lucila Conceição Pereira: “O método Lancaster é um método pedagógico desenvolvido pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838) no final do século XVIII na Europa. Conhecido também por método monitoral ou mútuo difere dos métodos que o antecederam por utilizar alunos que se destacam dos demais como alunos monitores, responsáveis por contribuir para o ensino do restante do grupo.” (Disponível em: <https://www.infoescola.com/pedagogia/metodo-lancaster/> acesso em: 06 de Agosto de 2021.)

de Razão Poética de María Zambrano, no tocante a novas possibilidades de interpretação da realidade.

Em seu projeto educacional, Simón valoriza a educação na infância, a primeira escola. Em seu projeto, a primeira escola é o novo. É ali que se pode criar, inventar. Dá importância às brincadeiras lúdicas que educam, aos jogos educativos como métodos de aprendizagem. E essa escola deve ser para todos. É o seu projeto de educação popular. Em sua escola todos podem entrar. Todos como Thomas. Podemos ler em Walter Kohan que,

Este é, talvez, o segredo de Rodríguez: ter sabido observar a infância, não subestimá-la, olhá-la de igual para igual. Eis, talvez, o segredo de um bom mestre: olhar com os olhos bem abertos as crianças que o observam. Acolher seu olhar, atendê-lo, cuidá-lo, nutri-lo, apreciá-lo. Ensinar é, já o sabemos, uma questão de atenção e sensibilidade. (KOHAN, 2013, p. 80).

Sua escola se constitui numa anti-escola. Ao menos uma anti-escola nos moldes coloniais. Seu projeto de escola difere do projeto colonial. Inverte os valores da sociedade. É uma escola irreverente. Uma escola que forma o humano para a vida. Uma escola desobediente. Uma escola que não segue os padrões preestabelecidos. O mestre dessa escola deve ser um desobediente. Cumpre que, ao inventar, criar, rompa com o preestabelecido. Que não aceite o dado como universal, correto, impossível de questionamento. Questionar é romper. Romper com ideias, com estruturas. Assim deve ser a escola. O espaço do rompimento, da desobediência, porque é o espaço da criatividade, da invenção. Eis como nos relata, Kohan;

A educação de que a América necessita, que Rodríguez chama de educação geral, popular ou social, é justamente a que integra o conhecimento e a vida, que ensina as pessoas a viver (I, p. 106), o que significa ensiná-las a serem pessoas ativas, motivadas, autossuficientes. De acordo com essa ideia, é todo o povo, sem exceção, que deve integrar o mundo do saber, do pensamento e da ação. Um povo educado é um povo integralmente educado; todos pensam em todos, e não somente em si mesmos. Ninguém é educado em uma sociedade onde existem pessoas, mesmo que seja uma única pessoa, sem educação. Esta é a escola que faz Rodríguez. Este é o legado de Thomas. Também por isso a América deve inventar-se, e não imitar; por isso não tem sentido trazer imigrantes europeus sem antes educar todo o povo americano desde a primeira infância. Imita-se a Europa, imita-se uma sociedade deseducada, com milhões de pessoas excluídas da educação e, portanto, do mundo social. (KOHAN, 2013, p. 84).

Walter Kohan nos questiona se fazemos escola aos moldes de Simón Rodríguez ou se fazemos escola com Simón Rodríguez. Mais: se temos feito de Simón Rodríguez

uma escola. Se temos pensado uma escola para os Thomas de hoje. Se temos criado, inventado, desobedecido o preestabelecido. Se temos saído de nosso lugar e ido ao outro, como Thomas fez com Simón Rodríguez e como este fez com os outros. Se temos pensado a educação ou simplesmente copiado, imitado. Se educamos para a vida, para o ser humano novo. Inquietações que Thomas, Simón Rodríguez, Sócrates, Paulo Freire nos interpelam. Pedem. Imploram. Estimulam. Indicam. Pergunta-se Walter Kohan:

Então, valeria a pena fazer algumas perguntas: Temos viajado? Temos saído do lugar que nos pedem que ocupemos? Temos inventado, criado, pensado de verdade? Temos alcançado a todos igualmente? Temos sido irreverentes? Temos questionado os valores socialmente estabelecidos? Se essas perguntas orientam o caminho que temos seguido, é claro, Simón Rodríguez fez escola com a gente, como Thomas fez com o Sócrates de Caracas. Em outras palavras, nós fomos à escola com Dom Simon, ou temos feito, de Simón Rodríguez, uma escola. Como sorriria Dom Simón se lesse estas palavras! Como Thomas sorriria. Como a própria escola sorriria.(KOHAN, 2013, p. 139).

Uma educação irreverente, criativa, que pense e que se pense, que faça e se refaça, que diga e se diga, que questione e se questione. Uma educação que ande, caminhe, como Thomas e como Simón Rodríguez. Uma educação que inclua no círculo o estrangeiro, como Thomas foi incluído. Uma educação que ouça o outro. Ouvir é ato de humildade. É se dizer incompleto. Ouvir Thomas foi um ato de humildade de Simón Rodríguez e dos meninos que o circundavam.

Nesse sentido e com toda essa experiência de Simón Rodríguez nos pergunta Walter Kohan: Qual o sentido da Filosofia na escola? E diz mais: o que ensina Filosofia pelo seu valor em si mesma não está preocupado com as questões do mundo e das pessoas. A Filosofia deve provocar a escola. Questioná-la. A sua ausência deve preocupar a escola. Para Simón Rodríguez a escola é o espaço do ócio criativo. O tempo é o mesmo para todos. Urge que se tenha tempo na escola. Tempo para se dedicar, para estudar, para produzir. Tempo e tranquilidade. Deve a escola ofertar condições para que o estudante possa ler, pensar, escrever, estudar de verdade. E critica, Walter Kohan, esse modelo de escola que não tem tempo para se produzir, tempo para se aprender. Critica a escola com tantas tarefas, atividades, que esmaga a criatividade, a inventividade. Uma escola que reproduz o modelo neoliberal onde o tempo cronológico, medido, cronometrado não possibilita o tempo livre.

Diz Kohan, inspirado em Simón Rodríguez, que inventar uma escola é dar-lhe uma nova forma, um novo sentido, recriando-lhe. Sendo essa a primeira e última tarefa

do mestre: fazer com que a escola seja uma escola de verdade. E diz mais: que a Filosofia pode ser o nome de uma prática de pensamento que possa fazer escola nas escolas. E, para tanto, ela, a Filosofia, há que ser também inventora, criativa. Uma escola que não tenha medo de errar, que ouse se inventar. Uma escola que não se limite ao dado como pronto, mas antes, uma escola que reflita, que pense a si mesmo e ao seu redor.

A experiência de Simón Rodríguez com Thomas deve nos interpelar a pensarmos nossa prática, assim como Simón repensou a sua.

O que esperamos? Há de ter para nós um Thomas também? Qual Thomas nos falta? Qual experiência significativa não nos chegou? Falta-nos uma experiência existencial fundante, como Simón Rodríguez teve com Thomas?

Estaríamos desatentos? Sim! Simón teve a experiência com Thomas porque estava atento aos seus gestos, à sua fala, à sua proposta. E isso é uma lição de humildade, em primeiro lugar. Um mestre que ouve um analfabeto, um desconhecido, um de fora do grupo. Um mestre que não só o ouve. Deixa-o falar. E Thomas fala, sem medo, sem complexo de inferioridade. Fala de igual a um “igual”. Mais: além de ouvir e permitir que Thomas fale, o mestre segue seu conselho. Poderia recusar. Mas, não! Segue a orientação e alcança o seu resultado.

Pode ser que do alto da nossa arrogância, não estejamos vendo Thomas hoje. Onde ele está? Se ele se achegar, pode ser que não o deixemos falar. Em ele não falando, não poderemos ouvi-lo. Nem se coloque a questão de seguir seus conselhos. A nossa petulância pode não se permitir “descer” tanto. “Rebaixar-se” a tal ponto está fora de questão em muitos modelos de educação na atualidade. Assim, não teremos a experiência fundante. Assim não nos abriremos ao novo, ao criativo. Assim, não poderemos ser mestres inventores, como o foi Simón Rodríguez.

Fechados em nossos feudos, poderemos não sair ao encontro do outro. Poderemos não nos mover. Mover geograficamente e intelectivamente, no sentido de abrir-se a novas possibilidades.

Educar é, pois, antes de tudo o mais, um sinal de humildade por parte do educador.

Tendo visto até o momento o pensamento de Simón Rodríguez, principalmente a ideia de inventar a escola, veremos como tal ideia dialoga com Deleuze e Guattari e com Zambrano.

2.2 **Rodríguez inventa com Deleuze e Guattari e Zambrano**

Para traçarmos um paralelo entre o pensamento educacional de Simón Rodríguez e os pensamentos filosóficos de Deleuze e Guattari e Zambrano, recordamos que nossa proposta gira em torno de um triálogo entre Filosofia, Poesia e Educação. Triálogo que propõe a utilização do cordel em aulas de Filosofia. Assim, buscamos traçar linhas de aproximação entre as Filosofias de Deleuze e Guattari e Zambrano e a pedagogia de Simón Rodríguez.

Um primeiro ponto que apontamos, ligando Simón Rodríguez a Deleuze e Guattari e Zambrano, é o aspecto criador da sua proposta. Simón Rodríguez quer criar, inventar. Inventar o que não há e que possa ser realizado na escola, na educação. Para Simón Rodríguez “ou inventamos ou erramos”. Criar ou inventar possui várias faces de leitura. Criar significa ir além do que se tem, não se conformar com o que se tem. Implica ainda buscar o novo, sem medo do novo. Quer dizer ainda um desapego a certos modelos pedagógicos. Inventar implica estar atento ao novo e às suas possibilidades. E, para Simón Rodríguez, Thomas é o exemplo de criar e de inventar. Walter Kohan afirma que,

Simón Rodríguez não consegue parar de pensar. Realiza novas reflexões acerca dessa história que o acompanhará pelo resto da vida: a experiência com Thomas lhe mostra, ao mesmo tempo, o enorme poder da criatividade, do pensamento, da invenção. Além disso, Thomas inventa algo que funciona, que se pode ver realizado no mundo. Permite também pensar que devemos ouvir aqueles que falam outra língua, aqueles que pensam de outra forma, os estranhos, desabitados aos usos estabelecidos. (KOHAN, 2013, p. 33-34).

Assim como Deleuze e Guattari enfatiza o papel criador da Filosofia, ao criar conceitos, e da arte, ao criar perceptos e afectos, Simón Rodríguez aponta e dá ênfase ao papel criador da educação. Educar é criar, inventar, em todas as suas implicações. Nessa perspectiva, também Zambrano criou ao inventar um novo modo de “mirar” a realidade em seu conceito de Razão Poética.

Em Simón Rodríguez, esse aspecto da criação começou por ele mesmo. Ele criou, se assim podemos dizer, um outro ser de si mesmo, com a experiência vivida com Thomas. Conforme diz Kohan:

De qualquer forma, Simón Rodríguez vive uma experiência filosófica e pedagógica, de transformação. Ele já não pode mais pensar do modo como pensava, já não pode mais ir para a escola como ia antes. O que o preocupa

não é mais o mesmo. Mudam algumas das suas perguntas habituais. Surgem novas questões. Uma preocupação se instala nele, em seu corpo, na sua maneira de ver o mundo. Será necessário continuar explorando, seguir viajando, conhecer outras realidades e dar uma forma mais bem elaborada às ideias que acabam de nascer(KOHAN, 2013, p. 34-35).

Um segundo aspecto dialógico entre Deleuze e Guattari, Zambrano e Simón Rodríguez é o caminhante ou do movimento. Simón Rodríguez torna-se um errante. Errante em dois sentidos: errante porque não tem medo de errar ao inventar. Inventar implica acertar ou errar. Simón Rodríguez não teme o erro. Errante, no sentido de caminhar, perambular, não ficar imóvel, seja nas ideias, nas pedagogias ou mesmo na Geografia, uma vez que andou pela Europa, pelos E.U.A., para só depois, volta a Caracas, na Venezuela. Este sentido de errante está presente em Deleuze e Guattari, através dos conceitos de desterritorialização e da reterritorialização. Diz Walter Kohan que,

Thomas permite um movimento incomum e extraordinário na vida de Simón Rodríguez. A partir desse dia, nada será como antes: alguns dos princípios que o acompanharão pelo resto de sua vida já tomaram corpo, saíram de um corpo e entraram em outro e, nele, seguirão viajando para sensibilizar outros corpos e, através deles, fazer o corpo da América (KOHAN, 2013, p. 35).

O movimento que em Deleuze e Guattari se apresenta na criação de conceitos, na Filosofia, e na criação de perceptos e afectos, na Arte, que em Zambrano se dá na via lógica do coração, com o sangue e fogo como símbolos, em Simón Rodríguez também se faz presente. Não só ele cria, como cria em vários lugares e em vários momentos. Simón Rodríguez não para de criar, nem de caminhar, de movimentar-se. Como símbolo desse movimento, muda o próprio nome para Samuel Robinson, como afirma Kohan:

O novo nome acompanha Simón Rodríguez durante vinte e tantos anos. Sai da Jamaica e viaja pelos Estados Unidos e depois pela Europa, até voltar novamente para a América, quando ainda viajará por Colômbia, Equador, Peru, Bolívia e Chile, desta vez novamente com o seu primeiro nome. Já sabe várias línguas e, quando não, aprende a língua nativa do país que visita, o que lhe permite compreender inglês, alemão, italiano, português, polonês, russo e francês(KOHAN, 2013, p. 48).

Esses aspectos de criar, inventar e caminhar, em todos seus aspectos e em tudo quanto implique criar e caminhar, desemboca em uma característica que também se faz presente, tanto em Deleuze e Guattari, como em Zambrano e Simón Rodríguez, a saber: abrir-se ao outro.

Abrir-se ao outro é condição para criar, inventar e sair em direção ao outro. Deleuze e Guattari apresentam esse sair na ideia de *Ritornelo*, da territorialização, desterritorialização e reterritorialização. Zambrano abre-se ao outro poético, quando apresenta a via lógica do coração e formula seu conceito de Razão Poética. Ambos caminham em direção ao outro, como também faz o outro caminhar em direção ao encontro. Simón Rodríguez abre-se ao outro, como abriu-se à participação de Thomas, na brincadeira de jogar o chapéu. Desde então, sua vida é um caminhar em direção aos outros “Thomas” do mundo. Abrir-se ao outro significa dar voz ao outro, fazer o outro participar do processo, seja educacional, seja filosófico, seja poético. Implica dar ao e receber do outro. Também é um abrir-se a novos saberes, nova visão de mundo, novos discursos, novas posturas, novos posicionamentos e novos espaços. Eis como Walter Kohan afirma:

Cria seus próprios métodos de ensino. Sempre assim: viaja, aprende, ensina. Faz escola, literalmente, e também vai consolidando uma ideia de escola, do que significa fazer escola. Thomas está sempre presente, em vigília e nos sonhos. A memória dessa experiência não se apaga e o mantém continuamente em movimento. Não para nunca mais de viajar. As viagens formam parte de sua escola. Também isso aprendeu com Thomas, a não ficar parado, a aparecer onde não é esperado e a retirar-se quando não há mais nada a fazer. Não quer ir a nenhum lugar particular. A sua pátria não é a Venezuela, nem mesmo a América, muito menos os Estados Unidos ou a Europa. Talvez o mundo (KOHAN, 2013, p. 50).

A vida e a obra de Simón Rodríguez baseia-se no movimento, no caminhar, no criar, inventar e propor escolas e pedagogias novas, inovadoras, diferentes. Tocamos aqui em um quarto ponto que liga Simón Rodríguez a Deleuze e Guattari e Zambrano: a Irreverência.

Entendendo aqui a irreverência como um não-prostrar-se obedientemente, cegamente, irrefletidamente a modelos pedagógicos ou filosóficos, modelos teóricos ou práticos. A irreverência no sentido de não reverenciar, quase religiosamente, uma doutrina, um método, um pensamento. Assim entendido, vemos que a Razão Poética de Zambrano, largamente citada nesse texto, é irreverente. Rompe com um modelo de interpretação e de criação da realidade. Assim também a noção “deleuzo-Guattariana” do que seja Filosofia (criar conceitos), também porta aspectos de irreverência, uma vez que é um não se prostrar a Filosofias que lhes são precedentes. Nesse mesmo patamar de irreverência poso a proposta pedagógica de Simón Rodríguez. Segundo Kohan, a proposta de Rodríguez

Aposta naqueles que são capazes de recriar o pensamento, a vida, a ordem social. O mesmo pede ou exige dos professores. É o que ele também oferece em sua prática pedagógica e em sua vida. Simón Rodríguez é um irreverente, iconoclasta. Não pensa no que se deve pensar, não vive como se deve viver, não atua como se deve atuar. Pelo contrário, centra precisamente a sua missão educativa em inverter boa parte dos valores que sustentam a sociedade colonial, para que ela se torne uma verdadeira República. Ele faz isso de várias maneiras, incansável, obstinado, teimoso (KOHAN, 2013, p. 99).

É uma irreverência propositiva, criativa, que questiona o dado como certo e único e propõe novos modelos teóricos, práticos, seja na Filosofia, seja na pedagogia. Uma irreverência que se adapta a novas realidades e que finda por criar novas realidades, novas práticas. Uma irreverência revolucionária que transforma paradigmas, cria novos e até recusa outros que já não servem à atualidade.

A proposta pedagógica de Simón Rodríguez é inclusiva. E a inclusão é outro aspecto que o aproxima de Deleuze e Guattari e Zambrano. A Razão Poética de Zambrano inclui a Poesia, em todos os seus aspectos e personagens, como fator primordial para se olhar o mundo e interpretá-lo, isto é, construir saber sobre o mundo. Deleuze e Guattari incluem os saberes da Arte e da Ciência e os dizem criadores, tal qual a Filosofia, afirmando-os como potências do pensamento.

Desse modo, assim como Deleuze e Guattari incluem a Ciência e a Arte como potências do pensamento e igualmente criadoras, tal qual a Filosofia, e Zambrano inclui toda uma tradição poética no conceito de Razão Poética, Simón Rodríguez quer incluir os excluídos da América Latina. De maneira simbólica (e prática) quer incluir todos os “Thomas” do mundo, quer trazer para a escola, outra escola, diversa, os que a ela nunca tiveram acesso. E para tanto, sua proposta incluía uma escola e uma pedagogia na América Latina e para a América Latina e não uma pedagogia da Europa na América Latina, como eram as metodologias, as práticas pedagógicas do seu tempo. Nas palavras de Walter Kohan:

Isso é o que Thomas ensina a Simón Rodríguez com sua aparição naquela experiência filosófico-pedagógica vital para o mestre. Esse é o modo singular com que Simón Rodríguez faz escola, um gesto que está, inclusive, antes de os(as) estudantes entrarem nos edifícios escolares: é esse aceno com o qual Rodríguez se dirige aos mestiços e às mestiças, aos que sempre lhes fizeram saber que não eram capazes ou dignos de ir à escola e lhes diz: “Venha aqui, este lugar é seu, mais do que de ninguém. Vocês têm as mesmas condições, a mesma força e a mesma capacidade para ocupar este espaço que todos os outros. A escola é de vocês”. Esse é o primeiro e mais importante gesto de

Rodríguez, seu fazer escola, seu ser professor singular na América. É também o nascimento da educação popular nestas terras. (KOHAN, 2013, p. 89-90).

Ao incluir os excluídos da sociedade, Simón Rodríguez cria uma nova escola para uma nova América Latina. Uma América Latina não submissa aos paradigmas pedagógicos europeus, uma América Latina que inclua os nativos, os escravizados. Simón Rodríguez cria a Educação Popular, como lê-se em Kohan:

Em todos esses sentidos, Simón Rodríguez é o primeiro impulsionador de uma educação popular para a América. Popular quer dizer, para ele, de todo o povo, de todas as pessoas e, em primeiro lugar, de todos os que os outros consideram que não se podem educar: os pobres, os abandonados por ilegítimos, rudes ou porque se pensa que já estão grandes demais para aprender o que poderiam ter aprendido quando crianças. (KOHAN, 2013, p. 94).

A ideia e a postura de ruptura, como se encontram em Deleuze e Guattari e Zambrano, também se fazem presentes no pensamento e na postura pedagógica de Simón Rodríguez, pois ele rompe com estruturas escolares e pedagógicas colonialistas e monárquicas. Pensa uma escola latino-americana e para uma República. Walter Kohan diz que,

Certamente, nas escolas da colônia, não há condições para que, pelo menos a maioria das pessoas, índios, negros ou pardos possam ser o que são. No entanto, Rodríguez acredita que na escola republicana podem se dar as duas alternativas. Mais ainda, considera que, se nas escolas existentes em seu tempo ambas são irreconciliáveis, nas que iria implementar com sua proposta de educação popular não só são compatíveis, como também o primeiro significado de ser um professor, ajudar aos outros a encontrar o que eles são, é o caminho para o segundo, para que as escolas desempenhem a função que lhes é própria em uma sociedade republicana. (KOHAN, 2013, p. 84).

Simón Rodríguez rompe com modelos pedagógicos também por acreditar que o papel da educação é ligar o estudo à vida real, concreta, sem espaçamentos ou distâncias. Uma educação que leve em conta a vida dos (as) estudantes. Uma educação que parta da experiência de vida e não da verdade acadêmica e curricular. E também nesse aspecto rompe com o pensamento tradicional pedagógico, fazendo a distinção entre ser catedrático e ser professor. Segundo Walter Kohan:

O primeiro transmite conhecimentos; o segundo forma para a vida em sociedade. Aquele é o que conhece uma matéria e a comunica, de cima para baixo; qualquer um pode fazer isso, basta estar preparado com um mínimo de antecedência e recitar o conhecimento em questão. O professor, ao contrário,

é o que “faz ver, por sua dedicação, que se aplica exclusivamente a estudar uma arte ou ciência”. (KOHAN, 2013, p. 86).

Nossa proposta de intervenção e dissertação se insere nesse contexto de inventar, proposto por Simón Rodríguez. Inventar é introduzir o novo, plausível, passível de ser realizado. Dessa forma, nossa proposta finda constituindo-se em uma anti-escola, uma vez que estaremos propondo o novo e, conseqüentemente, rompendo com modelos pré-estabelecidos. Estaremos fazendo escola na escola e de Simón Rodríguez, uma escola, como propõe Walter Kohan. Ao inventarmos no Ensino de Filosofia, também nos tornamos errantes, em seus dois sentidos: caminhamos e não tememos o erro.

Nossa proposta também se caracteriza pela irreverência, no sentido apontado por Walter Kohan, em *O Mestre inventor*. Não reverenciamos paradigmas pedagógicos que não se coadunam com a realidade da vida dos(as) estudantes e propomos um aspecto que faz parte da vida dos(as) estudantes que é a Poesia, em nosso caso, o cordel, tão presente no nordeste, principalmente em cidades interioranas.

Propomos o Ensino de Filosofia tendo por princípios a experiência e não a verdade pronta, estabelecida, absoluta, inquestionável. Ensino que leve os(as) estudantes a realizarem experiências significativas para sua vida na acadêmica e também para sua vida fora da academia.

2.3 Poesia em Sala de aula: O Sabor no Saber

O percurso até aqui traçado nos apontou a Filosofia e a Arte, mais especificamente, a Poesia, como potências do pensamento (Deleuze e Guattari) e como criadoras de realidades (Zambrano), bem como a necessidade de se inventar na Educação (Simón Rodríguez). Relacionamos a Filosofia e a Poesia e vimos os pontos em comum no pensamento de Deleuze e Guattari e de Zambrano, como também apontamos como elas podem ser relacionadas em um triálogo com a Educação. Veremos, nesse tópico, a importância mesma da Poesia em sala de aula e como ela, mesmo sendo discriminada, pode contribuir na experiência de pensamento dos estudantes e das estudantes.

O papel da Poesia em sala de aula é de fundamental importância para a nossa pesquisa. O primeiro capítulo do livro *Poesia na sala de aula*, de Hélder Pinheiro, traz a pergunta crucial: *Poesia na Sala de aula: Por quê?* Em dois subtópicos o autor revela a

situação da Poesia na sala de aula ou sua não utilização em sala de aula e sua função social. Diz Hélder Pinheiro que

De todos os gêneros literários, provavelmente é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico em sala de aula. Pesquisas mais antigas e também recentes apontam sempre certo distanciamento entre o leitor escolar e o gênero lírico.(PINHEIRO, 2018, p. 11).

Detecta o autor que há um distanciamento entre os(as) estudantes e o gênero poético em sala de aula. Os motivos para o distanciamento são vários, indo do preconceito com a Poesia, considerada um texto menor, subliteratura ou mero recurso de entretenimento até o fato de professores não gostarem de ler Poesia, não conhecerem Poesia e assim, não verem na Poesia um fator importante na educação. A Poesia de cordel, em nosso caso, sofre preconceito acadêmico e linguístico que não a considera como literatura, por sua estrutura rítmica, estética e por sua linguagem própria. Seriam textos menores, sem status de literatura, tidos até como folclóricos.

Diz o autor que há muitos problemas na real aplicação da Poesia em sala de aula que findam por distanciar o leitor escolar da Poesia. Conforme se pode ler em Pinheiro:

Os problemas relativos á aplicação da poesia são inúmeros e diversos. Nem mesmo depois da massificação da literatura infantil e juvenil, a partir dos anos 1970, tivemos um trabalho efetivo que favorecesse a aproximação entre os leitores escolares e a Poesia. (PINHEIRO, 2018, p. 12).

Diz Pinheiro que não houve interesse de implantação da Poesia em sala de aula ou que não houve projeto para tal execução. Assim, os (as) estudantes se mantiveram e se mantêm distante desse gênero literário, sem aproximações maiores na sala de aula, ficando, desse modo, privados do contato com a Poesia.

Quanto à função social da Poesia – que ele já pressupõe que a Poesia tenha uma função social – seu papel de intervenção na realidade, de discutir os problemas da sociedade, de apontar propostas de solução, Hélder Pinheiro faz duas perguntas que moverão nossa reflexão. Questiona o autor:

Vale a pena trabalhar a poesia em sala de aula? Qual a função social da poesia? A resposta a essas duas questões poderá abrir nossos olhos para o que estamos perdendo ao marginalizar a poesia no cotidiano da sala de aula. Nossa resposta à primeira questão é afirmativa. É evidente que vale a pena trabalhar a poesia na sala de aula. (PINHEIRO, 2018, p. 14).

À primeira pergunta, assera o professor que sim. Vale a pena trabalhar a Poesia em sala de aula devido aos contributos que a Poesia pode dar a qualquer das áreas de conhecimento. Qualquer disciplina pode ser passível de ser contemplada pelo gênero poético. Em nosso caso, a Filosofia.

Quanto à função social da Poesia, Pinheiro se firma em T. S. Eliot para afirmar que,

Para além de qualquer intenção específica que a poesia possa ter, há sempre comunicação de alguma nova experiência, ou uma nova compreensão do familiar, ou a expressão de algo que experimentamos e para o que não temos palavras – o que amplia nossa consciência ou apura nossa sensibilidade. (ELIOT apud PINHEIRO, 2018, p. 17).

Conforme Eliot, a ideia de que a Poesia é fruto de uma experiência, ela mesma, em si, é uma experiência e que pode, no mínimo, ser comunicada, ser transmitida. Tal comunicação pode reverberar em uma tomada de consciência ou em uma apurada sensibilidade em quem lê. A Poesia comunica experiências e visões de mundo que podem ampliar o universo das e dos estudantes e pode ainda apurar suas sensibilidades. Assim, diz Pinheiro que

Para nós, que trabalhamos com o poema em sala de aula, a consciência de que a poesia é sempre comunicação de alguma nova experiência tem sabor especial. A experiência que o poeta nos comunica, dependendo do modo como ela é transmitida ou estudada, pode possibilitar (ou não) uma assimilação significativa pelo leitor. (PINHEIRO, 2018, p. 17).

O leitor ou leitora, estudante, é peça fundamental nessa relação entre autor, texto e leitor. A essa relação com o leitor, Ana Elvira Gebara, em seu livro *A Poesia Na Escola*, publicado em 2012, diz que

Para entender essa relação de leitura, existem três elementos a serem considerados: autor, leitor e texto e, embora eles estejam numa situação dialógica, o que ocorreu durante muitos anos foi a atenção excessiva sobre um polo ou outro, sem que o todo pudesse ser retomado em sua dinâmica relacional. (GEBARA, 2012, p. 19).

Em artigo anteriormente publicado (SANTANA, 2019) já refletimos sobre essa relação dialógica entre o autor, o texto e o leitor. Afirmamos que o autor tem que dialogar com o leitor e ambos dialogam com o texto. A leitura envolve, necessariamente, essa relação. Quem lê, lê um texto e lê um autor. O autor, ao escrever,

escreve para um leitor. Não havendo leitores, não existirão autores, nem textos. O mesmo raciocínio vale para as outras duas realidades. Sem texto, não existe autor, nem leitor e sem autor, nem texto, nem leitor. A vida de todos está imbricada nessa relação e nesse diálogo. O autor dialoga com o leitor e com o texto. O leitor há que dialogar com o texto e com o autor. É uma interação intrínseca que permite a existência e a permanência. Não há uma valoração. Vale o autor mais que o leitor? Vale o texto mais que seu autor? Vale o leitor mais que o texto? Pensa-se que não se pode haver uma supremacia. É uma relação, na leitura, de iguais, em termos de composição poética e de existências, uma vez que cada um precisa do outro para existir e se manifestar.

Em relevante apologia da utilização da Poesia em sala de aula, Dufrenne¹⁸ mostra como a composição poética não está distante de outras composições textuais, no tocante à língua. Diz ele que,

O poeta trabalha com a língua, isto é, com um sistema, fonológico e sintático, análogo em sua expressão semântica, ao sistema dos sons que a harmonia clássica oferece aos músicos; por outro lado ele compõe encarnando a língua na fala, graças a este material que os órgãos da fonação constituem, e convida ao leitor, como o músico ao executante, para operar a mesma conversão sobre o poema: a mediação do material é necessária para elevar a matéria a seu ser sensível, a realizar assim o objeto estético desejado pelo poeta. (DUFRENNE apud PINHEIRO, 2008, p. 24).

Ao convidar o leitor a participar do texto, Dufrenne convida-o a também fazer o texto esteticamente, de modo que quem lê se torna também autor. O texto se realiza nessa interação com o leitor, sendo o leitor parte importante constitutiva do texto. Assim, a Poesia convida os (as) estudantes a serem também poetas, lendo-as, dizendo-as, sentindo-as e dando-lhes novas interpretações, reconstruindo-as.

Quanto à metodologia de trabalho com a Poesia em sala de aula, diz Hélder Pinheiro que não há uma em especial e que todas são viáveis, desde que cumpram sua finalidade. Dá, porém, uma preferência à oralidade, como forma de interpretar, vivenciar a Poesia. Diz ele que,

As diferentes formas de abordagem do poema em sala de aula, no nível fundamental, sobretudo nas fases iniciais de ensino, deveriam ter na leitura oral um de seus procedimentos básicos. A expressão de alegria que brota do rosto de tantas crianças quando lemos poemas como “A bailarina”, de Cecília Meireles, é um sintoma de que a Poesia pode ser um elemento fundamental de educação da sensibilidade. (PINHEIRO, 2008, p. 25).

18 ALVES, José Hélder Pinheiro. CAMINHOS DA ABORDAGEM DO POEMA EM SALA DE AULA. Graphos. João Pessoa, Vol 10., N. 1, 2008.

Além de construção de sensibilidade, a Poesia evoca e constrói imagens. Diríamos mais: a construção de imagens é própria da Poesia. A interpretação da Poesia, através da imagética é, para Pinheiro, primordial.

Sabemos, por outro lado, que um poema não é só voz, não é apenas som. Ele também articula imagens visuais, olfativas, táteis as mais diversas. Quantas vezes, depois de fazermos a leitura de um poema, vemos crianças, naturalmente, fazendo ilustrações. Esse viés pode e deve ser trabalhado. E aqui talvez seja a hora da atitude que alia reflexão e apreciação. Pensar numa imagem que nos surpreende no meio do poema, mesmo que não tenhamos condições de fazer uma interpretação adequada, precisa ser estimulado em sala de aula. (PINHEIRO, 2008, p. 27).

No nosso caso, a Poesia que propomos é a do cordel e o componente curricular é a Filosofia. Sustentamos a hipótese de que o cordel possa ser utilizado em aulas de Filosofia. A Literatura de Cordel se encontra em vários setores culturais e sociais, contribuindo dinamicamente em várias temáticas. Segundo Sheila Ribeiro,

Ao longo dos anos a Literatura de Cordel tornou-se presente em diferentes setores culturais estreitando as relações sociais e culturais, principalmente quando este é dinâmico ao comunicar. Sendo o Cordel um produto da sociedade, este no âmbito da Cultura Popular registra e concebe interpretações, baseadas na realidade dos seus sujeitos, através de linguagem própria e adaptada às percepções, estando presente de forma múltipla quando discute e apresenta informações e opiniões sobre política, religião, sociedade, economia e educação.(RIBEIRO, 2016, p. 32).

A Literatura de Cordel, produzida e vivida por um povo, comunica experiências, pode fazer com que os (as) estudantes vivenciem experiências. Nesse sentido, seu uso em aulas de Filosofia é como um *sabor no saber*.

Ao propormos o cordel em sala de aula, para auxiliar nas aulas de Filosofia, mais propriamente, propusemos dar sabor ao saber. O sabor da poética popular nordestina. Poética tão presente nas almas dos sertanejos. E é o sertão nosso espaço de prática pedagógica, embora possa ter aplicação também fora dele. O sertão de onde brota a Poesia rimada, a cantoria de viola, a glosa de improviso, o cordel. Todo esse universo cultural é íntimo do sertanejo. Em algum momento da vida, ele já teve contato com essa cultura. E nossos alunos também. Abundam poetas e cordelistas nas cidades sertanejas. São os autores conhecidos (e desconhecidos) da população. Essa cultura já foi dita, e continua sendo dita, inferior. Subcultura, subliteratura, por carregar o nome de popular. Popular porque feita pelo povo, não por acadêmicos. Popular por não carregar conceitos

abstratos, de complexa definição. Se é que se pode definir conceitos. Talvez desse fato venha o preconceito maior.

Propusemos o cordel na sala de aula como instrumento pedagógico. Nenhuma novidade, uma vez que outros professores já o fizeram. Novidade talvez seja o fato de o utilizarmos para as aulas de Filosofia. De onde podemos e devemos nos perguntar, sem economia de perguntas e respostas. É possível ensinar Filosofia através de cordel? Não empobreceria a Filosofia? Os textos filosóficos já não são suficientes para o aprendizado dessa ciência? Em que o cordel vem a contribuir? Como, por exemplo, ensinar o *Esclarecimento (Aufklärung)* de Kant através de cordel? O cordel vem substituir os textos filosóficos? Se não, em que e como pode ser relacionado com estes?

Muitas dessas respostas serão oriundas da prática da utilização do cordel em sala de aula. Não podemos, pois, a priori, respondê-las. Se é possível ensinar o *Esclarecimento* kantiano através do cordel, veremos. Se o cordel pode unir-se à Filosofia, cremos que sim. Assim como a Filosofia pode também ser útil ao cordel. São, se podemos assim nos expressar, entidades que não se excluem. Mas que podem se complementar pela mediação pedagógica.

Propondo o cordel como possibilidade de ensino de Filosofia, o que propomos também é um método de ensinar a filosofar. Metodologicamente, através de textos poéticos do cordel, cremos poder ensinar a filosofar. Veremos na prática em sala de aula se é possível. Em teoria, cremos que sim. O cordel pode contribuir com o processo de filosofar em sala nas temáticas que provoca, na abordagem dessas mesmas temáticas, no diálogo com a realidade. Como a prática pode confirmar ou não a teoria, será a prática que nos mostrará a viabilidade ou não dessa empreitada.

Para além do método, propomos também uma linguagem. A linguagem poética, rítmica, metrificada, rimada. Nada de novo na história da Filosofia, uma vez que mais de um filósofo lançou mão da linguagem poética como estilo para seu filosofar. Que dizer do poema *Sobre a Natureza* de Parmênides? Que dizer dos vários poemas de Nietzsche, tais como *Ecce Homo*, *Moral Estelar* ou *Contra as Leis*? Não seria Filosofia? Não tem teor filosófico, porque escritos em linguagem poética?

A linguagem poética, também polissêmica, capaz de criar vocábulos e de também ressignificá-los, pode ser um diferencial no processo de ensinar a filosofar e um dos contributos da Poesia, nesse processo. A abordagem linguística da Poesia de cordel diferencia-se da linguagem filosófica por não ser conceitual, mas também é capaz de dar significados para quem as lê.

Filosofia e Poesia, saboreando juntas uma experiência pedagógica que pode construir caminhos para as e os estudantes. Caminhos que podem levá-los a fazer uma experiência, eles mesmos, e a partir delas, construir seus próprios caminhos, em um processo de autoconstrução.

Veremos como o cordel pode inventar em sala de aula, nesse diálogo com a filosofia, construindo uma experiência de saber no sabor.

2.4 O cordel inventa, cria, ousa na sala de aula

Quando olhamos para o cordel, em sua expressão na poética nordestina, buscamos enxergar mais do que um complexo sistema de rimas, estrofes, métricas, temáticas, para além de seu formato material, de sua estética xilográfica. Tentamos inserir o cordel no contexto maior da Poesia e da Arte e o entendemos como uma manifestação da potência de pensamento, pela arte que é e faz. É com esse olhar de potência que trataremos o cordel.

O cordel cria realidades, interpreta outras, interfere, propõe uma visão de mundo, através da Poesia e do seu discurso sobre o cotidiano, sobre as realidades da existência. Os cordelistas são como repórteres da sua localidade. Registrando fatos, acontecimentos, denunciando injustiças, criando personagens, estórias, eles criam e recriam o mundo à sua volta.

O cordel vale mais pelo que possibilita realizar do que pela imagem que se tem dele e que ele mesmo tem de si, produtoras de duas visões distorcidas que encerram um duplo prejuízo. O que comumente se pensa do cordel, em linhas gerais, preconceituosamente, é que ele é uma produção interiorana, semi-analfabética, de temática pobre, sem estilo literário, não configurando assim, uma literatura, sendo tratado com subliteratura. Essa pré-visão, diminui, inconsciente ou não, as potencialidades que o cordel tem. O que implica em um primeiro prejuízo epistêmico. O que o cordel diz de si? Exhaustivo seria elencar as visões dos vários cordelistas, diversas entre si e até conflitantes. Em tópicos, diremos que o cordel se vê como um instrumento de expressão de uma época e de um povo. Em que isso causa prejuízo? Não é que causa no momento, uma vez que grande abertura se tem dado ao cordel em outras regiões e em outros espaços, mas como causou na história do cordel. Só a partir de bem pouco tempo, o cordel se entende como arte, digna desse nome, pois cordelista era função de

desocupado, de vagabundo. Causa essa visão um prejuízo axiológico, valorativo. A primeira visão, externa, sobre o cordel, tem respaldo no universo acadêmico e na própria Academia Brasileira de Letras. Os vestibulares não trazem temáticas associadas ao mundo do cordel. Patativa do Assaré tem sido questão de um vestibular ou outro. Imortais acadêmicos ligados ao cordel, não os temos. Ariano Suassuna teria sido a exceção à regra se não tivesse na Academia entrado através do *Romance da Pedra do Reino*, e sim através do *Auto da Compadecida*, obra inspirada em folhetos de cordel.

Nós olhamos para o cordel como uma manifestação da potência de pensamento, conforme analisam Deleuze e Guattari, como Arte que ele é, capaz assim, de criar perceptos e afectos, conforme atestam Deleuze e Guattari. Para além de entretenimento e de criar sentimentos e afetos, o cordel pode criar perceptos e afectos, no conjunto das sensações. Transcende, vai além, ultrapassa o próprio poeta-autor e pode se manter por si mesmo. Essa visão do cordel como Arte e, conseqüentemente, como manifestação da potência do pensamento, faz do cordel importante instrumento pedagógico, em nosso caso, possível de ser utilizado em aulas de Filosofia.

Fazer cordel não é uma atividade meramente intelectual, racional. Não se constitui uma atividade só racional. Seu fazer envolve também um sentir, sentir o mundo, sentir o outro, sentir a si mesmo. É também um perceber-se no mundo e um perceber o mundo. É um estar no mundo. Assim, fazer cordel é uma vivência que envolve o ser humano em suas dimensões e potencialidades. É um *modus vivendi* que faz do poeta um ser envolvido numa teia de relações que o cerca e influencia e que se deixa cercar e influenciar por ele. Essa vivência poética, em sua potencialidade criadora, criando realidades e interpretando outras, através da Poesia, pode e deve ser envolvida pela atividade pedagógica, no sentido de criar uma relação de dar e de receber, simultaneamente. Nesse sentido, faremos bom uso da Razão Poética de María Zambrano, para promoção de um diálogo construtivo entre a razão filosófica e a Razão Poética, em seu fazer cordelístico.

Com tantas peculiaridades e possibilidades, cumpre-nos inventar com o cordel. Inventar, no sentido que Walter O. Kohan nos mostrou com Simón Rodríguez. Inventar, com todas suas características. Como inventar? Como criar, como ousar com o cordel? Inventar o quê? Criar o quê? Ousar como? São questões metodológicas e epistêmicas. Qual produto se almeja alcançar? Propomos criar em sala de aula, no sentido de serem os e as estudantes a dizerem do seu mundo, a falarem, através da produção filosófico-poética, da realidade que os e as cerca, recriando-a, resignificando-a.

T.S. Eliot, em seu ensaio *A Função Social da Poesia*, publicado em 1991, pode nos ajudar a entender o alcance da Poesia e seu lugar no universo pedagógico. Diz ele que,

Para além de qualquer intenção específica que a poesia possa ter, há sempre comunicação de alguma nova experiência, ou uma nova compreensão do familiar, ou a expressão de algo que experimentamos e para o que não temos palavras – o que amplia nossa consciência ou apura nossa sensibilidade (ELIOT apud PINHEIRO, 2018, p. 17).

Concorda Eliot com a ideia de que a Poesia é fruto de uma experiência, ela mesma, em si, é uma experiência e que pode, no mínimo, ser comunicada, ser transmitida. Tal comunicação pode reverberar em uma tomada de consciência ou em uma apurada sensibilidade no leitor.

Sendo a Poesia, em nosso caso o cordel, uma experiência do pensamento, passível de ser vivenciada, como atesta Eliot, e sendo a Filosofia, vista como potência do pensamento, como dizem Deleuze e Guattari, ambas levadas ao fazer pedagógico em aulas de Filosofia, podem contribuir na relação ensino-aprendizagem das e dos estudantes.

Propomos inventar, criar, ousar, através do cordel. Esse inventar, implica não imitar modelos de aulas pré-fabricadas ou até mesmo impostas pelo próprio sistema educacional. Inventar implica, nesse caso, uma aula híbrida que envolva Filosofia e Poesia, numa relação de mútuo aprendizado. Propomos – e cremos ser viável, pedagogicamente – uma forma de aula que inclua o cordel em sua dinâmica filosófica. O cordel pode contribuir na aula de filosofia, no tocante à abordagem temática, dinamizando a aula e promovendo um diálogo que leve a estudante e o estudante à experiência do diálogo.

Seguindo o pensamento de Simón Rodríguez, conforme Walter O. Kohan, inventar é fazer na escola, a escola. Desse modo, estamos fazendo a escola, dando um passo a mais em sua construção, quando inovamos a prática pedagógica, quando inventamos a aula de Filosofia imbricada ao cordel. Dessa forma com a escola e na escola, fazemos a escola. Diz Walter O. Kohan, que,

Esta é talvez a primeira (enquanto principal) e última (enquanto sentido) tarefa de um professor: fazer com que a escola seja uma escola de verdade, a sério. A tarefa de cada professor, de todos os professores, de todos os que se ocupam da educação, é fazer escola dentro (e fora) das escolas (KOHAN, 2013, p. 137).

Assim, a proposta de trabalhar cordel em aulas de Filosofia é um recriar da escola, possibilitar-lhe o diferente, construir o que não há. E esse movimento de construção possui uma dupla via, no sentido que se faz escola dentro da escola, mas também fora da escola. A escola produz e estimula o saber filosófico enquanto a Poesia de cordel é feita fora dela. Ao mesmo tempo que a Poesia se dá à escola, recebe dela e vice-versa: a escola também dá e recebe. Gera-se um diálogo entre duas comunidades: a comunidade escolar, inserida em e que serve a uma comunidade e essa comunidade que participa da escola. Rompem-se os muros não-físicos que separam escola da comunidade e fundem-se em uma atividade pedagógica que cria e recria tanto a escola quanto a comunidade.

Inventar é não ter medo de errar. A errância faz parte da invenção. Pois o inventar não implica saber de antemão o que se pretende. Soubesse o que estou inventando não seria inventar. No inventar, o caminho, o percurso conta mais do que o próprio resultado. É, antes, uma construção.

Errância possui dois significados: errar significa caminhar, sair do seu lugar comum, buscar, ser nômade e assim entendemos a educação e o papel do educador e, mais precisamente, do professor de Filosofia. É ser um errante, um caminhante, um sempre insatisfeito, um que busca o que lhe falta, que inova, que não se contenta com o estabelecido. Outro significado de errância é o de não ter medo de errar mesmo.

A educação se faz com acerto e erro. Há um professor que só acerte ou que só erre? Ora se acerta, ora se erra. Admitir essas possibilidades é uma condição de humildade do professor que quer inventar. Nossa proposta de trabalhar Filosofia com cordel tem essa característica da errância. Queremos construir, sem medo de errar. Queremos caminhar, descobrir junto aos (as) estudantes, com eles e não construir para eles ou descobrir para a eles comunicar. Queremos acertar ou errar juntos, na prática pedagógica inclusiva do cordel, tendo em mente o aviso-sentença de Simón Rodríguez: “Inventamos como Thomas ou erramos.” (KOHAN, 2013, p. 70).

Inventar com o cordel em aulas de Filosofia é também uma provocação, no sentido de chamar para fora, mandar sair, mandar vir, estimular, exortar, desafiar. A esse propósito de chamar pra fora do lugar comum da aula, de mandar sair, fazer sair, estimular, exortar, desafiar deve responder nossa proposta de trabalhar cordel em sala de aula. Esse chamar pra fora aparece-nos no sentido de chamar pra fora da aula tradicional, comum, dinamizando-a, e chamar pra fora da escola mesmo, uma vez que

se vai em busca de algo, a Poesia, o cordel, que não está na escola, nem é produzido nela, nem produção dela.

É uma provocação em três aspectos: estético, ético e epistêmico. Esteticamente, propomos um novo modelo de aula, uma aula inclusiva do cordel, da Razão Poética em contato com a razão filosófica. Eticamente é um chamado, um convite, um estímulo, uma exortação ao comprometimento poético-racional nas reflexões textuais e orais, trazendo para a discussão, as razões do coração, como diz María Zambrano.

Epistemologicamente, o que se propõe é um conhecimento que leve em conta outras áreas do saber e não a supremacia de um saber sobre outro, como tem se dado na história da Filosofia ocidental. E não deixa de ser um desafio, outro sentido da palavra provocar. É um desafio ao professor, como o é também para o aluno. Esse desafio é também da escola mesma que terá que se adaptar a esse modelo de aula híbrido, seja buscando novas fontes, seja possibilitando novos espaços, seja modificando sua estrutura dialógica com a comunidade e com outros saberes.

O que propomos é a introdução da Razão Poética no ensino de Filosofia e que se leve em conta as contribuições epistêmicas, éticas e estéticas que a Poesia, em sua forma cordelística, pode dar à educação e às aulas de Filosofia. Propomos, seguindo Foucault, aulas-experiência e não aulas-verdade, como bem analisou Walter O. Kohan e será explicado mais adiante. Aulas-experiência que façam das e dos estudantes partícipes da construção pedagógica e epistêmica, protagonistas do seu próprio conhecimento e não só receptáculos de saberes, depósitos de conhecimentos de outros. Propomos aulas-experiência, através do cordel, para possibilitarmos às e aos estudantes fazerem uma experiência do pensamento, com a Filosofia e com a arte. Segundo Lindoaldo Campos,¹⁹

Tendo em mira essas perspectivas, no contexto da ensinaprendizagem em sala de aula é possível trazer a lume composições poético-filosóficas aptas a permitir uma aproximação e um istibungo em relação a temas versados pela tradição filosófica, como recursos didáticos referidos não apenas à capacitação para a leitura dos respectivos textos mas também para a leitura filosófica de textos doutras vertentes –notadamente, da vertente poética. (CAMPOS, 2018, p. 146-147).

O cordel, como arte que é, já o dissemos, pode levar as estudantes e os estudantes a fazerem uma experiência do pensamento. No entanto, pode ser um chão propício à

19 Campos, Lindoaldo. **Poesofia ou filoesia? Para um diálogo entre Filosofia e Poesia popular em sala de aula.** In: *Problemata: R. Intern. Fil.* V. 9. n. 3 (2018), p. 145-162.

experiência filosófica, uma vez que Poesia e Filosofia nunca se desgarraram e sempre estiverem às voltas entre si mesmas. Como experiência ou como aulas-experiência, o cordel tem a potencialidade de criar perceptos e afectos, assim, fazendo o estudante ter uma experiência do pensamento. Ainda Lindoaldo, em mesmo artigo, afirma que,

pode-se dizer que o uso da poesia em sala de aula não pretende “explicar” a filosofia, mas certamente pode contribuir para torná-la pelo menos “entendível”. Essa circunstância basta para que ambas as perspectivas, a filosófica e a poética, sejam igualmente respeitadas e utilizadas como instrumentos para o ensinaprendizado.(CAMPOS, 2018, p. 161).

Assim, o cordel, enquanto potência de pensamento pode ser de muita utilidade em sala de aula, em aulas de Filosofia. Cordéis que abordam as temáticas filosóficas são problematizadores e, por conseguinte, conduzem também uma experiência filosófica, no sentido de que questionam verdades e realidades, recriando-as e dizendo-as em palavras e formas diferentes. Carregam em si uma visão de mundo e de realidade e de experiência própria que podem levar os(as) estudantes a questionarem também suas próprias verdades, seu mundo e fazerem eles mesmos, suas próprias experiências.

As problemáticas filosóficas perpassam esses cordéis tanto quanto o texto interpretativo filosófico, com a variante de que, por ser feito em Poesia, trás essa outra realidade e experiência em suas linhas. A razão sendo tratada pela poética não desmerece o discurso da poética nem tampouco diminui a potencialidade da razão.

2.5 Ensino de Filosofia a partir da experiência do pensamento e não a partir da verdade.

A dinâmica da nossa proposta *Pelo Ensino de Filosofia a Partir do Cordel: um Triálogo entre Filosofia, Poesia e Educação em Sala de Aula*, pede uma posição pedagógica tanto para relacionar-se com a Filosofia em si, quanto para o ensino de Filosofia, bem como para a utilização do cordel em aulas de Filosofia. Em Deleuze e Guattari, vimos a Filosofia e a Poesia como potências do pensamento que movem a atividade intelectual e, porque não dizê-lo, pedagógica. María Zambrano nos apresenta uma Filosofia como um movimento dentro da lógica da Razão Poética.

Jorge Larrosa nos aponta para a importância da experiência na educação e na prática pedagógica, em nosso caso, traduzido para o ensino de Filosofia. É na lógica da Filosofia e Poesia como experiências do pensamento que inserimos nossa proposta de

intervenção em aulas de Filosofia. Tanto a Filosofia quanto a Poesia podem fornecer essa experiência do pensamento, a depender da maneira como nos relacionamos com elas e como as relacionamos em sala de aula, na relação ensino-aprendizagem de Filosofia.

Walter Kohan (2017) afirma que a Filosofia é um saber, mas é, sobretudo, uma relação com o saber. Do mesmo modo, o professor de Filosofia é, sem sombra de dúvidas, alguém que sabe, mas, principalmente, alguém que problematiza o saber. Kohan nos convida a pensarmos o ensino de Filosofia desde a perspectiva da experiência e não desde a perspectiva da verdade. Kohan toma de empréstimo a fala de Foucault sobre a experiência e a verdade e as transporta para o ensino de Filosofia.

Foucault se refere aos livros. Diz ele que enquanto escritor tem escrito dois tipos de livros: livros-experiência e livros-verdade. Qual é a diferença? O livro-verdade é um livro que aquele que escreve o faz porque pensa que está em posição de algumas verdades e o sentido principal da escrita é transmitir essas verdades para que seja apropriada pelos leitores do livro. Escreve para transmitir o que sabe. Assim como há escritores de livro-verdade, há leitores de livro-verdade. Um leitor de livro desde a lógica da verdade busca no livro as verdades que ele ignora. Contraposto aos livros verdade, Foucault define os livros-experiência. O livro-experiência é um livro que também afirma verdades, mas a lógica da afirmação das verdades, diferente dos livros-verdade, é que as verdades são reveladas não para serem incorporadas pelos leitores do livro, elas são firmadas para permitir que o leitor e ao autor do livro problematizem a relação que tem com essas verdades do livro. (Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jeqX6gevpA>. Acesso em: 18 de Abril de 2020).

A distinção entre os livros-verdade e os livros-experiência não é a inexistência de verdades, uma vez que em ambos as verdades aparecem, não é a negação das verdades, porque não negam verdades, ou mesmo a afirmação de verdades, porque ambos afirmam-nas. A diferença reside justamente na maneira como essas verdades são afirmadas pelo autor do livro. Ambos transmitem verdades em suas páginas, mas o que os diferencia é que os livros-experiência problematizam as verdades que eles mesmos afirmam, enquanto os livros-verdade como que impõem um saber ao leitor, supondo que ele não saiba, que ele o ignore e, mais ainda, que esse saber lhe é útil. Os livros-experiência problematizam as verdades afirmadas e problematizam não só para o leitor, conquanto que também as problematizam para o autor das verdades afirmadas. Essa relação distinta se encontra no ato da escrita e no ato da leitura dos livros-verdade ou dos livros-experiência.

Aponta Walter Kohan que a Filosofia em si pode apresentar esses dois tipos de relacionamentos: o relacionamento desde a lógica da verdade e o relacionamento desde a lógica da experiência. Seja no ato de pensar filosoficamente, seja no ato de escrever Filosofia, seja no ato de ler Filosofia. Escrever ou ler Filosofia desde a lógica da verdade é buscar uma verdade que se ignora e que se supõe necessitar dela. Quem se posiciona a partir da lógica da verdade, afirma verdades para serem recepcionadas passivamente, sem maiores problematizações ou questionamentos. Já quem se posiciona a partir da lógica da experiência, também afirma verdades, mas não as busca para incorporá-las ao seu cabedal intelectual, não as busca para saber mais, antes as busca para problematizá-las. Como exemplo, Walter Kohan fala sobre o amor. Eis o que afirma o filósofo:

Por exemplo, vamos supor que alguém esteja interessado na questão do amor. Pensa que a filosofia pode ajudá-lo a encontrar uma verdade sobre o amor. Então lê *O Banquete* de Platão e pensa que vai encontrar ali um conceito sobre o amor que ele precisa para pensar de outro jeito sobre esse tema. (Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jeqX6gevpA>. Acesso em: 18 de Abril de 2020).

O exemplo supracitado é de alguém que se relaciona com a Filosofia desde a lógica da verdade. Partindo o relacionamento desde a lógica da experiência, a leitura de *O Banquete* de Platão assume novos contornos. O sujeito do exemplo não vai adicionar ao seu conhecimento, mais um conhecimento sobre o amor. Ele vai problematizar o conhecimento sobre o amor, obtido na leitura de *O Banquete* e vai relacioná-lo, problematizando-o, aos seus outros conhecimentos sobre o tema do amor. Não vai ler *O Banquete* para ter um conhecimento a mais. Vai ler para problematizar. Essas duas maneiras de relacionamento com a Filosofia em si.

E o professor de Filosofia? Qual a prática pedagógica do dia-a-dia em sala de aula? Como se reportar e se portar perante os(as) estudantes? Também a prática pedagógica em si mesma é passível de ser elaborada desde a lógica da verdade ou desde a lógica da experiência. Como o professor de Filosofia também pode fazer sua prática de ensino a partir da lógica da verdade ou da lógica da experiência.

Há professores que entram em sala de aula pensando eu sua tarefa principal é transmitir uma verdade que os alunos não teriam e que precisariam sobre alguns dos problemas que a filosofia tem tratado. Ou seja, um professor de filosofia que se apoia na verdade, que segue a lógica da verdade entra em sala de aula para transmitir o que ele sabe àqueles que ele pensa que não sabem,

que seriam os alunos. (Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jeqX6gevbpA>. Acesso em: 18 de Abril de 2020).

Para exemplificar essa relação com a Filosofia em si e com o ensino de Filosofia, Kohan aponta Sócrates como o modelo perfeito de relacionamento desde a experiência e não desde a verdade. A maneira como Sócrates se relaciona é a partir da lógica da experiência. Sócrates afirma verdades, mas não ensina verdades. Não transmite verdades que devam ser aprendidas e apreendidas por seus discípulos e passadas à frente por gerações. Sócrates vê a Filosofia e o ensino de Filosofia com experiências do pensamento. Relacionar-se com a Filosofia desde a lógica da experiência não é simples, não é cômodo, é provocante, assusta os que não participam dessa mesma lógica. Por fazer da Filosofia uma experiência do pensamento, Sócrates foi julgado e condenado. Viu em sua própria condenação, a condenação da Filosofia mesma e do seu estilo de vida. Assim fala Walter Kohan:

Sócrates, o primeiro professor de filosofia, não afirma a filosofia como um saber. A palavra filosofia não nasce como um substantivo. A palavra filosofia nasce como um verbo, como uma forma de prática, como uma ação. E a maneira em que Sócrates afirma a filosofia é para dizer que os que seguem esse tipo de vida, os que problematizam as verdades que estão instaladas, correm o risco de serem acusados por aqueles que são problematizados naquele lugar de saber que ocupam. (Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jeqX6gevbpA> Acesso em: 18 de Abril de 2020).

Sócrates foi professor, foi mestre. Mas não foi mestre desde a lógica da verdade. Foi um mestre desde a lógica da experiência. Dizia que não transmitia saber algum. Essa visão está expressa em sua famosa frase: “só sei que nada sei.” Mas levou seus discípulos a fazerem uma experiência do pensamento. Sócrates não ensinou, mas eles aprenderam a partir da experiência mesma com Sócrates. E por que ele não foi mestre desde a lógica da verdade, uma vez que alguém aprendeu com ele? Porque a lógica da verdade supõe que alguém ensine e alguém aprenda exatamente aquilo que foi ensinado, necessariamente, numa relação ensino-aprendizagem quase infalível, numa relação de causa e efeito, onde o aprendizado está contido, faz parte, está presente, no que foi ensinado. E não foi desse modo que Sócrates ensinou em Atenas.

A Filosofia como ato de pensamento, como potência de pensamento, possibilita a relação desde a lógica da experiência ou é possibilitada pela relação desde a lógica da experiência. Tanto o ato de filosofar como ensinar a filosofar podem ser abordados a partir da lógica da experiência e não a partir da lógica da verdade que impõe verdades a

serem aceitas, sem problematizá-las, sem contextualizações com a vida do estudante que, por sua vez, pode não reconhecer nessa postura nenhuma identificação ou importância, pois que é uma prática deslocada de sua vida.

Jorge Larrosa, por sua vez, pensa a educação a partir da experiência e do sentido. Experiência que implica mais do que compreensão. A experiência como uma postura, um pôr-se em relação a algo ou alguém. Experiência que não pode se dar em uma sociedade que privilegia a informação, a opinião a toda hora sobre tudo, o tempo ou a ausência de tempo e o ritmo de trabalho da sociedade de consumo. Larrosa faz uma distinção entre experiência e acontecimento, de modo que muita coisa acontece, mas não possibilita a experiência. Como a educação em toda sua complexidade está nesse contexto e adquiriu também seus hábitos, ela não possibilita a experiência do educando. A escola, que deveria ser o lugar da experiência, tem dificuldade em possibilitá-la, pelo ritmo frenético de estudo que impõe às estudantes e aos estudantes. A experiência é fundamental para Larrosa na relação de ensino-aprendizagem. Eis como afirma o pensador:

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a idéia (sic) de travessia, e secundariamente a idéia (sic) de prova (LARROSA, 2002, p. 25).

Fazer a experiência remonta à ideia de movimento, de um ir e vir, sair e retornar, de não ficar parado, de ser nômade em sua postura filosófica, intelectual, pedagógica. Um sair de si, como atesta o prefixo *ex*. Um pôr-se fora. O que implica também um arriscar-se, como atesta Larrosa, o que é um perigo. É um não acomodar-se, semelhante àquele homem da caverna que sai, faz uma experiência e retorna. É um estar aberto à própria condição ou possibilidade de experiência. A experiência é como um expor-se, sendo, assim, mais do que opor-se, ou impor-se e mais que um pôr-se. Assim diz Jorge Larrosa:

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe.” (LARROSA, 2002, p. 25).

A experiência, conforme a analisa Larrosa, se constitui em algo para além do acontecimento. Em outras palavras, a experiência não é o que se passa, mas o que nos passa. Ao mesmo tempo é individual e intransferível, no sentido que quem faz a experiência não pode transmiti-la a outra pessoa e também não se pode aprender com a experiência do outro. Podemos ler em Larrosa:

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. (LARROSA, 2002, p. 27).

Poderíamos dizer, com Larrosa, portanto, que a experiência é um movimento composto de ida e volta. Um movimento de ida porque a experiência necessita e também supõe um movimento de exteriorização do sujeito, do eu, necessita obrigatoriamente de uma saída de mim mesmo em busca de algo que se encontra fora de mim, mas que será encontrado nessa relação de encontro mútuo. É mesmo como um movimento que vai ao encontro com isso que passa fora de mim e que me toca tão profundamente que possibilita uma experiência. E requer uma volta – como o homem que volta à caverna – porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, afetando aquilo que eu sou em todas as minhas dimensões, quais sejam afetivas, psicológicas, políticas, sociais, culturais, econômicas, religiosas, afetando ainda meu querer, meu gosto, meu hábito.

A experiência, para Larrosa, é um percurso cuja linha de chegada não pode ser conhecida previamente. O caminho vai sendo construído à medida que é percorrido. É uma construção que o ser faz, de acordo como vai respondendo às experiências vividas, como vai dando respostas às experiências. Por isso, a ausência de experiência em quem não tem tempo para viver a experiência, para se abrir, para se deixar conduzir por ela e com ela, quem está envolto na sociedade de consumo e não para pra prestar atenção seja pela ausência de tempo, seja pela quantidade de informação acumulada diariamente, seja pela necessidade de opinar sobre tudo constantemente ou mesmo pelo ritmo de trabalho ao qual é submetido. Assim se expressa Larrosa:

Este o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da

experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. (LARROSA, 2002, p. 27).

Fazer experiência se constitui em atribuir um sentido à própria experiência ou, até mesmo perceber o seu não-sentido. É nessa lógica que Larrosa analisa a sociedade e a educação. A experiência pode nos fornecer um sentido àquilo que estamos vivenciando, àquele acontecimento e faz com que o acontecimento não seja banal, mas que adquira um sentido. É uma relação que supõe a abertura do sujeito da experiência. Atesta Larrosa, porém, que há na sociedade e na educação uma destruição da experiência, uma vez que os aparatos educacionais funcionam cada vez mais no sentido de não possibilitá-la.

Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. (LARROSA, 2002, p. 23).

Podemos afirmar, apoiados em Larrosa, que o sujeito da educação não é, nos moldes educacionais atuais, o sujeito da experiência. O sistema educacional, tal como é montado, ao invés de propiciar a experiência, nega a sua possibilidade, porque a educação se apropriou do ritmo frenético do mundo capitalista, consumista que não encontra, ou não quer encontrar, tempo, aquele tempo necessário para se viver uma experiência. Em bela analogia, a filósofa e psicopedagoga Viviane Mosé (MOSÉ, 2010), comparou as escolas a fábricas e a prisões, por conter algumas características dessas instituições, tais como horário programado, apito, sirene, fragmentação do tempo, uniforme e uniformidade. Essas instituições de ensino não propiciam a experiência como a vê Larrosa.

Larrosa faz como que uma defesa da experiência, no sentido de que é necessário buscar, viver, procurar incentivar a experiência. Podemos parodiar a expressão de Simon Rodrigues, quando falando sobre educação, assertou que “ou inventamos ou erramos” e dizer com Larrosa “ou experienciamos ou erramos.” Sobre a dignificação da experiência, Larrosa diz que

O primeiro a se fazer, me parece, é dignificar a experiência, reivindicar a experiência, e isso supõe dignificar e reivindicar tudo aquilo que tanto a filosofia como a ciência tradicionalmente menosprezam e rechaçam: a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida...(LARROSA, 2002, p. 23).

A Filosofia e a Poesia, como potências do pensamento como diz Deleuze e Guattari, unidas em uma Razão Poética, na proposta de Zambrano, podem ser tomadas e relacionadas como experiências do pensamento se nos deixarmos abertos às possibilidades de vivenciarmos essa experiência como sugerem Walter Kohan e Jorge Larrosa. Podemos nos relacionar com a Poesia desde a lógica da verdade ou desde a lógica da experiência, como afirma Kohan, baseado nos conceitos de verdade e experiência de Foucault. Como manifestação da potência do pensamento, a Poesia, capaz de produzir perceptos e afectos, é também capaz de produzir experiência se para ela fizermos esse duplo movimento de saída e de volta, o movimento de abertura ao outro que nos transforma. Mais do que a maneira como nos pomos frente à Poesia ou como nos opomos ou nos impomos, como diz Larrosa, é a maneira como nos expomos a ela. Esse expor é o que vai nos possibilitar fazermos essa experiência.

Larrosa oferece uma bela imagem de Kafka que mostra a distinção entre um acontecimento e uma experiência que se dá, por exemplo, na leitura. Toma de empréstimo uma fala de Kafka que está posta no livro de Steiner (1994: 101):

Se o livro que lemos não nos desperta como um punho que nos golpeia no crânio, para que o lemos? Para que nos faça felizes? Deus meu, também seríamos felizes se não tivéssemos livros, e poderíamos, se fosse necessário, escrever nós mesmos os livros que nos façam felizes. Mas o que devemos ter são esses livros que se precipitam como a má sorte e que nos perturbam profundamente, como a morte de alguém a quem amamos mais que a nós mesmos, como o suicídio. Um livro deve ser um pico de gelo que rompa o mar congelado que temos dentro. (KAFKA apud LARROSA, 2011, p. 10).

Até agora, vimos a Filosofia como potência do pensamento, conforme dizem Deleuze e Guattari, trabalhamos o conceito de Razão Poética de María Zambrano e promovemos um diálogo entre ambos. Vimos como Walter O. Kohan nos deu o conceito de Mestre Inventor, partindo da história e do pensamento de Simón Rodríguez. Tratamos ainda da possibilidade de a Poesia, o cordel, inventar na sala de aula, propiciando um triálogo entre Filosofia, Poesia e Educação. Abordamos a possibilidade desse triálogo em sala de aula a partir da lógica da experiência e não a partir da lógica da verdade.

Veremos, a partir de agora, as possibilidades e os limites do ensino de Filosofia a partir do cordel, os contributos e as limitações da prática do cordel em aulas de Filosofia.

CAPÍTULO 3 – POSSIBILIDADES E LIMITES DO ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DO USO DO CORDEL.

Neste capítulo, que funcionará como uma espécie de transição articuladora entre os dois que o precedem, cuja discussão é acentuadamente conceitual, e o que lhe segue, que se dirige à aplicação no ensino de Filosofia, trataremos já de questões práticas sobre as possibilidades e também os limites do Ensino de Filosofia a partir do cordel em nossa aplicação em sala de aula. De tal modo que esse capítulo prepara já o seguinte, onde descreveremos a experiência de aplicação ao Ensino de Filosofia, a aplicação mesma do projeto em sala de aula.

Também nos cumpre apontar que o papel do cordel no Ensino de Filosofia não é o de tomar o lugar do texto filosófico, assumindo sua linguagem, seu método ou seu conteúdo. Longe de nossa proposta, essa pretensão. O cordel deve, em nossa proposta de aplicação, estar ao lado do texto filosófico e não acima, tomando-lhe o lugar ou abaixo, a ele submisso, em posição de inferioridade. Nossa proposta almeja e alça o nível do diálogo textual e epistêmico.

Cumprir dizer que em nossa proposta de aplicação no Ensino de Filosofia está latente em nossos argumentos que a postura que adotamos para o Ensino de Filosofia é aquela que Walter Kohan chama de *Aula-experiência* e não *Aula-verdade*. Não nos interessa afirmar verdades a jovens estudantes de Filosofia, tomando-os como *tábulas rasas*, para usarmos uma expressão lockeana, onde o nosso papel seria preencher aos poucos essa mesma tábua.

É nessa ótica da experiência que o primeiro tópico deste capítulo tratará do que é o cordel e como se faz. Em um segundo tópico, trataremos da utilização do cordel como possibilidade de experiência do pensamento em aulas de Filosofia, tendo como base Jorge Larrosa e Walter Kohan. Abordaremos o cordel como uma experiência pessoal e coletiva. Pessoal por ser uma proposta de intervenção no mundo, por parte do autor, e coletiva por parte dos leitores que se tornam partícipes dessa mesma proposta. Veremos como o cordel, como Arte que é, pode, segundo Deleuze e Guattari, potencializar o pensamento e criar perceptos e afectos. Criando perceptos e afectos, pode o cordel ser fonte de uma experiência do pensamento, para a (o) estudante.

Em um terceiro tópico, apontaremos os limites para a utilização do cordel no ensino de Filosofia. Abordaremos o limite não como incapacidade da arte ou do cordel

em si, mas como um ponto onde não se pode mais falar ou fazer, porque não lhe compete falar ou fazer.

Veremos o limite como uma fronteira epistêmica, onde o que dela passa é território desconhecido para o cordel e, portanto, não lhe cumpre abordar tal território.

3.1 Cordel: O que é, como se faz!

A poesia que propomos para a sala de aula, em turmas de 8º ao 9º ano é a expressa pela Literatura de Cordel. Essa manifestação artística é muito presente no nordeste brasileiro, notadamente, em suas cidades interioranas. Não que a escolha tenha sido motivada pela apologética, por uma defesa do cordel por sermos nordestinos ou pela incapacidade de trabalhar textos outros. É uma escolha pragmática, pelo fato de essa expressão poética do cordel ser identificada/estar presente em todo o nordeste brasileiro. A poesia rimada, diversa da poesia sem rima, também chamada de *verso branco* – termo preconceituoso – favorece mais o processo mnemônico. Preconceituoso porque entendemos que a afirmação *verso branco* contem em si a expressão *verso negro*, que seria a poesia popular. O fato também de ser uma poesia rítmica, porque metrificada, advoga a favor da memorização e da recitação. Outra competência que se adquire, para além da memorização, é a consciência crítica, uma percepção outra da realidade que se nos cerca.

Gestada na cidade paraibana de Teixeira, limítrofe com a região do Pajeú, em Pernambuco, em meados do século XIX, a poesia popular nordestina possui, em seu bojo, forte influência europeia, provençal. Os cantadores de viola que ali nasceram, a saber, Ugolino do Sabuji (1832-1895), Nicandro Nunes da Costa (1829-1918) e toda uma plêiade, inovaram em estilos, toadas, mantendo uma forte característica europeia. O Cordel acompanhou o andamento dos cantadores, uma vez que já temos cordelistas no século XIX, como Silvino Pirauá de Lima (1848-1913), João Melquíades Ferreira (1869-1933), João Martins de Athayde (1880-1959), Francisco das Chagas Batista (1882-1930), José Camelo de Melo Rezende (1885-1964), sendo o mais famoso deles, o paraibano Leandro Gomes de Barros (1865-1918).

Leandro Gomes de Barros, inclusive, é considerado o “Pai” do cordel, por ter feito mais de mil folhetos de cordel e ter sobrevivido apenas dessa produção. Leandro Gomes de Barros é considerado o maior folhetista de cordel do mundo.

A tradição do cordel foi-nos legada pela Europa, mais precisamente, pela península ibérica. Segundo, Joseph Maria Luyten:

Essa poesia, entre nós, é conhecida como Literatura de Cordel. Isso porque havia o costume, na Espanha e Portugal, de se colocar os livretos sobre barbantes (cordéis) estendidos em feiras e lugares públicos, como roupa em varal. (LUYTEN. 1984, p. 10).

É dessa tradição de expor os livretos em barbantes na Espanha e em Portugal que se origina a nomenclatura Literatura de Cordel. O que nos leva à assertiva de que o batismo dessa produção literária é europeu. Segundo Aderaldo Luciano, foi Teófilo Braga, pesquisador português do século XVII, quem assim denominou essa literatura. Conforme nos diz o autor:

Indica para nós de forma definitiva a fonte primeva na qual todos beberam: Teófilo Braga. É o pesquisador português quem estabelece o termo “literatura de cordel”, para nós. Além de fundar a designação, brinda aquela produção com valores imprescindíveis para a vida literária portuguesa. (LUCIANO. 2012, p. 15).

Com forte influência europeia, o cordel caminhou no Brasil ao lado da cantoria de viola, mantendo sua peculiaridade. Cordel e cantoria são como irmãos gêmeos que se amam e dialogam muito entre si.

A literatura de cordel caminhou através de rupturas e de continuidades. O cordel brasileiro pouco ou nada tem a ver com o cordel feito em Portugal ou na Espanha. Seja em estética, na temática própria do Brasil, na diversidade temática. Diz Aderaldo Luciano que,

As canções de escárnio, de maldizer não encontram irmandade na literatura de cordel, mas nas canções compostas por nossos cantadores. O motivo do cordel, em sua ancestralidade, liga-se ao produto narrativo e não ao produto poético da península. (LUCIANO, 2012, p. 41).

Na estética, um exemplo de ruptura é a xilogravura. A xilogravura, a partir dos anos 30 do século XX, tem dado uma contribuição genuinamente nacional ao ligar-se ao cordel, sendo, por décadas, sua marca registrada. Nos dias atuais, a xilogravura já não é tão necessária ou utilizada, porém, foi uma arte que se desenvolveu ao lado da literatura de cordel.

Da herança ibérica, a literatura de cordel guarda o romance, que era muito comum na península ibérica, a rima e sua ligação umbilical, porém independente, com a tradição oral dos cantadores.

O Cordel, hoje elevado à categoria de Patrimônio Cultural e Imaterial do Brasil, através do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), é a maior expressão da cultura popular do Nordeste.

Autores defendem e advogam a utilização do cordel em sala de aula, inclusive com experiências exitosas já vivenciadas.

Marco Haurélio, baiano, poeta popular, professor, folclorista e editor, estudioso do cordel e da relação do cordel com a sala de aula, nos diz que,

Surgida no Nordeste brasileiro, mais precisamente na cidade de Teixeira, em interiores da Paraíba, no final do século XIX, a Literatura de Cordel é mais que um gênero poético. É uma manifestação artística genuinamente nacional. (HAURÉLIO, 2013, p. 5)

Nossa proposta se coloca nesta perspectiva de trabalhar com o ensino de Filosofia por meio do cordel, tema a ser abordado mais para frente. Cumpre acertarmos que a possibilidade de ensinar com poesia em sala de aula é viável metodologicamente e epistemologicamente. Metodologicamente, traz um novo jeito de ensinar, pela poesia. Epistemologicamente, contribui com novos saberes oriundos do universo cordelístico. Sem contar a inovação proporcionada pela linguagem poética, que é, sem dúvida, uma fala diversa da fala pedagógica, pelo lúdico que traz, pelo lirismo, pela riqueza simbólica, características próprias da fala poética.

Lembra o professor Hélder Pinheiro (2007, p. 17) que “de todos os gêneros literários, provavelmente é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico em sala de aula.” Desprestigiado porque não é trabalhado em sala. Fica evidente o esquecimento – intencional? – da poesia na escola. Esquecimento que pode ser atribuído ao pré-conceito que se tem da função da poesia e, principalmente, da poesia nordestina e, nela, do cordel. Esse pré-conceito é histórico e se fez notar em vários aspectos. Os cordelistas não são tratados como escritores e, por muitos, nem como poetas. E, se poetas, poetas de rimas menores.

Marco Haurélio nos diz que

Por muito tempo a literatura de folhetos do Nordeste, rebatizada como literatura de cordel pelos pesquisadores que enxergavam similaridades com a

poesia popular de Portugal, de onde importaram o termo, foi tratada como literatura menor, sublitteratura e, até mesmo, subproduto do folclore. (HAURÉLIO, 2013, p. 17).

Imagens como a poesia sendo coisa de quem não tem o que fazer, poesia como algo inferior epistemologicamente, poesia como coisa de “inspirados”, contribuem para esse esquecimento. O pré-conceito acima mencionado é mais notado ao se tratar da poesia popular, categoria onde se encontra o cordel. Tratada como sublitteratura, o cordel não teve o status de poesia propriamente dita. Uma constatação simples advoga essa assertiva: não temos um acadêmico “imortal”, na ABL, que ali esteja por sua ligação com a cultura popular. O mais próximo foi Ariano Suassuna que lá entrou pelo *Romance da Pedra do Reino* e não pelo *Auto da Compadecida*, obra inspirada em folhetos de cordel. Esse pré-conceito dificulta o diálogo do cordel com a sala de aula, pelos motivos que já destacamos anteriormente.

A possibilidade de trabalhar o cordel em aulas de Filosofia possibilita uma experiência e a comunicação de uma experiência. Diz-nos o professor Hélder Pinheiro:

Para nós, que trabalhamos com o poema em sala de aula, a consciência de que a poesia é sempre comunicação de alguma nova experiência tem sabor especial. A experiência que o poeta nos comunica, dependendo do modo como ela é transmitida ou estudada, pode possibilitar (ou não) uma assimilação significativa pelo leitor. (PINHEIRO, 2007, p. 22).

Atesta o professor que a poesia comunica experiências, que são individuais, para os leitores. A experiência, embora particular, pode ser transmitida à coletividade e ser de proveito. O professor Hélder dá foco à experiência acumulada e existente também no cordel. A experiência, por si mesma e toda força que produz, já seria suficiente para a adoção da poesia em sala de aula. Minimiza o fato de ser popular ou clássica, de ser um poema de Vinícius de Moraes ou de Zé Laurentino. O que conta, no fim, é a experiência que cada um carrega e que pode ser de bom proveito para o(a) estudante.

Essa experiência dá-se, por ser uma fala de alma para alma, de interioridade falando a outras interioridades. A poesia transmite sentimento e emoção. Pelo seu aspecto lúdico possui um linguajar rico em simbologias, analogias, comparações. Essa forma poética de se expressar é o seu diferencial no tocante à fala pedagógica, geralmente racional, direta, objetiva.

O cordel não foge a essa regra. Rico em simbologias, mitos, analogias, entra no imaginário coletivo e molda sentimentos. Rico em temática, indo do político como *Vida*

e Morte de Juscelino Kubitschek, obra de fôlego de Severino Sertanejo, pseudônimo do paraibano Luiz Nunes, ao fantástico como *A Vaca que Comia Dinheiro*, de Leandro Gomes de Barros, passando pelo cangaço (mais de dez mil títulos sobre cangaço, reunidos pelo pesquisador professor Matusalém)²⁰, pelo religioso, pelo cotidiano, pelo futebol. Esse pluralismo temático é positivo no processo de Ensino-aprendizagem, pois possibilita aos (às) estudantes contato com temas outros que não constam em sua grade curricular.

Muitos pesquisadores do cordel tentaram tematizar a produção cordelística em áreas, o que gerou uma quantidade de análises que ora se assemelham, ora divergem totalmente. Não há que se deter nelas. O que elas nos dizem de mais importante é a extensa temática abordada pelos folhetos de cordel e por seus produtores, desde as suas origens, incluindo temáticas filosóficas, como a produção do professor, poeta e pesquisador Lindoaldo Campos, que fez um volume com 11 cordéis tratando todos de temáticas filosóficas. Os cordéis do professor Lindoaldo possibilitam um contato com autores filosóficos e temáticas filosóficas. Trabalhados em sala de aula, dão um contributo ao processo de ensino-aprendizagem. Conhecedor da Filosofia e da Poesia, o professor Lindoaldo soube unir com maestria, em cordéis, esses dois universos.

O cordel nordestino possuía, em inícios do século XX, um padrão: geralmente eram 16 ou 32 páginas com versos em sextilhas ou décimas. O mais usual é que se usem sextilhas para fazer o cordel. Porém, são utilizados também os versos em setelinhas ou redondilha maior e em dez linhas ou décimas. Hoje, a diversificação possibilita cordéis fora desse padrão de 32 páginas, como eram os romances de início do século XX.

Veremos, assim, as possibilidades que a utilização do cordel propiciam ao(à) estudante, bem como ao(à) professor(a) na relação ensino-aprendizagem e no próprio exercício do filosofar em sala de aula.

3.2 O cordel como possibilidade de experiência do pensamento no Ensino de Filosofia

O caminho por nós percorrido tem por princípio a aula de Filosofia como uma aula-experiência e não como uma aula-verdade, conforme relata Walter Kohan. A proposta de adotar o cordel como possibilidade de experiência do pensamento no ensino

20 O Professor Manuel Matuzalém reuniu em Guarabira, na Paraíba, mais de dez mil títulos de cordéis sobre o cangaço. O autor viu a bela coleção do professor Matuzalém, quando seu aluno, nos anos 90.

de Filosofia corrobora essa mesma ideia de aula-experiência. O que propomos é fazermos uma experiência com as (os) estudantes e para tanto, nos valeremos do cordel, enquanto arte que é, capaz de suscitar afectos e perceptos, como falam Deleuze e Guattari. Levando em conta esse princípio de aula-experiência, faremos uma abordagem das possibilidades que o uso do cordel pode ter em aulas de Filosofia.

Uma primeira possibilidade é a de **compor**. A ideia de aula de Filosofia onde o professor compõe com os(as) estudantes. A ideia de compor nos remete à possibilidade de uma aula onde o dado não é certo e onde a construção é feita tanto pelo professor, quanto pelo estudante. Compor nos liga à ideia de criação conjunta, simultânea e à medida que a aula vai acontecendo. É uma ação conjunta, dinâmica que propicia uma maior interação na relação professor-estudante.

Para Lara Sayão,

O filosofar propõe uma outra relação entre professor e aluno porque exige uma libertação dos ofícios e aponta para uma dimensão solidária e uma nova relação dos sujeitos com o saber porque não supõe uma iniciação no saber já constituído, mas trata-se de uma ruptura que potencializa o vínculo livre com os saberes, para transformá-los, transformando-se, constituindo-se como subjetividade capaz de apropriar-se criticamente dos saberes ensinados para adquirir o poder de distanciar-se deles, aproximar-se deles, desenvolvê-los, dar-lhes vida. Tem um caráter de eticidade porque convoca o sujeito a uma reflexão sobre a práxis numa perspectiva comunitária, filosofar é dedicar-se a pensar um modo de vida que contempla, necessariamente, o outro, por ser dialógico. (SAYÃO, 2020, p. 157).

Uma nova relação entre professor e estudante para uma nova experiência filosófica, solidária, participativa, comunitária, onde o saber emerge como uma produção coletiva, construída por todos que dele participem e dele se apropriem. E também para uma nova experiência pedagógica, capaz de promover o diálogo, que não se firme em relações estranhas ao fazer educativo. Difere, pois, da relação autoritária, que fortalece espaços de poder e de dominação, conseqüentemente de supressão do pensamento vivo, criativo, espontâneo. Pensamento que possa se coletivizar, que pertença ao grupo e não ao indivíduo.

Esse modelo de aula não trata o estudante como uma *tabula rasa*, onde o conhecimento é depositado, transportado do professor para o estudante. Não propositamos impor, repor, expor conhecimentos ou verdades, mas compor. Compor um diálogo que torne possível a relação ensino-aprendizagem do(a) estudante, que privilegie a experiência do(a) estudante, como também do(a) professor(a).

A(O) estudante é chamado(a) a compor, junto ao(à) professor(a), o conhecimento. Construir seu próprio conhecimento junto ao(à) professor(a) e não recebê-lo passivamente. Ao propormos o cordel como possibilidade de experiência do pensamento, a partir de um triálogo entre a Filosofia, a Poesia e a Educação, propomos esse compor em sala de aula, o que não deixa de ser um inventar, inovar em sala de aula, como analisamos nas ideias de Simón Rodríguez.

Outra possibilidade de nossa proposta é a de **pensar o não-pensado** e, conseqüentemente, fazer o não-feito, como propõe Lara Sayão, ao ver nos *rappers* os novos Sócrates, em artigo publicado em 2019. Conforme podemos ler em Sayão:

Entendendo a filosofia como uma experiência do pensamento, como o que potencializa e faz pensar o mais profundo, o não pensado, o por pensar, aberta à viagem sem percurso previamente traçado. Interrogo-me sempre se o que andamos fazendo nas aulas de filosofia na universidade e nas escolas ainda tenha alguma coisa a ver com a filosofia. Ao mesmo tempo, sinto a força das rimas sobre temas exigentes como uma convocação a pensar os reais problemas enfrentados diariamente pelos jovens em muitos espaços não frequentados por mim e pela maioria dos profissionais que se dedicam à educação. (SAYÃO, 2019, p. 276).

A Filosofia e o próprio ensino de Filosofia, vistos enquanto experiência, possibilitam esse movimento de pensar o não-pensado e fazer o ainda não-feito. Pensar o não pensado implica em recriar condições e espaços de Filosofia e de ensino de Filosofia. Propomos buscar o que não existe, ousar fazendo diferente, o que ainda não foi feito e pode ser feito. O ensino de Filosofia a partir do cordel, como propomos, inclui-se nessa lógica. Nossa proposta de intervenção está dentro desse princípio do Ensino de Filosofia enquanto experiência.

Uma terceira possibilidade que atentamos para o Ensino de Filosofia, a partir desse triálogo, é a de **aula-movimento**. Movimento aqui entendido como um ir e vir, um não ficar parado, epistêmica e metodologicamente. Movimento que implica em uma busca, um caminhar. E caminhar junto com as (os) estudantes. Movimento que implica uma saída e uma volta. Uma saída do lugar comum, da aula tradicional, do método convencional, do programa estabelecido. Um abrir-se a novas possibilidades epistêmicas e metodológicas. E um voltar à sala de aula.

Segundo Jorge Larrosa,

Poderíamos dizer, portanto, que a experiência é um movimento de ida e volta. Um movimento de ida porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, de saída para fora, um movimento

que vai ao encontro com isso que passa, ao encontro do acontecimento. E um movimento de volta porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero, etc. Poderíamos dizer que o sujeito da experiência se exterioriza em relação ao acontecimento, que se altera, que se aliena. (LARROSA, 2011, p. 6-7).

Um ir e vir incessante, que possibilite aos (às) estudantes e ao professor perscrutar novos caminhos. Esse princípio sintoniza-se com o conceito de *Ritornelo*, concebido por Deleuze e Guattari. Uma aula-movimento é mesmo como uma desterritorialização e uma reterritorialização. Uma aula-movimento implica sair, desterritorializar e retornar, reterritorializar o espaço e o tempo da aula. Esse movimento de sair e retornar é o próprio cerne da aula-movimento.

Atentamos para a possibilidade de que as (os) estudantes, nesse movimento, tenham a experiência de uma **compreensão da verdade e não que tomem posse de uma verdade**. Eis outra possibilidade que viabiliza a aula-experiência. Os(as) estudantes, a partir de suas próprias experiências compreenderão a verdade ao seu modo. Não tomarão posse de uma verdade dita pelo professor, como sendo a única via possível de verdade, que anule ou negue verdades outras. Compreender a partir de sua experiência e do seu lócus. É a partir do seu lugar que o estudante vê o mundo, o lê e tira suas conclusões.

Segundo Walter Kohan,

Um professor de filosofia que se apoia na verdade, que segue a lógica da verdade, entra em sala de aula para transmitir o que ele sabe àquele que ele pensa que não sabe, que seria o aluno. Qual a diferença entre um professor de filosofia da verdade e um professor de filosofia da experiência? Um professor de filosofia da experiência também entra em sala de aula e transmite verdade, mas a diferença principal é que ele não entra em sala de aula para transmitir a verdade, mas ele transmite a verdade para problematizar o que ele e os alunos pensam. (Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jeqX6gevbpA> Acesso em: 18 de Abril de 2020).

Essa perspectiva de compreensão da verdade em contraponto a tomar posse de uma verdade, faz da experiência um lugar central no Ensino de Filosofia enquanto propiciadora dessa mesma compreensão.

Fato digno de nota é que nem todas as pessoas aprendem o mesmo e/ou da mesma maneira. Também a experiência é vária. Assim, não se fala só em compreensão de uma verdade, mas em compreensões de verdades. O (a) estudante que faz a experiência, vivencia-a de modo a compreender e não a tomar posse de verdades, embora verdades sejam ditas, afirmadas também na experiência. Porém, a experiência

não parte do princípio da afirmação de verdades. A experiência também se preocupa com o caminho percorrido e não só com o ponto de chegada, com os resultados. A experiência da busca possibilita caminhar que implica sair e retornar. O próprio caminho é construção e não só o ponto de chegada, a meta cumprida. O caminho em si é importante para a experiência e é nesse sentido que se encaminha nossa proposta.

Outra possibilidade na utilização do cordel em aulas de Filosofia se dá no tocante à **fala e, conseqüentemente, à escuta**. Em nossa proposta de triálogo, envolvendo Filosofia, Poesia e Educação, todas e todos podem falar. Não há silêncios. A Filosofia fala, a Arte (o cordel) fala e a Educação (pedagogia) fala. Quem fala, fala para ser ouvido. Se não se ouve, não se fala, ou ainda, mesmo se falando, não há fala, pois desconsiderada por quem não a quis ouvir. A fala é uma autorização de quem ouve (RIBEIRO, 2017). Quem fala o faz por ter sido autorizado por quem escuta. Quem fala, fala a sua fala e não a fala do outro. É nesse sentido que se dá o diálogo.

Segundo Grada Kilomba,

O ato de falar é como uma negociação entre quem fala e quem escuta, isto é, entre sujeitos falantes e seus/ suas interlocutores/as. Ouvir é, nesse sentido, o ato de autorização em direção à/ao falante. Alguém pode falar (somente) quando sua voz é ouvida. (KILOMBA, 2017, p. 31).

Fala-se o diferente, uma vez que não se diz o mesmo. E fala-se o diferente porque a experiência mesma é diferente, seja a experiência do indivíduo, seja a experiência da área do saber. As experiências não se repetem e são diversas no mesmo indivíduo. Assim, as falas também são diversas. A Arte (o cordel) fala da sua realidade, assim como a Filosofia e a Educação falam de suas respectivas realidades. Assim, teremos um diálogo também entre o universo acadêmico – representado pela Filosofia e pela pedagogia - e o universo fora da academia, de onde é oriunda(o) a(o) estudante – representado pelo cordel.

Nossa proposta de intervenção pedagógica pressupõe que quem fala, também ouve. Assim a Filosofia ouve, a Arte ouve e a Educação ouve. Sem esses princípios de fala e escuta, o diálogo – em nosso caso, triálogo – seria impossível de acontecer.

Outra constatação nesse item da fala e da escuta é a de que, como propomos aula-experiência e não aula-verdade, há uma construção, onde tanto o professor quanto o estudante falam e também ouvem. E suas falas são – devem ser – distintas, para propiciar o diálogo. Dizer o mesmo que o outro não é falar, é reproduzir, é copiar, é

imitar. Diverso da aula-verdade, onde só o professor fala, a aula-experiência permite ao estudante não só ouvir, passivamente, mas também falar.

O cordel, em aulas de Filosofia, também possibilita **romper barreiras**, sejam elas epistêmicas, culturais, linguísticas, pedagógicas, pelo novo que o cordel traz. Uma vez que todos falam, as barreiras caem e a possibilidade da aprendizagem se torna mais vigente. Aproxima áreas do saber, tais como arte e Filosofia, assim como pedagogia. Aproxima os protagonistas do processo pedagógico, da relação Ensino-aprendizagem. E mais: aproxima a(o) estudante do universo mais próximo que a(o) circunda, pela possibilidade de convivência e conhecimento com autores cordelistas que não estão tão distantes, sendo, em muitos casos, conterrâneos e contemporâneos.

Em se tratando de possibilidades, não podemos deixar de mencionar que em nossa proposta há um **olhar pra fora de si**. Atentamos para a possibilidade de a Filosofia abrir-se para olhar para o outro, no caso, a Poesia e a educação.

Lara Sayão, apoiada em Langon, assim expressa esse sair de si:

O pensamento filosófico é um voltar-se sobre si mesmo, um exame rigoroso, sem deixar nada escapar (Langon, 2016) acerca das premissas fundantes do que se pensa. Subentende a capacidade de revisão, de retorno, para reformular o que se pensava. Um exercício de sair de si, de encontrar o outro pensamento e de retornar a si para se pensar de novo. (SAYÃO, 2020, p. 222).

O pensamento filosófico é um dizer e redizer (o mesmo) constante. É também um dizer e um dizer outro que não cessa. Segundo Deleuze e Guattari, um criar constante de conceitos. É um caminho que faz e se refaz com cada caminhante.

Levy, conforme nos informa Sayão, assim afirma esse entendimento sobre o sair de si:

A experiência do fora coloca em crise toda a subjetividade. Pensar não é a expressão de um sujeito pensante já constituído, mas uma relação com o fora, com o acaso. O pensamento não tem, portanto, sua fonte na consciência. Só se pensa quando se alcança a exterioridade impessoal. É preciso um fora para abalar o pensamento e fazê-lo capaz de pensar. Como tal, o pensamento, em vez de nos colocar diante do conhecido, lança-nos ao imprevisível e ao inesperado. Pensar depende de um encontro, de uma violência, de forças desconhecidas que esvaziam nossas certezas. Neste sentido, pensar é uma possibilidade, algo que pode ou não acontecer, dependendo da ocorrência e da força dos encontros. (LEVY apud SAYÃO, 2011, p.123).

Esse olhar para fora de si deve se dar tanto da parte da Filosofia, como da parte da Poesia e da Educação. Essa postura de olhar para o redor, olhar em derredor não

implica deixar de ser o que se é, mas implica em assumir que há outras possibilidades hermenêuticas, outras interpretações da realidade que se apresentam. Implica também em não se ensimesmar, egocentricamente, chegando inclusive a negar o outro. É uma postura de afirmação de si e do outro, uma vez que a afirmação do outro não nega identidade alguma. Há uma espécie de complementaridade, bem como sustenta María Zambrano, em seu conceito de Razão Poética: uma não nega a outra, antes, se complementam.

Essa postura filosófica e pedagógica faz, necessariamente, sair-se em direção ao outro, ao estrangeiro. Jorge Larrosa chama de “princípio da exterioridade”. Eis como ele afirma esse princípio:

Se lhe chamo “princípio de exterioridade” é porque essa exterioridade está contida no ex da própria palavra ex/periência. Esse ex que é o mesmo de ex/terior, de ex/trangeiro, de ex/tranheza de êx/tase, de ex/ílio. Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar. (LARROSA, 2011, p. 5).

Utilizar o cordel em aulas de Filosofia é, também uma possibilidade de **caminhar**. É um percurso, mais que um itinerário. No itinerário, sabe-se todos os passos, todo o caminho já previamente traçado, escolhido. No percurso, o caminho vai sendo construído, na medida mesma em que se caminha.

Uma vez mais, damos a palavra a Lara Sayão, que, ao comentar a *Filosofia da Libertação* de Dussel, assim diz sobre o caminhar filosófico:

O encurtar distâncias é uma práxis, uma ação em direção ao outro, não em direção às coisas e nem ao outro como categoria ou coisa. Uma atividade filosófica que propõe o face-a-face, o encontro entre pessoa x pessoa para estar abertos ao que acontece é uma atividade filosófica de libertação, uma atividade que entende a filosofia na dimensão da fenomenologia da libertação e na relação como experiência originária do filosofar se opondo à experiência de debruçar-se sobre a realidade para explicá-la. (SAYÃO, 2020, p. 180).

A *Filosofia da Libertação* de Dussel vê a experiência primária como uma relação sujeito x sujeito e não sujeito x objeto e é nesse sentido que Lara Sayão aponta o caminhar. Caminhar em direção ao outro humano e não só ao outro objeto/conhecimento. Vejamos melhor seus argumentos que, mesmo em se tratando da Filosofia da Libertação de Dussel, pode nos aclarar a ideia do caminhar, da relação com

o outro, que também propomos na aplicação do cordel em aulas de Filosofia. Eis como a pensadora diz:

A Filosofia da Libertação afirma que a experiência originária do humano não é o conhecimento, mas a relação. Anterior ao mundo, está o povo, anterior à realidade está o outro e a responsabilidade por ele, a experiência primeira não é a experiência de explicação da natureza, pois a primeira experiência humana é ser concebido no útero materno e ser recebido nos braços de alguém. Essa experiência relacional é a originária e o que se manifesta aí é filosófico, coloca o sujeito numa condição de pertencimento a uma comunidade de membros onde estão todos face-a-face, próximos não porque produzem meios para sobreviver juntos, mas pela prática da proximidade originária (SAYÃO, 2020, p. 181).

Propomos, como já o dissemos acima, uma caminhada em sala de aula, como um percurso e não como itinerário, que favoreça a relação ensino-aprendizagem, que privilegie essa relação com o humano, originária, como diz Dussel, atribuindo uma qualificação maior à própria caminhada. Caminhada que desterritorializa e reterritorializa espaços.

Busca-se um resultado que não pode, todavia, ser previamente estabelecido. Porém, o caminhar também se faz importante, sendo o resultado, o ponto auge, o culminar da caminhada que se foi construindo. Assemelha-se ao pensamento de Antonio Machado que diz: “Caminante, no hay camino, se hace camino al andar” (MACHADO, 1937).

Abordamos ainda o cordel como possibilidade de uma **experiência pessoal e coletiva**. A experiência pessoal se dá por ser o cordel também uma proposta de intervenção no mundo, por parte do autor. O autor de cordel, assim como autores de outras áreas, também propõe uma intervenção no mundo, uma vez que transmite uma visão de mundo e, conseqüentemente, interfere, com sua produção, nesse mesmo mundo. É também uma experiência coletiva por parte dos leitores que se tornam partícipes dessa mesma proposta. Os leitores de cordel também contribuem com a proposta de leitura, interpretação e intervenção na realidade. Sobre essa relação texto, leito e autor, assim se expressa Gebara:

Ao se assumir que a leitura promove uma reconstrução do que foi dito, é possível esse processo como uma série de aproximações contínuas do texto feito pelo autor, bem como dos meios para executar tal tarefa. Porém, essa postura é negada em muitos ambientes, entre eles a escola, com a adoção de procedimentos ou direcionamentos fechados, indicando que se ignora a leitura possível, permitida ou executada, cuja marca principal é a do sujeito que a realiza, dentro de possibilidades que o envolvem num tempo e num

espaço determinados em sua relação com o texto com o qual se depara. (GEBARA, 2012, p. 20).

Deve a escola propiciar os meios possíveis para essas aproximações contínuas e não, como constata Gebara, fechar-se a possíveis leituras e consequentes interpretações advindas delas. O sujeito leitor é quem deve realizar essas leituras e interpretações, sem que seja inibido ou silenciado por preconceitos ou qualquer outra postura, seja oficial ou não, que o limite.

Quem escreve, escreve para ser lido. Sem essa máxima, não haveria a razão de existir nem do autor, nem do texto. O que há são aproximações, relações íntimas, cumplicidade. O leitor, ao permitir que o autor lhe fale em seu texto, deixa-se penetrar em seu âmago. O autor, ao escrever, deixa-se revelar, em sua intimidade, ao leitor. O texto cumpre essa dupla função: diz a um a fala do outro. Permite que um acesse o outro do seu ponto de leitura. O texto diz e se diz. Também há silêncios nessa relação. Quando um diz, também não diz. E esse não dizer também faz parte da cumplicidade que envolve o ato da leitura. Na utilização do cordel como ferramenta didática, metodológica e filosófica, urge, pois, levar em conta essa tríplice relação, ou seja, há que se ter atenção no autor, no texto e no leitor.

Alargam-se, pois, as possibilidades de interação ao se trabalhar o cordel em sala de aula. Possibilidades de trazer o autor para falar de sua produção. Possibilidades cognitivas, no sentido de aquisição de uma realidade que, mesmo próxima, é ausente dos (as) estudantes pelos muitos motivos anteriormente aludidos. Pode causar inclusive uma aproximação entre a comunidade escolar e a comunidade no geral. Em muitas realidades, esses(as) autores(as) são pais/mães de alunos, são as(os) comerciantes, as pessoas com as quais os(as) estudantes interagem no cotidiano.

Reafirmamos que não é nosso propósito substituir o autor filosófico, tampouco o texto filosófico. Apenas acenamos para a possibilidade de se abordar as questões da existência, do conhecimento e da ação por outro ângulo, abordar os problemas por meio de outra linguagem, outro discurso. Atestamos que essa postura dialógica – em nosso caso, triológica – é, do ponto de vista pedagógico, de considerável importância. Por isso, falamos nessa dissertação e em nossa pesquisa, em triálogo. O saber do cordel e suas peculiaridades, o saber filosófico e o saber pedagógico em um triálogo, onde cada um se afirma sem negar o outro.

Podemos apontar ainda como possibilidade da utilização do cordel em aulas de Filosofia, a **interdisciplinaridade**. A interdisciplinaridade que permite e favorece o

diálogo entre as várias disciplinas que estão em constante movimento. Em nosso caso, a Literatura, a Filosofia, a História (seja da Filosofia, seja do cordel) que estão em relevo na prática pedagógica. Segundo Campestrini,

A interdisciplinaridade deve e/ou pode acontecer entre ciências de competências diferentes. É no sucesso deste diálogo que se pode chegar a constructos transdisciplinares que produzam métodos de pesquisa, conceitos e modelos utilizáveis por diversas ciências no âmbito de seu campo específico e de uma teoria epistemológica. (CAMPESTRINI, 2000, p. 146).

Nossa proposta se insere nesse contexto de interdisciplinaridade, na busca de diálogo – triálogo – que possibilite a busca por novos métodos pedagógicos, novas práticas pedagógicas que favoreçam a relação ensino-aprendizagem de Filosofia e a própria experiência filosófica. Entendemos a interdisciplinaridade como um princípio mediador que possibilite a comunicação entre as diferentes disciplinas, o que torna possível o diálogo entre as mesmas.

Segundo Antonio Joaquim Severino,

Bem entendido não é só a filosofia que forma: são todas as disciplinas, assim como todas as demais práticas curriculares, tanto quanto o próprio contexto da convivência escolar que respondem, conjuntamente, pelo investimento na formação do estudante. O currículo atua como uma mediação, paralelamente à própria atuação do professor e todas as suas estratégias didático-pedagógicas. (SEVERINO, 2011, p. 84).

A interdisciplinaridade se constitui até em uma necessidade da prática pedagógica na atualidade, seja qual for a disciplina ministrada. Assim, não se pode prescindir da interdisciplinaridade, principalmente, em uma proposta triológica, como a que ora apresentamos,

A interdisciplinaridade propicia esse diálogo que concorre para uma melhor relação ensino-aprendizagem que favoreça o aprendizado do estudante. É a articulação entre os vários olhares do saber, onde cada um mantém sua individualidade e personalidade, sem desmerecer o outro. Um dos benefícios da interdisciplinaridade pode ser a ampliação temática que abarca várias possibilidades de abordagem por parte das e dos estudantes.

Para além das possibilidades da utilização do cordel em aulas de Filosofia, conforme aqui elencamos, há também os limites dessa mesma utilização. Serão alguns desses limites que apontaremos a partir desse momento.

3.3 Limites da utilização do cordel em aulas de Filosofia.

Como exposto anteriormente, nossa proposta de intervenção pedagógica possui muitas implicações que devemos levar em conta na aplicação prática do projeto. No tocante ao diálogo epistêmico, cremos que teoricamente e praticamente se torna possível a promoção do diálogo entre a Filosofia e a Poesia em sala de aula, na prática pedagógica, em nosso caso, do triálogo.

Em termos de possibilidades práticas, já as mostramos e detectamos que tais possibilidades são viáveis de aplicabilidade. Resta-nos, portanto, detectarmos alguns limites que envolvem a aplicação do projeto em sala de aula, o que faremos nessa parte da dissertação.

Entendemos o limite não como incapacidade epistêmica ou impotência pedagógica por parte do cordel (Arte) ou da Filosofia. Vemos o limite como um momento em que não se há mais a fazer ou dizer, pois não compete a tal área do saber, à determinada teoria realizar tal abordagem ou efetivar tal discurso. O limite também como um gesto de humildade em dizer que a partir de determinado ponto, não podemos mais falar ou fazer. Vemos o limite semelhante a uma teoria que não pode pretender abarcar tudo e todos em seus conceitos, pois há categorias que fogem à sua análise.

Os limites que assentamos são apresentados não pelo cordel em si, mas pela interação entre o universo cordelístico e o universo escolar. Assim, apontaremos dificuldades que não dependem, ou melhor, não são causadas pelo cordel em si, mas por forças externas que findam por causar estranheza à sua aplicabilidade.

Do ponto de vista da **metodologia**, apresenta-se a dificuldade de encontrar uma proposta metodológica para o nosso caso, qual seja, ensinar Filosofia a partir do cordel. Metodologias que deram certo em disciplinas de Português²¹ ou História,²² por exemplo, como temos o registro que já foram realizadas experiências nesse sentido, não podem ser desenvolvidas, da mesma forma, para aulas de Filosofia, uma vez que o objeto do estudo é outro, bem como o método de construção do saber filosófico é outro.

Temos nos perguntado qual seria a melhor metodologia para a nossa proposta em curso. O ensino de Filosofia tendo o cordel como protagonista requer uma metodologia inovadora, que não seja uma repetição ou imitação de metodologias alheias

21 Souza, Maria Ribeiro de. **O Cordel na Sala de Aula: Resignificação do Ensino de Língua Portuguesa**. UEPB. 2014.

22 Indicamos a leitura do artigo **A Literatura de Cordel no ensino de História: reflexões teóricas e orientações metodológicas** de Jairo Carvalho do Nascimento, apresentado no – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA em Londrina, PR, em 2005.

ao nosso problema filosófico e pedagógico. Como temos e estamos lidando com um problema específico, também a metodologia há de ser específica, não cumprindo importar metodologias outras, alheias ao nosso problema.

Para uma adequação dessa realidade e trazendo-a para nossa discussão, diz-nos Hélder Pinheiro que:

No âmbito metodológico é que precisamos de mais reflexão. Nosso país, ao longo dos anos vem, quase sempre, importando metodologias, mas sem uma reflexão sobre as especificidades locais, e, conseqüentemente, as necessárias modificações que uma realidade peculiar reclama. Ainda não entendemos que precisamos olhar mais reflexivamente para nossas tradições, nosso modo de ser, para, a partir daí, irmos formulando metodologias adequadas às nossas realidades. (PINHEIRO, 2008, p. 23).

Não nos interessa importar metodologias de ensino de Filosofia, principalmente de ensino de Filosofia a partir do cordel. Cumpre-nos não repetir, mas criar nossa própria metodologia, conquanto for possível, para não incorrerem em erro de anacronia ou de deslocamento espaço-temporal do processo de aprendizagem. Não consideramos interessante apropriarmos-nos de uma metodologia aplicada em outro tempo ou espaço e trabalhá-la, sem alterações, em outro tempo ou espaço.

Alcançar essa metodologia apropriada é um desafio do qual não podemos prescindir. A busca metodológica própria para uma prática própria – ensinar Filosofia a partir do cordel para turmas do Ensino Fundamental II, como propomos – é uma primeira dificuldade que se nos aponta. Qual seria a melhor metodologia para tal prática? Como fazê-la? Como torná-la possível, de modo aos(as) estudantes vivenciem uma experiência filosófica? São perguntas que se impõem e nos fazem pensar.

Ainda segundo Pinheiro,

A questão metodológica, portanto, é um desafio que deverá ser enfrentado paulatinamente, a partir da sistematização de diferentes experiências nos mais diversos lugares. Não se trata, por outro lado, de abandonar a tradição formulada a partir de tão diversificadas experiências. Antes, dialogar com ela, sem recusa e aut centrismo. (PINHEIRO, 2008, p. 23-24).

O diálogo metodológico com a própria tradição filosófica se torna necessário em nossa busca por uma prática metodológica própria. Não almejamos inventar aleatoriamente ou criar métodos revolucionários de prática pedagógica. Buscamos um método que se adeque à nossa proposta e possa torná-la viável. Um método que permita

ensinar Filosofia com o cordel e que promova, em sala de aula, um diálogo entre o modo de construir saber da Filosofia e o da Poesia. Buscamos um método que permita caminharmos com relativa segurança em nossa prática pedagógica.

Desse modo, a metodologia para o ensino de Filosofia a partir do cordel se torna uma primeira dificuldade na aplicação prática do projeto. Não há receitas prontas para se ensinar Filosofia. Não há um método universal único, válido para todos os que ministram aulas de Filosofia.

Um segundo limite que se apresenta é que não há como prescindir de um debate que cerca a Literatura de Cordel, assim como os repentistas, a cantoria de viola, o côco de roda e tantas outras formas de expressão artística não “reconhecidas” pela academia, por associações e instituições tradicionais: o tendencioso e preconceituoso debate entre o popular e o erudito.

O forte preconceito gerado por essa divisão vem limitando iniciativas, propostas, debates. Preconceituando de “popular”, a expressão adquire caráter pejorativo e inferiorizante. Pejorativo porque o termo popular é visto como desprovido de valor literário, no caso do cordel. É ainda um insulto, uma acusação, com tom de negatividade. Inferiorizante porque o popular, no caso do cordel, não é nem tratado como literatura, mas como uma subliteratura, indigna de desfilar em academias e associações ditas literárias. Um dos critérios técnicos utilizados para desprestigiar a Literatura de Cordel é no tocante à linguagem, dita pobre, carente de recursos estilísticos, de construções gramaticais segundo a norma culta. Outra crítica é referente à estrutura poética, com estrofes, décimas, sextilhas e por diante.

Tem-se – e entre muitas pessoas, nós mesmos – travado uma luta hercúlea contra esse preconceito por parte do universo acadêmico em relação à cultura nordestina ou, como queiram, à cultura que não é feita nos grandes centros de produção cultural. Uma cultura que não contém léxicos gramaticais em conformidade com a norma culta, que fala a língua simples do povo, sem adjetivações ou concordâncias verbais, nominais, como manda a regra gramatical.

Aderaldo Luciano, em seu livro *Apontamentos para uma História Crítica do Cordel Brasileiro*, assim se refere a essa temática:

Vamos fazer um parêntese para advertir que aqui não desejamos fazer distinção entre o que se denomina literatura popular e o que se determina literatura erudita. Para nós, existirá literatura. Não haverá, pois, para nós, Poesia popular, a cuja abrangência reservou-se vincular o cordel. Essa distinção, segundo percebemos, reside na forma preconceituosa e excludente

com que as elites intelectuais sempre trataram as produções que não saíssem de suas lides ou que não seguissem seus ditames. (LUCIANO, 2012, p. 17).

Esse debate também se envolve em duas outras categorias: Universal e Regional. Há literatura, Poesia Universal e literatura e Poesia Regional? O que se diz mesmo quando se refere a um autor ou uma obra Universal? Refere-se à sua temática? Ou ao fato de ser conhecido? Qual critério e, principalmente, quem determina o que seja Universal ou Regional?

Esse debate encontra eco em nossa proposta, uma vez que ela trabalha o ensino de Filosofia a partir do cordel. Propomos à academia trabalhar com o cordel feito pelo povo, com a Poesia não canônica, com uma literatura feita fora da academia mesma.

Desse modo, urge que não reproduzamos essa distinção preconceituosa entre erudito e popular. Propondo trabalhar a Filosofia com cordel, propomos romper com tais distinções. Distinção com que a elite intelectual se firma em relação à produção feita por homens e mulheres que não estão na, não frequentam a e não fazem parte da academia e dos outros circuitos de erudição. Essa distinção, embora velada, ainda é reforçada pela academia, mesmo tendo iniciativas importantes no tocante a um novo olhar sobre a Literatura de Cordel, como as que foram feitas pelos professores Lindoaldo Campos, na Filosofia e Hélder Pinheiro, na Literatura, como já nos referimos acima. Porém, são iniciativas particulares que mais falam e partem dos seus autores do que da própria academia.

Firmino Teixeira do Amaral, José Pacheco, *O Romance da Donzela Teodora, Zezinho e Mariquinha, João Cambadinho no Reino de Miramar, Juvenal e o Dragão, O Cachorro dos Mortos* e uma infinidade de autores e textos cordelísticos não caem em vestibular e, portanto, não constam em programas, em livros didáticos e, mais ainda, não são componentes curriculares.

Como abrir espaço para estudar essas e outras obras, esses e outros autores, em propostas curriculares já prontas, completas, dadas? Como estudar esse universo de fontes e discursos em aulas de Filosofia, tão carentes de tempo cronológico, aulas esparsadas em minguidos 50 minutos? Principalmente, como fazer falar e dialogar em um mesmo espaço, ao mesmo tempo, um filósofo da tradição e um poeta gestado ali no meio daquele mesmo povo?

Esquecidos propositalmente e igualmente desprestigiados pela escola, dar lume a tais poetas e poetisas e suas obras, para depois associá-los a filósofos e filósofas e seus conceitos, parece-nos uma tarefa dupla, que carece de cuidados maiores e ousadia

maior. Sobre o termo popular, advogando que toda obra vem de um povo, ainda Luciano nos diz que:

Não é o termo (popular) a nos incomodar, tão somente sua carga política. Popular não porque vem do povo. Popular porque sem atributos, sejam estéticos, literários, materiais. Todo produto literário é popular porque vem de um povo. O pensamento das elites apregoa, de forma acentuada, que dentro de um povo há os que são mais povo do que outros. (LUCIANO, 2012, p. 21).

O preconceito alertado por Aderaldo Luciano se faz notar em ambientes escolares. Levados por um programa preestabelecido, as (os) estudantes são conduzidos a conhecerem obras e autores “Eruditos” ou “Universais”, mas que, na maioria dos casos, são totalmente alheios ao seu universo, em detrimento de autores e obras que fazem parte do seu espaço escolar, familiar e social. Não se atenta contra autor ou obra nenhuma. O que se critica é a negação de uma produção, para favorecer outra produção e que essa ação não é inocente, mas, pelo contrário, faz parte de um programa político-pedagógico bem estruturado. Programa que leva às escolas autores considerados clássicos, da Literatura Universal, mas não conduz, em mesma medida, autores ditos regionais, locais.

Romper, nos (nas) estudantes, essa distinção carregada de preconceito sobre o popular é um primeiro desafio que se nos impõe. Dialogar com o cordel implicará em reconhecê-lo como Literatura e, mais ainda, como uma forma de pensamento que interpreta a realidade e que nela interfere. Sem essa disposição, o diálogo entre Filosofia, já reconhecida em seu conteúdo e em sua importância, e o cordel, carente de reconhecimento em seu conteúdo e, mais ainda, em sua importância, é inviabilizado.

Vale salientar que propomos levar o cordel a um ambiente onde a Filosofia já está. O cordel é, na visão preconceituosa, o outro, o estrangeiro, o estranho que não foi acolhido na academia. O que requer uma adaptação pedagógica para receber o cordel como membro também da família acadêmica e não como um “adotado” de quem se diz que “é mesmo que ser”, e “mesmo que ser” é um reconhecimento de que não é.

O problema linguístico, já que estamos lidando com duas formas distintas de construção de pensamento, Filosofia e Poesia, não nos é indiferente. A Filosofia tem sua forma discursiva própria, assim como o cordel também o tem. O discurso filosófico se assenta em bases metódicas, racionais, demonstrativas, explicativas, lógicas. A Filosofia explica e se explica. A Filosofia reflete, como reflexo mesmo, as ideias, expõe,

desmonta, articula, constrói, ergue e derruba teses, argumentos. Como dizem Deleuze e Guattari, cria conceitos. Utiliza a linguagem para criar conceitos e expressar suas ideias, seus pensamentos, como foram criados, argumentados, pensados. Tal atividade requer um exercício profundo, austero, contínuo, incessante do pensamento.

A Poesia, e nela a Poesia de cordel, emprega outros métodos para seu discurso. Não trabalha com o método lógico, puramente racional, demonstrativo. O discurso poético é, podemos dizer, instintivo, inspirado. Embora o cordel seja fruto de um trabalho racional, de um labor em busca da rima, do texto, não tem o mesmo rigor científico da Filosofia. Trabalha com a palavra crua, sem maiores explicações. A palavra do cordel, porém, sendo poética é polissêmica. A linguagem poética permite trabalhar com os vários sentidos da palavra, o que necessita de certa sensibilidade para captar a expressão de um poeta, uma vez que brinca com as palavras. A Filosofia, ao contrário, leva as palavras muito a sério.

Os signos utilizados pela Filosofia não podem ser ditos da mesma maneira pela Poesia, assim o entendemos. A denotação filosófica já não é a mesma da Poesia. Travamos diálogo com dois universos linguísticos que podem versar a mesma temática e não raro o fazem, porém, utilizam signos que possuem significações distintas. O que requer um cuidado maior na apresentação linguística, sem preconceitos, como os tratados acima, nas definições de popular e erudito, mas numa linha de compreensão dos universos distintos que se expressam também, e não poderia ser diferente, em distintas linguagens.

Em nossa proposta sobre o *Ensino de Filosofia a partir do Cordel: Triálogo entre Filosofia, Poesia e Educação*, na aplicação prática em sala de aula, onde trataremos com os dois universos, da Filosofia e da Poesia, é preciso que estejamos atentos à linguística. Buscar entender a natureza do significado dos signos, o uso da linguagem e suas variantes, bem como buscar compreender a linguagem utilizada, verbalizada, seja do cordel, seja da Filosofia e, principalmente, buscar estabelecer nexos entre a relação da linguagem com a realidade, seja ela cordelística, seja ela filosófica.

Como já o dissemos, a Filosofia diz e se diz, ao passo que a Poesia só diz. Essa distinta postura em relação ao verbo, já é suficiente para encontrarmos elementos de discussão sobre como cada área trata com a língua. As (os) estudantes, assim como os professores e as professoras não podem desprezar ou não dar o devido valor a essa diferença linguística.

Abordando a questão por esse ângulo, podemos ver que educar é uma prática que não se faz de maneira inocente, sem propósito ou sem uma certa visão política (como conduzir a relação ensino-aprendizagem?), antropológica (que ser humano tenho e que ser humano pretendo ter?), sociológica (em qual sociedade estamos inseridos?) e pedagógica (em qual tendência minha prática se encaixa?). Educar é uma relação de humanos com humanos, numa relação entre sujeitos, professor-estudante, que se inter-relacionam pela prática pedagógica. Conduzir (*agogê*), a criança (*paidos*) era a tarefa dos educadores gregos, entre eles muitos escravizados. Pedagogia significa mesmo conduzir a criança, é um movimento de caminhar, de buscar, de saída e de retorno. E esse caminho é, afinal, a própria experiência do e da estudante.

Quem educa, educa alguém para algo. Conduz a algum lugar, faz um percurso que tira a todos e todas, incluso o educador e a educadora, de um lugar a outro. É um movimento. E nossa proposta se inclui na perspectiva de um movimento inovador, criador, que inventa, como nós vimos com Simón Rodríguez.

Uma outra dificuldade se nos apresenta na implantação do nosso projeto. Na perspectiva de inventar no ensino de Filosofia, ao introduzir o cordel na prática pedagógica, convém perguntarmo-nos, pedagogicamente, onde encaixar essa proposta. Em um momento em que se nota, com certo temor, um recuo pedagógico em práticas escolares, por motivações meramente políticas, às quais gestores escolares, e até mesmo educadores tendem a ceder, como inovar, como inventar? Na atmosfera político-pedagógica que se cerca e se avizinha a educação, em qual tendência pedagógica encaixar nossa proposta?

Buscamos uma proposta na qual o(a) estudante se torna responsável pela construção do seu próprio conhecimento e que seja um conhecimento crítico, capaz de ler a realidade de maneira crítica e não uma construção reproduzindo modelos comportamentais ou que reproduza paradigmas que não condizem mais à realidade atual. Um modelo de educação que prime pela liberdade – responsável – do estudante a tal ponto que o conhecimento é construído por todos e todas para todos e todas e não só repassado, tradicionalmente, de mestre para pupilo. Segundo Maria Lúcia Arruda Aranha,

Do ponto de vista epistemológico, os representantes dessa tendência [Crítico-Constructivista} desenvolvem uma concepção *interacionista* ou *constructivista* do conhecimento. Para isso, superam tanto o *inatismo*, pelo qual o sujeito seria o pólo mais importante no processo do conhecimento, quanto o

empirismo, pelo qual o sujeito seria passivo, recebendo de fora os elementos para a elaboração do conteúdo mental. (ARANHA, 2002, p. 202).

Buscamos uma prática pedagógica que provoque essa interação entre o professor e o estudante e destes com o meio – cultural, social, político, econômico, religioso, ecológico – no qual vivem. Esse interacionismo possibilita alargar a relação ensino-aprendizagem, que se desloca também para fora das quatro paredes da sala de aula e do universo estritamente escolar. Busca o conhecimento também fora da escola, o que é o nosso caso ao propormos introduzir o cordel em aulas de Filosofia.

Em uma educação conteudista, que privilegia um conteúdo dado, sem questioná-lo criticamente, voltada unicamente ao vestibular, mais precisamente a partir do Ensino Médio, essa perspectiva não encontra ressonância. Em um projeto de educação que mais se assemelha ao *Tecnicismo* (com tudo que essa tendência significa, antropológica, política e pedagogicamente), como se acentua essa tendência na educação atual, na prática, propor utilizar o cordel em aulas de Filosofia pode, hipoteticamente, ser um entrave à própria educação, ou deseducação, como afirmamos criticamente, em nossa perspectiva.

Como não consta em programas curriculares, salvo casos excepcionais de Literatura, em esparsas páginas, o cordel pode ter um limite de aplicabilidade por conta dessa tendência, desse movimento crescente de cerceamento de liberdades de iniciativas, frutos de preconceitos, maledicências ou más interpretações, frutos da ignorância, também presente em ambiente escolar, do que seja o educar e o ato de um educador e uma educadora. Não é um problema do cordel em si, mas do entendimento pedagógico, da elaboração de um Plano Político Pedagógico que, por não se alinhar à perspectiva Crítico-Constructivista, pode constituir em uma barreira à aplicação prática em sala de aula.

Tendo visto as possibilidades e os limites da utilização do cordel em aulas de filosofia, apresentaremos, a seguir, a nossa proposta de intervenção pedagógica, detalhada, pensada para quatro momentos, em quatro aulas, levando em conta as possibilidades apontadas e os limites mencionados.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DO PROJETO EM SALA DE AULA

Em nossa pesquisa e intervenção pedagógica, escolhemos como método de pesquisa a pesquisa participativa. Os (as) estudantes participaram ativamente da pesquisa em curso, bem como não nos atemos só em viabilizar, acompanhar, observar, analisar suas participações. Também agimos ativamente em comum acordo para a produção conjunta de conhecimento com as(os) estudantes. o que fizemos foi “compor” com eles. Não pretendemos impor, sobrepor, mas compor.

Segundo Haguette, (2012), há a possibilidade lógica e política de sujeitos e grupos populares serem os produtores diretos ou associados do próprio saber que mesmo popular não deixa de ser científico. Pretendeu nossa intervenção fazer com que as(os) estudantes produzissem o próprio conhecimento aliando Filosofia e Poesia na prática estudantil.

Além disso, a pesquisa participativa possui o poder de determinação de uso e do destino político do saber produzido pela pesquisa, com ou sem a participação de sujeitos populares em suas etapas.

Para Gil (2008, p. 31), a pesquisa participante apresenta as seguintes características: a) é um modelo alternativo de pesquisa que vem sendo propostos com o objetivo de obter resultados socialmente mais relevantes; b) caracteriza-se pelo envolvimento do pesquisador e pesquisado; c) o relacionamento entre pesquisador e pesquisado não se dá como mera observação do primeiro pelo segundo, mas ambos acabam identificando-se, sobretudo, quando os objetivos são sujeitos sociais também, o que permite desfazer a ideia de objeto que caberia apenas em ciências naturais. Desse modo, faremos uma pesquisa participativa a fim de investigarmos as possibilidades de o cordel ser utilizado em aulas de Filosofia no Fundamental II, mais especificamente nas turmas de 8º e 9º anos.

Nossa pesquisa envolverá 35 estudantes das turmas supracitadas. Escolhemos essas turmas específicas por meio de um único e simples critério: a faixa etária dos (as) estudantes. Vimos que para estudantes do 6º e 7º ano, que, em sua maioria, tem 11 ou 12 anos, a atividade proposta se tornaria inviável, pela produção cordelística e pelo nível do debate que pretendemos realizar com os (as) estudantes. As(os) estudantes do Fundamental II, nos anos finais, 8º e 9º anos, passam por um processo de mudança e

preparação para o Ensino Médio, o que nos ensejou a trabalharmos com eles nessa perspectiva pedagógica, de dialogar entre a Filosofia e a Poesia.

Nossa proposta de aplicação do projeto se dará em quatro movimentos/aulas, nos quais se completam as ações e nos quais buscamos realizar uma experiência filosófica com os (as) estudantes. Abordaremos com os (as) estudantes o tema a ser estudado e debatido em quatro momentos distintos e ligados entre si, promovendo o diálogo entre a Filosofia e a Poesia.

Convém afirmar que as propostas a seguir, pensadas para serem aplicadas em quatro movimentos/aulas, não foram aplicadas por conta da Pandemia da COVID-19 – que se iniciou em março de 2020 e até perdura até o momento da escrita deste texto dissertativo – e por esse motivo a escola Dom Bosco, onde seriam desenvolvidas as atividades, ter adotado as aulas remotas. Outro motivo foi devido à Coordenação Nacional do PROF-FILO ter-nos liberado da obrigatoriedade da aplicação e da avaliação da intervenção pedagógica. As propostas que planejamos para serem aplicadas em aulas presenciais, entendemos posteriormente a impossibilidade de sua aplicação pela via remota, sob o risco de prejuízos em sua aplicação, tais como o nível do debate, bem como a produção do cordel filosófico-poético.

Diante do exposto, passaremos a apresentar nossa proposta de intervenção pedagógica que alia a Poesia (cordel) à Filosofia, numa prática dialógica. Proporemos duas possíveis intervenções, a saber:

- 1) *O Suicídio*, com texto de Albert Camus do livro *O Mito de Sísifo* e cordéis de Manoel Sá e Daiene Sacramento que abordam o tema;
- 2) – *Homoafetividade*, a partir de uma entrevista de Michel Foucault e cordel de Nando Poeta e Varneck Nascimento intitulado *Homossexualidade: História e Luta*.

Essas intervenções pedagógicas foram pensadas em formas de oficinas filosóficas, onde as (os) estudantes produzirão conjuntamente o conhecimento e farão o debate acerca dos temas abordados, assim como farão sua produção filosófico-poética, em formato de um Cordel Filosófico coletivo. Ambas propostas pensadas para serem vivenciadas em quatro aulas de 50 minutos.

Explicadas as questões que envolvem nossas propostas de intervenção pedagógica, o motivo de não terem sido aplicadas e avaliadas, e depois de termos apresentado as temáticas das duas propostas, vejamos como podem ser realizadas, observando o passo-a-passo de cada proposta mencionada.

1ª AULA: PROVOCAÇÃO DO TEMA-PROBLEMA (50 minutos)

Nossa proposta de intervenção pedagógica que propõe aliar a Filosofia à Poesia numa metodologia que busque propiciar ao (à) estudante uma experiência dialogal, será a essa altura, destrinchada, de modo a propormos a realização de um trabalho, seguindo todos os passos propostos, pensados de forma a dinamizarmos a aula e a experiência filosófica em sala de aula.

1º Momento²³: Escolha do tema-problema

A provocação da intervenção e do consequente debate deve partir de um tema-problema que deve ser colocado e explicado pelo professor ou pela professora, contextualizando-o no debate filosófico e na importância que tem para as(os) estudantes, uma vez que será por eles e elas debatido. Seria interessante se o tema-problema a ser trabalhado fosse discutido previamente e escolhido pelos(as) estudantes mesmos, de modo a não ser imposto um tema-problema que o(a) professor(a) ache, considere importante, que, de repente, pode nem ser significativo ou estimulante aos(às) estudantes.

O tema-problema deve levar em conta a peculiar realidade das(os) estudantes, de modo que seja algo que tenha significado para as(os) mesmos(a), um tema-problema que lhes fale algo e que não seja um tema-problema que nada lhes diga, por não ser importante em suas vidas, seus estudos, especificamente. O tema-problema é a questão filosófica a ser escolhida e debatida por professores(as) e estudantes.

O tema-problema da primeira proposta, *O Suicídio*, pode partir de indagações, tais como: Por que alguém comete suicídio? O que é o suicídio? O suicídio é um mal ou um bem? Suicídio é pecado ou crime?

Já na segunda proposta, pode-se partir da provocação sobre *a homoafetividade*, que aqui a formulamos nesses moldes: Homoafetividade é uma escolha? É a homoafetividade um mal ou um bem? Tem-se o direito de ser homoafetivo(a)? Pode-se ser homoafetivo(a) e não praticar homoafetividade?

Assim explicados e uma vez escolhido o tema-problema, deve ser explanado de modo aos(às) estudantes se familiarizarem com as questões que o cercam. Esse momento é o segundo em nossa proposta.

23 Utilizamos a expressão “momento”, não como uma parte separada, distinta das outras atividades e sim, como uma parte vinculada ao todo, não sendo, pois, um movimento isolado.

2º Momento: Explicação do problema filosófico a ser debatido. (10 minutos)

Nesse segundo movimento, na primeira aula, propomos que se faça uma explicação por parte do(a) professor(a) do tema-problema a ser trabalhado em sala, sua importância, sua significação aos(às) estudantes, suas problemáticas, bem como a explicação de todos os passos a serem dados em nosso percurso de intervenção pedagógica.

Também é o momento de distribuição dos textos para as(os) estudantes, da escolha prévia das(os) estudantes que lerão os textos e detalhamento dos critérios para o posterior debate. Esse movimento é importante para que as(os) estudantes tenham uma ideia do conjunto das atividades que participarão, dos seus passos a serem dados e objetivos a serem alcançados, assim como será a metodologia do debate e da produção do cordel filosófico-poético.

Pode, por exemplo, e partindo de uma das nossas propostas, o(a) professor(a) explicar a questão do suicídio e quais partes do texto de Camus serão analisados, bem como quais cordéis serão abordados, como se dará a leitura e o debate.

Dito isto, apresentamos duas propostas de intervenção pedagógica que guiarão nossas reflexões. Essas propostas têm razão de ser, não sendo escolhidas ao acaso. Na primeira, que versa sobre *O Suicídio* e tem por base um texto de Albert Camus, foi pensada por conta de a aplicarmos em uma localidade que tem alto índice de suicídio de jovens, assim como aborda a absurdidade da existência, tema que tem sido aprofundado em tempos de Pandemia, como o que vivemos, desde Março de 2020. A segunda, versando sobre Homoafetividade, tendo por base texto de Michel Foucault, revela-se uma temática sempre atual e digna de aprofundamento e reflexão, por conta da perseguição, do preconceito e da discriminação praticada por algumas pessoas heteroafetivas contra as pessoas homoafetivas.

PROPOSTA 1 – O SUICÍDIO

Em nossa primeira proposta, o texto de Camus a ser lido por um(uma) estudante e acompanhado pelos(a) colegas será o texto *O Absurdo e o Suicídio* que faz parte do capítulo *Um Raciocínio Absurdo* da obra *O Mito de Sísifo*. Pode o professor explicar a

questão do suicídio, seu conceito de absurdidade, relacionando-os à existência e seus desdobramentos conceituais. Eis o texto, na íntegra:

O absurdo e o suicídio

Só existe um problema filosófico realmente sério: é o suicídio.

Julgar se a vida vale ou não vale a pena ser vivida é responder à questão fundamental da Filosofia. O resto, se o mundo tem três dimensões, se o espírito tem nove ou doze categorias, aparece em seguida. São jogos. É preciso, antes de tudo, responder. E se é verdade, como pretende Nietzsche, que um filósofo, para ser confiável, deve pregar com o exemplo, percebe-se a importância dessa resposta, já que ela vai preceder o gesto definitivo. Estão aí as evidências que são sensíveis para o coração, mas é preciso aprofundar para torná-las claras à inteligência.

O suicídio sempre foi tratado somente como um fenômeno social.

Ao invés disso, aqui se trata, para começar, da relação entre o pensamento individual e o suicídio. Um gesto como este se prepara no silêncio do coração, da mesma forma que uma grande obra. O próprio homem o ignora. Uma tarde ele dá um tiro ou um mergulho.

Há muitas causas para um suicídio e, de um modo geral, as mais aparentes não têm sido as mais eficazes. Raramente alguém se suicida por reflexão (embora a hipótese não se exclua). O que desencadeia a crise é quase sempre incontrolável. Os jornais falam frequentemente de “profundos desgostos” ou de “doença incurável”.

Mas, se é difícil fixar o instante preciso, o procedimento sutil em que o espírito se decidiu pela morte, é mais fácil extrair do próprio gesto as consequências que pressupõe. Matar-se é de certo modo, como no melodrama, confessar. Confessar que se foi ultrapassado pela vida ou que não se tem como compreendê-la. Mas não nos deixemos levar tanto por essas analogias e voltemos à linguagem corrente. É somente confessar que isso “não vale a pena”.

Naturalmente, nunca é fácil viver. Continua-se a fazer gestos que a existência determina por uma série de razões entre as quais a primeira é o hábito. Morrer voluntariamente pressupõe que se reconheceu, ainda que instintivamente, o caráter irrisório desse hábito, a ausência de qualquer razão profunda de viver, o caráter insensato dessa agitação cotidiana e a inutilidade do sofrimento.

O assunto deste ensaio é precisamente essa relação entre o absurdo e o suicídio, a medida exata em que o suicídio é uma solução para o absurdo. Pode-se tomar por princípio que, para um homem que não trapaceia, o que ele acredita verdadeiro deve lhe pautar a ação. A crença na absurdidade da existência deve, pois, lhe dirigir o comportamento. É uma curiosidade legítima se indagar claramente, e sem falso pateticismo, se uma conclusão de tal ordem exige que se abandone o mais que depressa uma condição incompreensível. Refiro-me aqui, é claro, a homens dispostos a estarem de acordo consigo mesmos.

Diante de tais contradições e tais obscuridades, é preciso acreditar, conseqüentemente, que não há nenhuma relação entre a opinião que se pode ter sobre a vida e o gesto que se faz para deixá-la?

Nada de exageros nesse sentido. No apego de um homem à vida há alguma coisa de mais forte que todas as misérias do mundo. O julgamento do corpo vale tanto quanto o do espírito e o corpo recua ante o aniquilamento.

É o absurdo que domina a morte: é preciso dar a este problema precedência sobre os outros, fora de todos os métodos de pensamento e dos jogos do espírito desinteressado. Os matizes, as contradições, a psicologia que um espírito "objetivo" sempre consegue introduzir em todos os problemas não têm lugar nessa pesquisa e nessa paixão. O que aí é necessário é tão-somente um pensamento injusto, isto é, lógico. Isso não é fácil. É sempre cômodo ser lógico. É quase impossível ser lógico até o fim. Os homens que morrem por suas próprias mãos seguem assim até o fim a inclinação do seu sentimento. A reflexão sobre o suicídio me dá, então, a oportunidade de tratar do único problema que me interessa: existe uma lógica até a morte? É algo que eu só posso ficar sabendo se perseguir, sem paixão desordenada, e apenas sob a luz da evidência, o raciocínio cuja origem assinalo aqui. É o que chamo um raciocínio absurdo. Muitos chegaram a começá-lo. Não sei se se contentaram com isso. (CAMUS, 1989, p. 07- 11).

Um dos cordéis, utilizaremos dois, a ser lido por um(uma) estudante, e que dialoga com o texto filosófico é o cordel *Suicídio* de autoria de Manoel Sá, escolhido de modo a propor um diálogo em sala de aula. Ei-lo:

SUICÍDIO

I

*Esse tema é recorrente
E preocupa a sociedade;
É assunto a ser tratado
Com respeito e seriedade;
É preciso solução,
Resolver essa questão
Que causa perplexidade.*

II

*Ação fatal contra si
É o mesmo que se matar;
O suicídio está aí
E isso tem que acabar;
Dizem que só no Brasil
Por ano são doze mil,
Com tendência a aumentar.*

III

*Dizem que o sofrimento
E as coisas banais da vida
Incitam muitas pessoas
A um desejo suicida;*

*É preciso prevenção,
Pois ninguém merece não
Essa amarga despedida.*

IV

*Tais pessoas necessitam
Receber mais atenção;
É preciso seguir firme
No combate à depressão;
Esse mal silencioso
É bastante doloroso
E causa destruição.*

V

*É preciso encontrar
Uma luz na escuridão,
Pois todo e qualquer problema
Sempre tem a solução,
Devendo-se entender
Que na arte de viver
Deve haver empolgação.*

VI

*Os sistemas de saúde
Devem dar acolhimento,
Porquanto essas pessoas
Precisam de atendimento,
Precisam de uma direção,
De bastante orientação
E de um sério tratamento.*

VII

*Devolver a esperança
É medida a ser tomada;
Resgatar a sanidade
É um ponto de chegada
Deve ser o amor à vida
Uma ordem a ser cumprida
Nessa grande caminhada.*

VIII

*Um trabalho permanente
Deve ser desenvolvido;
Quem precisa de ajuda
Não deve ser esquecido;*

*Enfrentando essa questão
Com muita ponderação
Tudo vai ser resolvido! (SÁ, 2019).*

O segundo cordel proposto é o cordel *Setembro Amarelo*, de autoria da cordelista Daiene Sacramento. Ei-lo:

CORDEL SETEMBRO AMARELO

*Pra começo de conversa
Vamos logo entender
Que a tragédia do suicídio
Não podemos esquecer
Vem de diversos fatores
Vamos agora conhecer*

*Seja transtorno mental
Ou psicológico pode crer?
A tal da esquizofrenia
Ansiedade é adoecer
E a danada da depressão
Essa veio pra enlouquecer*

*Se atentem aos sinais
Prováveis de perceber
Pra quando num amigo
Começarem aparecer
Tu ser logo prestativo
Fazendo desvanecer*

*Perceba quando a pessoa
Começar logo a dizer
Que não merece tá vivo
Nem tem razão pra viver
Sente que só atrapalha
Ou só faz aborrecer*

*Prefere o isolamento
Sem ninguém querer ver
Perdendo todo interesse
Naquilo que já deu prazer
Se sentindo rejeitado
Querendo desaparecer*

*Você pode se perguntar
Mas o que devo dizer
É nisso que tá o segredo
Vou fazer transparecer*

*Você deve é escutar
E atenção oferecer*

*Cuidando uns dos outros
É possível reverter
O simples ato de ouvir
Serve pra restabelecer
Estreitando os laços
Só nos faz engrandecer*

*Sigo usando da arte
Pra sempre enaltecer
Cordel também é informação
Cultura de enriquecer
E revestido de amarelo
Pra juntos resplandecer. (SACRAMENTO, 2020).*

Apresentados os textos da primeira proposta de intervenção, passaremos a ver os textos que farão parte da segunda proposta com textos filosóficos de Foucault e cordel de Nando Poeta e Varneci Nascimento, sobre Homoafetividade.

PROPOSTA 2 – A HOMOAFETIVIDADE

Essa segunda proposta parte de uma entrevista de Michel Foucault a R. de Ceccaty, J. Danet e J. Le Bitoux, publicada no jornal GaiPied, nº 25, abril de 1981, pp. 38-39, onde o filósofo trata do tema da homoafetividade. Eis o texto da entrevista que embasará nossa segunda proposta de intervenção pedagógica.

- *Pode-se dizer que a relação com o desejo, com o prazer e a relação que alguém pode ter, seja dependente de sua idade?*

Sim, muito profundamente. Entre um homem e uma mulher mais jovem, a instituição facilita as diferenças de idade, as aceita e as faz funcionar. Dois homens de idades notavelmente diferentes, que código terão para se comunicar? Estão um em frente ao outro sem armas, sem palavras convencionais, sem nada que os tranquilize sobre o sentido do movimento que os leva um para o outro. Terão que inventar de A a Z uma relação ainda sem forma que é a amizade: isto é, a soma de todas as coisas por meio das quais um e outro podem se dar prazer.

É uma das concessões que se fazem aos outros de apenas apresentar a homossexualidade sob a forma de um prazer imediato, de dois jovens que se encontram na rua, se seduzam por um olhar, que põem a mão na bunda um do outro e fiquem devaneando por um quarto de hora. Esta é uma imagem comum da homossexualidade que perde toda a sua virtualidade inquietante por duas razões: ela responde a um cânone tranquilizador da beleza e anula o que pode nesse encontro vir a inquietar no afeto, carinho, amizade, fidelidade, coleguismo, companheirismo, aos quais uma sociedade um pouco destrutiva não pode ceder espaço sem temer que se formem

alianças, que se tracem linhas de força imprevistas. Penso que é isto o que torna "perturbadora" a homossexualidade: o modo de vida homossexual muito mais que o ato sexual mesmo.

Imaginar um ato sexual que não seja conforme a lei ou a natureza, não é isso que inquieta as pessoas. Mas que indivíduos comecem a se amar: aí está o problema. A instituição é sacudida, intensidades afetivas a atravessam; ao mesmo tempo, a dominam e perturbam.

Olhe o exército: ali o amor entre homens é, incessantemente, convocado e honrado. Os códigos institucionais não podem validar estas relações das intensidades múltiplas, das cores variáveis, dos movimentos imperceptíveis, das formas que se modificam. Estas relações instauram um curto-circuito e introduzem o amor onde deveria haver a lei, a regra ou o hábito.

- Isso quer dizer que um jovem homossexual deveria ser muito prudente em relação à produção da imagem homossexual e trabalhar sobre outra coisa?

Isso no que devemos trabalhar, me parece, não é tanto em liberar nossos desejos, mas em tornar a nós mesmos infinitamente mais suscetíveis a prazeres. É preciso, insisto, é preciso escapar das duas fórmulas completamente feitas sobre o puro encontro sexual e sobre a fusão amorosa das identidades.

- Não é uma mitologia dizer: "Eis-nos, talvez, dentro das premissas de uma socialização entre seres, que é inter-classes, inter-idades, inter-nações"?

Sim, um grande mito como dizer: não haverá mais diferenças entre a homossexualidade e a heterossexualidade. Por outro lado, penso que é uma das razões pelas quais a homossexualidade se torna um problema atualmente. Acontece que a afirmação de que ser homossexual é ser um homem e que este se ama, esta busca de um modo de vida vai ao encontro desta ideologia dos movimentos de liberação sexual dos anos sessenta. Nesse sentido os "clones" bigodudos têm uma significação. É um modo de responder: "Não receiem nada, quanto mais se seja liberado, menos se amará as mulheres, menos se fundirá nesta polissexualidade onde não há mais diferença entre uns e outros." E não se trata, de modo algum, da idéia de uma grande fusão comunitária.

A homossexualidade é uma ocasião histórica de reabrir virtualidades relacionais e afetivas, não tanto pelas qualidades intrínsecas do homossexual, mas pela posição de "enviesado", de alguma forma, as linhas diagonais que ele pode traçar no tecido social, as quais permitem fazer aparecerem essas virtualidades.

- As mulheres poderiam objetar: "O que os homens entre eles ganham em relação às relações possíveis entre um homem e uma mulher ou entre duas mulheres?"

Há um livro que apareceu nos EUA sobre a amizade entre as mulheres. É muito bem documentado a partir de testemunhos de relações de afeição e paixão entre mulheres.

No prefácio, a autora diz que ela havia partido da idéia de detectar as relações homossexuais e se deu por conta de que essas relações não somente não estavam sempre presentes, mas que não era interessante saber se se poderia chamar a isso de

homossexualidade ou não. E que, deixando a relação desdobrar-se tal como ela aparece nas palavras e nos gestos, aparecem outras coisas bastante essenciais: amores, afetos densos, maravilhosos, ensolarados ou mesmo, muito tristes, muito sombrios. Este livro mostra também até que ponto o corpo da mulher desempenhou um grande papel e os contatos entre os corpos femininos: uma mulher penteia outra mulher, ela a ajuda a se maquiar e se vestir. As mulheres tinham direito ao corpo de outras mulheres, segurar pela cintura, abraçar-se. O corpo do homem estava proibido ao homem de maneira mais drástica. Se é verdade que a vida entre mulheres era tolerada, é somente em certos períodos e a partir do séc. XIX que a vida entre homens foi, não somente tolerada, mas rigorosamente obrigatória: simplesmente durante as guerras.

Igualmente nos campos de prisioneiros. Havia soldados, jovens oficiais que passaram meses, anos juntos. Durante a guerra de 1914, os homens viviam completamente juntos, uns sobre aos outros, e, para eles isso não era nada, na medida em que a morte estava ali; e de onde vinha finalmente a devoção de um ao outro, o serviço prestado era sancionado por um jogo de vida e morte. Fora algumas frases sobre o coleguismo, sobre a fraternidade da alma, de alguns testemunhos muito parciais, o que se sabe sobre furacões afetivos, sobre essas tempestades do coração que puderam haver ali nesses momentos? E alguém pode perguntar o que fez que nessas guerras absurdas, grotescas, nesses massacres infernais, as pessoas, apesar de tudo, tenham se sustentado? Sem dúvida, um tecido afetivo.

Não quero dizer que era porque eles estavam amando uns aos outros que continuavam combatendo. Mas a honra, a coragem, a dignidade, o sacrifício, sair da trincheira com o companheiro, diante do companheiro, isso implicava uma trama afetiva muito intensa. Isto não quer dizer: "Ah, está aí a homossexualidade!" Detesto este tipo de raciocínio. Mas, sem dúvida, se tem aí uma das condições, não a única, que permitiu suportar essa vida infernal em que as pessoas, durante semanas, rolassem no barro, entre os cadáveres, a merda, se arreentassem de fome; e estivessem bêbadas na manhã do ataque.

Eu queria dizer, enfim, que qualquer coisa refletida e voluntária, como uma publicação, deveria tornar possível uma cultura homossexual, isto é, possibilitar os instrumentos para relações polimorfas, variáveis, individualmente moduladas. Mas a idéia de um programa e de proposições é perigosa. Desde que um programa se apresenta, ele faz lei, é uma proibição de inventar. Deveria haver uma inventividade própria de uma situação como a nossa e dessa vontade que os americanos chamam de *coming out*, isto é, de se manifestar. O programa deve ser vazio. É preciso cavar para mostrar como as coisas foram historicamente contingentes, por tal ou qual razão inteligíveis, mas não necessárias. É preciso fazer aparecer o inteligível sobre o fundo da vacuidade e negar uma necessidade; e pensar que o que existe está longe de preencher todos os espaços possíveis. Fazer um verdadeiro desafio inevitável da questão: o que se pode jogar e como inventar um jogo?

- **Obrigado, Michel Foucault.** (FOUCAULT, 1981, p. 38-39).

O cordel que propusemos para a segunda proposta de intervenção e que dialoga bem com o texto de Michel Foucault é *Homossexualidade: História e Luta dos Autores* Nando Poeta e Varneci Nascimento. Eis na íntegra, o cordel:

HOMOSSEXUALIDADE: HISTÓRIA E LUTA

*Queremos nesse assunto
Mergulhar profundamente
Demonstrando uma estatística
Que muda diariamente:
A horrenda homofobia
Crescendo mundialmente.*

*Por isso, nesse cordel,
Vamos pôr em evidência:
Que quem curte o mesmo sexo,
Ou pra isso tem tendência,
Foi sempre desrespeitado
E vítima da violência.*

*Homossexualidade
Sempre tema especial
Outrora foi esquecido
Mas no momento atual,
É lembrado, pois faz parte
Da história universal.*

*Nas aldeias primitivas,
Toda a sexualidade.
Se vivia livremente
Dentro da comunidade
Com sexo oposto ou não
Naquela sociedade.*

*O homossexual
Existente no passado
Vivendo em grupo ou em tribo
Tudo muito organizado
Nunca foi por causa disso
Um ser desconsiderado.*

*Surge a propriedade
E com ela a exploração
Nisso as relações humanas
Sofrem a transformação
Do coletivo ao privado
Gerando a desunião.*

*Da ordem matriarcal
Chega o patriarcado
O homem cheio de poderes
Implantando o seu reinado*

*Submetendo as mulheres,
Ao seu insano mandado.*

*Para contar essa história
Faltou sincera abordagem
E o homossexual
Hoje constrói uma imagem,
Perante a comunidade
Com muita luta e coragem.*

*No decorrer da história:
Homossexualidade
Foi vivida por pessoas
De toda sociedade
Que para expressar prazer
Não temeu atrocidade.*

*Também deusas e rainhas,
Envolvidas sempre estão
Mulher com outra mulher
Homem com homenzarrão,
Portanto, é coisa antiga,
Não recente invenção.*

*Dos deuses gregos se fala
Da bissexualidade
Que amavam suas esposas
Mas, tinham intimidade,
Com homens belos dos reinos
Iam além da amizade.*

*Quando a Rússia conseguiu
Por fim ao capitalismo
Aboliu as leis machistas
Impostas por czarismo
Mas ressurgem novamente
Com força no stalinismo.*

*A polícia em New York
Num ato de puro mal
No Stonewall um bar
Faz um ataque imoral
Persegue quem tá presente
Por questão sexual.*

*No ano sessenta e nove (1969)
A polícia entra no bar
Travestis tocaram fogo
Pedras, garrafas no ar
Quatro noites de confrontos*

Pelo direito de amar.

*Nas várias ruas do bairro
Nesse final de semana
Pipocam muitos protestos
Contra ação tão insana
De uma polícia assassina
Cruel, perversa e sacana.*

*Há muito, a polícia vinha,
Perseguindo aquele bar
Frequêntadores cansados,
Começaram a se zangar
Enfrentaram a soldadesca
Pra bater ou apanhar.*

*E como rebelião,
Ficou assim conhecida
E essa luta ardorosa
Tem ponto de partida.
Vai o movimento às ruas
Com marca reconhecida.*

*No Brasil tudo começa
Lá pelos anos setenta:
Rio de Janeiro, São Paulo
Onde a ideia se fomenta
Se pregando a tolerância
Por igualdade argumenta.*

*Organizam a resistência:
O Somos e o Lampião
Grupos que juntaram gente
Na rua deram a lição:
Alimentar preconceito
É ter discriminação.*

*Lesbos, ilha lá na Grécia
Lugar que a Safo nasceu.
Uma mulher bem guerreira
Que direitos defendeu,
Vem aí o termo lésbica,
Onde essa mulher viveu.*

*As cores do arco-íris
Deu seis faixas a bandeira
Gilbert de São Francisco (EUA)
Teve ideia de primeira
Junto ao triângulo rosa
Simboliza a luta inteira.*

*Para poder reprimi-los,
Numa guerra desastrosa.
A tropa nazi-fascista
Com sua ação perigosa
Castigaram gays e lésbicas
Por relação amorosa.*

*A sociedade de hoje
Alimenta a opressão
Diz combater injustiça
Mas promove exploração,
Atacando com calúnia,
Desonra e difamação.*

*O direito de expressão
Da sua identidade
Jamais deve ser negado
Porque fere a liberdade
E a garantia de tê-la
Como a máxima equidade.*

*Homossexualidade
É uma orientação
Onde as pessoas do mesmo
Sexo tem a relação,
Afetiva e amorosa,
De vivência e de paixão.*

*Qualquer ser humano tem
Direito de controlar
O corpo, alterar o gênero
O que quiser implantar,
E o sexo em que nasceu
Caso queira, até mudar!*

*Essa parte social,
É bastante reprimida
Quase não pode assumir
O que escolheu para vida
Por conta da violência,
Que ainda a intimida.*

*Graças a luta ferrenha
Direitos têm conquistado,
Mas, ainda pelo mundo
É um ser discriminado
E este indiferentismo
Precisa ser rechaçado.*

*A lei diz que os brasileiros
São iguais na sua frente
Mas, não é isso que vemos
No Brasil infelizmente
A homofobia existe,
O preconceito é crescente...*

*É preciso uma reforma
No nosso Código Penal
Eivado de distorções
De equívocos, em geral
Que sobre a questão do sexo
Por certo não é igual.*

*Homossexualidade
Foi vista como doença
É falsidade e mentira
Seja da política ou crença
Tal invenção jamais foi,
Algo além de uma ofensa.*

*Já colocaram nas mentes,
A patologização:
Relações com o mesmo sexo
É distúrbio e perversão
E se construiu a trilha
Para a discriminação.*

*A medicina afirmava:
É uma desordem mental
Portanto deverá ser
Tratada no hospital
Pra que tal desequilíbrio
Possa voltar ao normal.*

*Mulheres, negros e índios,
Três setores oprimidos.
Junto ao LGBT
Sempre foram esquecidos
Do convívio social,
Completamente excluídos.*

*Na história sempre foram
Só tratados com desprezo
Foco de muita injustiça
Pra quem já tá indefeso!
E o grupo LGBT
Do ataque não sai ileso.*

Gays e lésbicas no Brasil

*Há muito são perseguidos
Levam facada e pancada
De verdadeiros bandidos
E quem comete tais crimes,
Raramente são punidos.*

*Não é só no futebol
Que o Brasil é campeão
Em crime de homofobia
Possui forte seleção
Preconceito, assassinato
O troféu já tá na mão.*

*Até grupos de extermínio
Surgiram pra lhes matar
Pessoas que não aceitam
Os quiseram eliminar
Tal absurdo a justiça
Tem por dever evitar.*

*Somente em dois mil e oito
São vários assassinatos
Um crime a cada dois dias
Nos mais horrendos relatos
De mortos selvagemente,
Jogados dentro dos matos.*

*“Brasil sem homofobia”
Governo faz a campanha
Mas o crime só aumenta
E nas ruas o gay apanha
Nas políticas dos governos
Impunidade é quem ganha.*

*Hoje a visão sobre o gay
Não corresponde a verdade
Cheia de tabus e mitos
Fere a sexualidade
Se não existe respeito,
Em meio a diversidade.*

*No passado, pra igreja
O “pecador” ia arder
Era lenha na fogueira
É fumaça, vai feder
A inquisição é morte
Pra quem desobedecer.*

*Para a igreja é desvio
E também muita fraqueza*

*Mas quem se torna assumido
O faz com toda firmeza
Que jamais acha doença
Muito menos safadeza.*

*Uma tentação terrena:
Homossexualidade
Dizem assim as igrejas,
Convictas dessa verdade,
As pessoas que praticam
Sofrem uma enfermidade.*

*A Bíblia para o cristão
Que a segue é mandamento:
“Homem não deite com homem
Pois, não há consentimento,
Pois quem assim proceder,
Tem um mau comportamento.”*

*Completa ainda avisando:
“Quem faz isso há de morrer
Desviou-se do caminho
De Deus e não vai viver,
Quem age dessa maneira
Ao certo vai perecer.”*

*Travestis, lésbicas e gays,
Com os transexuais
Todos são discriminados
Tachados como anormais
Daí lutam por direitos
Humanos e sociais.*

*Grandes são suas paradas
Que tem virado uma festa
Um espaço pra denúncia
E se curar cada aresta
Mas tem ONG interferindo
Demais e assim não presta!*

*Em pleno capitalismo,
É forte a homofobia
A velada indiferença
Faz parte do dia-a-dia,
Um Brasil igualitário
Ainda é mera utopia!*

*Se no local de trabalho
Exercendo a profissão
Ou a despeito do sexo*

*Sofrer discriminação
Exija para o autor
Uma enérgica punição.*

*A maioria das pessoas
Sabem tão bem condenar.
Aponta o dedo pra o outro
Mas se esquece de lembrar,
Que a sua conduta errada
Leva alguém se machucar.*

*Há tantos vivendo juntos,
Formando até um casal.
E muita gente achando
Tudo isso bem normal
E diversos julgadores,
Com preconceito mortal.*

*Sem saber que há países,
Que se casam no civil
E podem adotar filhos
De forma muito sutil
Mas isso não é o caso
Do nosso imenso Brasil.*

*E os termos ofensivos,
Que tantos gostam de usar:
“Fresco, veado e baitola,
Sapatão, bicha” é vulgar
Sempre se diz com ofensa
Para poder humilhar?*

*O respeito deve estar,
Em qualquer um coração
Independente do sexo,
Se tem ou não formação,
Filosofia de vida,
Política ou religião!*

*Trate todo mundo bem,
Jamais seja indiferente
E compreenda enquanto
O tempo for paciente
Pra língua não cobrar caro
Seu veneno de serpente.*

*Negar a sua existência
Seria leviandade,
Visto o grupo crescer tanto
Em toda a humanidade*

*Como pessoas normais
Dentro da sociedade.*

*Tentamos nesse cordel
Falar do tema com jeito.
Mostrando que adianta
Desarmar o “pré” conceito
Pra que todo mundo seja,
Tratado com mais respeito. (POETA; NASCIMENTO, 2009).*

Escolhidos os textos filosóficos e cordelísticos, explanadas as questões que envolvem e perpassam nos textos, passamos ao terceiro momento que se constitui na leitura dos textos.

3º Momento: Leitura coletiva do texto filosófico (5 minutos)

Tendo sido apresentados os textos, deve se seguir a leitura do texto filosófico, feito por um das(os) estudantes e seguido em leitura silenciosa e atenta pelo(a) professor(a) e pelas(os) colegas. A leitura deve se dar de forma ininterrupta, acompanhada atentamente para que se faça um debate consciente do que se está em questão.

4º Momento: Leitura coletiva do cordel (5 minutos)

Após a leitura do texto filosófico, deve-se seguir a leitura do texto em cordel, feita por uma(um) das(dos) estudantes, igualmente acompanhado pelas(os) colegas. O texto em cordel deve dialogar com o texto filosófico, por abordar a mesma temática.

Assim lidos os textos filosófico e cordelístico, o movimento seguinte será a abertura ao debate, de maneira organizada, de modo a permitir que todas(os) as(os) presentes na sala participem, contribuam, questionem sobre os textos.

5º Momento: Debate sobre os textos filosófico e cordelístico (30 minutos).

Nesse movimento é importante que a discussão se dê de forma organizada, pra que não fuja do tema, do assunto, para que todas(os) falem, bem como impedir que alguém fale mais e outro menos, sobre a temática abordada a partir dos dois textos – o filosófico e o cordelístico – sendo dada a palavra aos(às) estudantes, distribuindo o

tempo de modo que todos participem. A discussão deve ser feita de forma oral pelas(os) estudantes.

Nessa parte da intervenção, o(a) professor(a) só orienta a discussão, sem intervir, deixando aos(às) estudantes a tarefa da reflexão.

Nessa primeira aula, o objetivo a ser alcançado é propiciar um diálogo entre o texto filosófico e o texto cordelístico, traçando paralelos entre ambos, detectando similitudes e divergências. Tais similitudes e divergências podem e devem ser de caráter epistemológico, relativo a como esses saberes se constroem, linguístico, no que se refere à linguagem utilizada nos textos para se expressarem, bem como as possibilidades de compreensão dos textos utilizados. Devem as(os) estudantes atentarem também para questões metodológicas próprias na produção de conhecimento. Esse diálogo pretende propiciar aos(às) estudantes um contato com textos diversos e suas diversas linguagens.

Almeja-se também a percepção de como um mesmo tema pode ser abordado de formas distintas, no caso a Filosofia e a Poesia, e como podem convergir/divergir entre si.

O diálogo entre a Filosofia e a Poesia, numa perspectiva pedagógica, constitui-se a meta da intervenção pedagógica, sendo, assim, um triálogo.

Feito esse diálogo entre os textos filosófico e poético, passaremos ao segundo momento ou à segunda aula/oficina, onde a partir dos textos, provocaremos um diálogo com a realidade individual e coletiva do(da) estudante.

2ª AULA: FAZENDO CONEXÕES (50 minutos)

Na segunda aula ou segundo movimento da intervenção pedagógica cumpre que se faça um paralelo entre os textos lidos e a realidade pessoal do(da) estudante, bem como a realidade coletiva, a comunidade onde se encontra e de onde é oriundo o(a) estudante. Três atitudes se apresentam nesse movimento: a) – Unir a academia, a escola à comunidade, de modo que a escola participe dos problemas da comunidade e da sua vivência e b) Unir o conhecimento acadêmico à vida mesma do(da) estudante, não sendo vistas como realidades separadas, sem ligações, sem conexões entre si; c) Oportunizar que as(os) estudantes façam o exercício de pensar por si próprios a partir das provocações oriundas do conhecimento filosófico e do artístico.

Nossa proposta visa também integrar essas realidades numa dinâmica que permita a indissolubilidade e a comunicabilidade entre todos os elementos atinentes

1º Momento: Retomando as atividades (5 minutos)

Nesse primeiro momento, deve o(a) professor (a) fazer uma retrospectiva da aula passada, o que foi feito, os passos dados, as reflexões feitas, os objetivos alcançados, podendo as(os) estudantes ajudarem nesse processo de rememorar a sessão passada. No momento seguinte deve fazer uma explanação sobre a atividade do dia.

2º Momento: Ligando os textos à realidade pessoal das(os) estudantes (10 Minutos).

Este momento sugere-se que seja feito a partir de um questionário previamente elaborado sobre o tema que se está estudando, a ser respondido pelas(os) estudantes. Será o momento de a(o) estudante dialogar com os textos filosófico e artístico e consigo mesmo.

A razão por ser feito a partir de um questionário é possibilitar que a(o) estudante vivencie o processo de pensar e não para expor às(aos) colegas ou ao (à) professor(a) suas respostas. Pretendemos e devemos salvaguardar a intimidade das(os) estudantes, não expondo questões pessoais das(os) estudantes na sala.

O objetivo da atividade é interiorizar o tema, apropriar-se dos textos lidos e ligá-los à própria existência. Refletir sobre a temática estudada, ao mesmo tempo que se olha para os textos e para a própria vida.

QUESTIONÁRIO PARA A PROPOSTA 1 – O Suicídio

- 1 – Você pensa que há razões para alguém cometer suicídio?
- 2 – Há casos de suicídio em sua família?
- 3 – Você considera que há sentido para a existência?
- 4 – O que pode ser feito para ajudar alguém que esteja pensando ou que tenha tentado o suicídio?
- 5 – Quais argumentos podem ser dados para alguém em favor da manutenção da vida?
- 6 – Você acha que suicídio é pecado, crime, falta de Deus, como dizem muito por aí?
- 7 – Como os textos da Filosofia e do Cordel lhe ajudaram a pensar sobre o suicídio?

QUESTIONÁRIO PARA A PROPOSTA 2 – A Homoafetividade

- 1 – Você foi – ou é – preconceituoso no quesito homoafetividade?
- 2 – Há pessoas homoafetivas em sua família?
- 3 – Você tem amigos(as) que são pessoas homoafetivas?
- 4 – Se nas questões 2 e 3 a resposta for SIM, você percebe se eles têm tratamento diferenciado ou não? Que tipo de tratamento?
- 5 – Você se percebe como uma pessoa homoafetiva?
- 6 – Se SIM, como se sente na relação com o Outro (Família, escola, igreja, amigos)?
- 7 – Você percebe, na atualidade, se há perseguição político-religiosa a pessoas homoafetivas ou não?
- 8 – O que você propõe para que não haja preconceito ou discriminação em relação às pessoas homoafetivas?
- 9 – Quais partes do texto lhe chamaram mais a atenção?

Os questionários podem ser respondidos a partir da releitura dos textos filosófico e artístico, em sala de aula mesmo, interiorizando os temas. Assim, as(os) estudantes dialogam com os textos e consigo mesmas(os). Trata-se de um momento de reflexão filosófica, pessoal, de fazer pensar consigo mesma(o).

Feita essa interiorização reflexiva, cumpre que as(os) estudantes pensem também sobre a comunidade onde vivem, olhem para o mundo que habitam (vila, bairro, cidade, povoado) e pensem as questões que lhe envolvem.

3º Momento: Traçando paralelos com a realidade da comunidade. (30 minutos).

Neste momento, cumpre às(aos) estudantes e ao(à) professor(a), ligar o tema, os textos lidos, à realidade da comunidade onde estão inseridos (Cidade, Bairro, Povoado, Vila). Pode-se realizar uma pesquisa sobre a realidade da comunidade no tocante ao tema abordado. Tal pesquisa permitirá identificar possíveis causas, como também possíveis caminhos de solução.

Essa pesquisa deve ser feita na sala de aula mesmo, partindo das memórias e do conhecimento das(dos) estudantes sobre o local onde vivem.

O debate, assim como a pesquisa, deve levar em conta questões políticas, econômicas, culturais, sociais, religiosas que possam se constituir em causa do problema. O debate também deve buscar vias de amenizá-lo, caminhos possíveis de solução.

O objetivo de tal atividade é unir o universo escolar à comunidade à qual pertence a escola. Dialogar com a comunidade sobre seus problemas, contextualizar, de modo a não ser a escola uma ilha na comunidade.

QUESTIONÁRIO PARA A PROPOSTA 1 – O Suicídio

- 1 – Você sabe se houve casos de suicídio na comunidade nos últimos dois anos?
- 2 – Se a resposta for SIM, qual a faixa etária de quem comete suicídio?
- 3 – Você sabe dizer em qual classe social há mais suicídio?
- 4 – Você poderia apontar as possíveis causas dos suicídios?
- 5 – Os suicídios poderiam ter sido evitados?
- 6 – Se a resposta for SIM, como poderiam ter sido evitados?
- 7 – Qual impacto foi causado na comunidade pelos suicídios eventualmente ocorridos?

QUESTIONÁRIO PARA A PROPOSTA 2 – A Homoafetividade

- 1 – Você sabe dizer se há pessoas homoafetivas na comunidade?
- 2 – Onde trabalham as pessoas da Comunidade LGBTQIA+?
- 3 – Como eles e elas são tratados(as) socialmente?
- 4 – Qual os tipos de preconceito social que atingem as pessoas homoafetivas?
- 5 – Já houve homicídio de pessoas homoafetivas na sua comunidade?
- 6 – Há políticas públicas voltadas exclusivamente para a Comunidade LGBTQIA+?

7 – Há encontros do movimento LGBTQIA+ na sua comunidade?

8 – Os grupos religiosos da sua comunidade falam sobre a Comunidade LGBTQIA+?

O debate deve ser aberto e coordenado pelo(a) professor(a) de forma sequencial e organizada, dando-se o tempo necessário para que a(o) estudante possa responder às questões propostas.

Feitos estes movimentos, passaremos ao movimento de produção textual visando à feitura de um cordel filosófico-poético por parte das(dos) estudantes.

3ª AULA: PRODUÇÃO TEXTUAL: APRENDER FAZENDO

Essa terceira aula ou terceiro movimento é o momento de produção e de retorno das(os) estudantes a partir de todos os textos lidos e debatidos. É o momento de colocarem em prática o aprendizado obtido nas duas aulas anteriores, iniciando a produção do cordel filosófico coletivo, aprendendo, de início, como se faz um cordel.

1º Momento: Revisão dos passos dados (10 minutos).

Nesse primeiro passo, devem as(os) estudantes refazerem os passos dados até o momento, preparando-se para a atividade de produção textual de um cordel coletivo sobre o tema estudado e vivenciado nas atividades anteriores.

2º Momento: Aprender técnicas cordelísticas (30 minutos)

Para a elaboração de um cordel coletivo, devem as(os) estudantes ter noção de como se faz Poesia e de como se elabora um cordel. Esse é o momento propício para tal atividade.

Caso o professor não domine as técnicas do cordel e da Poesia popular, deve convidar um colega que o saiba ou mesmo um poeta da comunidade que possa fazê-lo. Na ausência de um(uma) colega ou de um(uma) poeta, deve o(a) professor(a) pesquisar, estudar as técnicas cordelísticas. Esse movimento é introdutório sobre o cordel e seus modos de produção.

As(os) estudantes devem aprender o que é uma sextilha (o cordel pode ser feito a partir de sétimas, oitavas ou décimas, porém como a sextilha é o mais usual, sugere-se que seja feito em sextilha) e como se faz uma. Devem aprender sobre rima, métrica e oração, que são as três partes básicas de uma sextilha.

O objetivo da atividade é que as(os) estudantes compreendam e exercitem a técnica de fazer uma sextilha em setessílabos (a sextilha pode ser feita em decassílabos, porém, não é muito usual essa modalidade)²⁴, na modalidade A,B,C,B,D,B, rimando o segundo verso (B), como o quarto (B) e o sexto (B).

²⁴ Sextilha se refere a uma estrofe feita com seis versos ou seis linhas. Setessílabos diz respeito à quantidade de sílabas poéticas, que devem ser sete e decassílabos trata de um verso com dez sílabas poéticas.

Passo-a-passo

Num primeiro momento, devem as(os) estudantes aprender o que é uma sextilha, modalidade escolhida para se fazer o cordel filosófico coletivo. Aprender que uma sextilha é composta por seis versos.

A seguir aprender que numa sextilha rimam-se o 2º verso com o 4º verso e o 6º verso, na modalidade A,B,C,B,D,B. Num terceiro passo, aprender que a sílaba poética é diversa da sílaba gramatical,²⁵ silábica e que a sextilha deve ter sete sílabas poéticas.

Uma sextilha se compõe de seis linhas ou de seis versos, com rimas na segunda linha, na quarta e na sexta, na modalidade A,B,C,B,D,B.

Por exemplo:

NUMA FAMÍLIA HUMILDE (A)
QUANDO A MÃE PARA O CÉU VAI, (B)
UM CAÇULINHA CHORANDO, (C)
ERGUE OS OLHOS, DIZ: “Ô, PAI, (B)
MAMÃE ESTÁ SÓ DORMINDO (D)
ABRE O CAIXÃO QUE ELA SAI (B)
(Sebastião Dias – Cantador Repentista)

Além dessa distribuição de rimas, a sextilha também é composta pela métrica poética, sendo decassílabo (dez sílabas) ou setessílabo (sete sílabas). Cumpre dizer que a sílaba poética é diferente da sílaba gramatical, sendo por vezes constituída por uma Elisão, que junta sílabas numa pronúncia só. A última sílaba poética deve ser tônica. Assim, um verso ou linha pode ter mais de sete sílabas gramaticais, porém consta no mesmo verso, sete sílabas poéticas, como veremos, utilizando a mesma sextilha de Sebastião Dias. Essa divisão utilizada é de sílabas poéticas, com o recurso da elisão.

NU/MA/ FA/MÍ/LIA/ HU/MIL/DE (A)
QUAN/DO A /MÃE/ PA/RA O/ CÉU/ VAI/, (B)
UM/ CA/ÇU/LI/NHA/ CHO/RAN/DO, (C)
ER/GUE OS/ O/LHOS/, DIZ/: “Ô/, PAI, (B)

²⁵ Essa distinção se dá pelo fato de a Poesia utilizar o recurso da Elisão, que junta duas sílabas gramaticais e forma uma só sílaba poética.

MA/MÃE/ ES/TÁ/ SÓ/ DOR/MIN/DO (D)
A/BRE O/ CAI/XÃO/ QUE E/LA/ SAI (B).

Adotamos a sextilha para a fabricação do cordel por ser o estilo mais tradicionalmente utilizado, mas registramos que há cordéis em sétimas (sete versos), oitavas (oito versos) e décimas (dez versos).

Vamos fazer? Deve-se completar o fim do primeiro, terceiro, quarto, quinto e sexto verso, pondo rima no quarto e no sexto, de modo à sextilha ficar metrificada e rimada.

INDO A CAMPINA _____ (A)
SEGUINDO OS MEUS ROTEIROS (B),
VISITO O AÇUDE _____ (C)
O MUSEU DOS _____ (B)
OUÇO DE RAIMUNDO _____ (D)
SUA CANÇÃO DOS _____ (B).

Aprendidas essas técnicas, deve-se praticar e construir as sextilhas, se preparando para rimar sobre os temas estudados anteriormente.

3º Momento: Fazendo na prática. (10 minutos).

Momento para colocar em prática o que foi aprendido. Elaborar sextilhas e corrigir possíveis erros métricos ou de rimas. Nesse momento, pode-se e sugere-se mesmo que as(os) estudantes façam poesia sobre o que quiserem.

Momento de tirar dúvidas com o professor sobre métrica e rima. Devem as(os) estudantes versar e rimar sobre os temas estudados, imprimindo sua visão sobre as temáticas abordadas pelos textos filosófico e poético. Suas produções devem dialogar com os textos estudados, de modo a não fugir da temática, versando sobre algo que não foi contemplado nos movimentos anteriores.

Como exemplo, algumas estrofes que dialogam com os temas e os textos estudados. Ei-las:

PARA CAMUS, O SUICÍDIO,

É O TEMA MAIS IMPORTANTE
DE TODA A FILOSOFIA,
TAMBÉM ACHO INTERESSANTE,
POIS SÓ SE MATA QUEM ACHA
ESSA VIDA APAVORANTE.

FOUCAULT E NANDO POETA
FALAM COM FACILIDADE
SOBRE A HISTÓRIA E A LUTA
E A HOMOAETIVIDADE
E EU DIGO QUE O PRECONCEITO
ENVERGONHA A HUMANIDADE.

O SUICÍDIO, NO CRISTIANISMO,
FOI TIDO COMO PECADO,
SER UM HOMOSSEXUAL,
AÍ SIM, TÁ CONDENADO,
E EU PENSO QUE NESSA HISTÓRIA,
O CRISTIANISMO É ERRADO.

HOJE EM DIA, A SOCIEDADE,
INDA CONDENA O SUICIDA,
A PROSTITUTA, O GAY,
PRA ESSES NÃO HÁ SAÍDA
E É ASSIM QUE O MUNDO
GERA MORTE E NÃO VIDA.

O movimento seguinte é o momento de produção do cordel coletivo. As(os) estudantes devem produzir suas sextilhas que comporão o cordel, de modo a imprimir sua visão sobre os temas estudados. Compõe a contribuição das(dos) estudantes aos temas abordados.

4ª aula: ELABORAR UM CORDEL COLETIVO SOBRE A TEMÁTICA ESTUDADA (50 MINUTOS).

Esse movimento ou essa aula, será composta de dois momentos que se tornarão a culminância das oficinas e da Proposta de Intervenção Pedagógica.

1º Momento: Rememorar as técnicas do cordel

Num primeiro momento deve o professor rememorar as técnicas de elaboração de rima e métrica que se usam para elaborar uma sextilha para, em seguida, pedir aos(as) estudantes que façam o cordel filosófico coletivo sobre o tema abordado nas aulas anteriores.

Neste terceiro momento realizaremos a materialização de uma vivência filopoético-pedagógica. É o momento em que as(os) estudantes produzirão um cordel filosófico coletivo, sobre o tema estudado. Cada estudante, a depender do tamanho da turma, (não se aconselha que se faça um cordel muito longo, com 100 estrofes, por exemplo), deve fazer uma ou duas sextilhas que comporão o cordel. Como nossa proposta inclui turmas do 8º e 9º anos, num total de 35 estudantes, deve-se pedir que cada estudante faça uma sextilha.

O objetivo da atividade é fazer com que as(os) estudantes produzam um texto filosófico-poético sobre o tema já abordado por um filósofo e por um poeta. Fazer referência ao filósofo e ao conceito filosófico estudado. Para não ser apenas inspirado na Filosofia, e sim, para ser Filosofia. Além de refletir, pensar, associar o tema à sua vida e ao filósofo. Deve ser o cordel o fruto material da aplicação, da intervenção. Uma confluência entre o cordel, a(o) filósofa(o) e a intervenção. Fazer referência à(ao) filósofa(o) e ao conceito filosófico estudado. Exteriorizando a experiência. Assim, para além da reflexão e de comentar os textos, as(os) estudantes produzirão um texto a partir de sua visão de mundo, sua linguagem, sua perspectiva.

As(os) estudantes devem, nessa atividade, unir o cordel à Filosofia. Aqui, as(os) estudantes dão o seu contributo à temática estudada, com sua visão de mundo, sua compreensão do tema. Propõe-se que se faça um texto que dialogue com os autores antes estudados.

2º Momento: Leitura do cordel (10 Minutos)

O cordel filosófico-poético coletivo deve ser lido em forma de declamação, em um momento lúdico e filosófico, na sala, pela(os) próprias(os) estudantes e pelo(a) professor(a).

Para a leitura do cordel filosófico-poético coletivo, pode se convidar a comunidade escolar, bem como a comunidade em geral. Também é interessante que se reproduzam cópias para serem distribuídas, não comercializadas, para a comunidade.

Tendo lido um texto de um filósofo e um texto de um poeta, as(os) estudantes vivenciam a oportunidade de ler seu próprio texto, feito coletivamente e coletivamente lido em sala de aula.

Desse modo, além da experiência do diálogo entre a Filosofia e a Poesia, propicia-se o diálogo o triálogo, ao envolver a Pedagogia. Também se vivencia o diálogo com a comunidade e com a(o) estudante. Ao elaborar o próprio cordel filosófico-poético coletivo, imprimem as(os) estudantes, sua visão de mundo, de sociedade, o que gera uma intervenção por parte delas(eles) mesmas(os) no mundo que as(os) cerca e no qual estão inseridas(os).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho de pesquisa *Pelo Ensino de Filosofia a partir do cordel: Um Triálogo entre a Filosofia, a Poesia e a Educação*, partiu das seguintes questões ou problemas: Como ministrar aulas de Filosofia a partir do cordel? Como conciliar Filosofia e Poesia em aulas de Filosofia? Trabalhamos, assim, com a hipótese da possibilidade de levar o cordel à sala de aula, em aulas de Filosofia.

Em nosso trabalho de pesquisa, buscamos, num primeiro momento, trabalhar o diálogo epistêmico entre a Filosofia e a Poesia, para, em seguida, realizarmos um triálogo entre a Filosofia, a Poesia e a Educação, partindo do princípio de que a comunicação entre estas áreas do saber favorece o processo/movimento de ensino-aprendizagem.

Partimos de uma problemática filosófica, a possibilidade de diálogo entre Filosofia e Poesia e de um problema metodológico, no sentido de buscarmos metodologias mais apropriadas ao processo/movimento de filosofar no ensino de Filosofia e assim fomos buscar no cordel – literatura forte na região Nordeste – um possível caminho para o ensino de Filosofia em turmas do Ensino Fundamental II.

Para tanto, fomos buscar base teórica no pensamento de Deleuze e Guattari, que, através de conceitos como *Potência do Pensamento* e *Personagens Conceituais* veem a Filosofia como criadora de conceitos e a Arte como criadora de perceptos e afectos, como discutimos anteriormente. Ainda nos embasamos no conceito de *Ritornelo*, no movimento de territorialização, desterritorialização e reterritorialização para fundamentarmos o movimento de introdução do cordel em aulas de Filosofia que implica uma saída do lugar comum e um retorno ao espaço, agora outro. A Geo-Filosofia deleuzo-Guattariana nos embasou a ideia de movimento, de saída e de retorno, de caminhar, como se apresenta nossa proposta de intervenção pedagógica.

Encontramos em María Zambrano e seu conceito de *Razão Poética* um momento forte de diálogo entre a Filosofia e a Poesia em busca de uma convergência que possibilite promovermos o diálogo entre a Filosofia e a Poesia. Ao introduzir o que ela chama de *via logóica do coração*, María Zambrano propõe uma nova interpretação da realidade que leve em conta a Filosofia e a Poesia. Buscamos, com María Zambrano, interpretar a realidade a partir do diálogo entre a Filosofia e a Poesia, uma vez que, segundo a pensadora, nenhuma área do saber consegue, sozinha, explicar o todo do ser humano, sua completude.

Como vimos, também o conceito de *mestre inventor* elaborado por Walter O. Kohan, ao analisar a vida e o pensamento de Simón Rodríguez, nos foi propício, no sentido de que o que propomos em sala de aula é inventar, não o que não possa ser feito, mas inventar o viável, o passível de realização, inventar o não-pensado, inventar o novo, como propôs o “Sócrates de Caracas”. Propusemos trabalhar a Literatura de Cordel em aulas de Filosofia no sentido mesmo de inventar, criar, construir, fazer a escola na escola.

Vimos ainda, em Jorge Larrosa e Walter O. Kohan, a ideia de *aula-experiência* em contraste com a ideia de *aula-verdade* e partimos do princípio de que a aula de Filosofia, a partir do cordel, pode possibilitar uma experiência nas e nos estudantes. Experiência de construção do próprio conhecimento, de caminhar dialogando com as duas áreas do saber. Assim, propomos que, ao introduzir o cordel em aulas de Filosofia, a estudante e o estudante possam vivenciar experiências de diálogo, de produção de conhecimento através de um cordel filosófico-poético, levando em conta o caminho vivido por cada estudante no percurso das aulas.

Apontamos, também, possibilidades e limites dessa proposta. Possibilidades de inventar, de compor, de criar, de dialogar e limites próprios tais como qual metodologia é mais adequada ou quais limites linguísticos. Frisamos que vemos o limite não como incapacidade ou deficiência, mas como uma fronteira que não pode ou não deve ser ultrapassada. Os limites, porém, não impossibilitam a realização da experiência, antes, fazem parte da própria experiência.

Conduzindo nossa pesquisa nesses parâmetros, elaboramos duas propostas (duas experiências) de intervenção pedagógica. Cada proposta foi pensada para ser aplicada em quatro momentos/aulas, nas quais se faz o diálogo entre o *texto filosófico* e o *texto poético/cordelístico* em torno da temática previamente escolhida para ser estudada em sala de aula, transformando o diálogo em um triálogo, ao envolver o *processo pedagógico*. Nossas propostas foram pensadas para turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II. Contemplam, na prática, todos os aspectos pensados e abordados em nossa pesquisa, podendo, assim, serem passíveis de aplicação e de produção de conhecimento, uma vez que culminam com a produção de um cordel filosófico-poético sobre os temas abordados, criado coletivamente pelas e pelos estudantes.

Nossa pesquisa, portanto, corroborou, teórica e praticamente, a hipótese de um ensino de Filosofia a partir do cordel, partindo de uma relação dialógica entre ambas as áreas do saber, promovendo a discussão filosófico-poética em sala de aula. Filosofia e

Poesia, no nosso caso, a Literatura de Cordel, promovem um diálogo que propicie ao e à estudante uma *experiência filosófica* e, simultaneamente, *poética* ao criarem, juntas, o não-criado, inventarem o não-inventado, pensarem o não-pensado e, assim, dar um contributo às aulas de Filosofia sem desprestigiar o saber de nenhuma das áreas envolvidas.

Partindo, assim, do caminhar de nossa pesquisa e da aplicabilidade do ensino de Filosofia a partir do cordel, vemos como salutar a implantação da poesia, em sua manifestação cordelística, em sala de aula, mais precisamente em aulas de Filosofia. O cordel, produção tipicamente brasileira, e mais ainda, tipicamente nordestina – embora se faça cordel em outras regiões – pode dialogar tanto com a Filosofia, com o ensino de Filosofia e com a Educação. Esse trílogo favorece uma prática pedagógica inovadora, que introduz o novo – filosófico, metodológico e poético – em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Hélder Pinheiro. **Caminhos da Abordagem do Poema em Sala de Aula**. Graphos. João Pessoa: Vol 10. N. 1, 2008.

ANDRADE FERRAZ, Lara Sayão Lobato de. **Olimpíadas de Filosofia do Rio de Janeiro: O Pensamento na Roda** .1 ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2020 – (Coleção Teses e Dissertações; 12).

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução de Giovanne Reale. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ARRUDA ARANHA, Maria Lúcia. **Filosofia da Educação**. 2. edição. São Paulo: Ed. Moderna, 2002.

CAMPESTRINI, Danilo. **Rev. ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina** – vol. 5. n. 5, 2000.

CAMPOS, Lindoaldo. **Poesofia ou Filoesia? Para um Diálogo entre Filosofia e Poesia Popular em Sala de Aula**. *Problemata: R. Intern. Fil.* V. 9. n. 3 (2018), p. 145-162.

CAMUS, Albert. **O Mito de Sísifo**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

CARMO, Sheila Mayara Ribeiro do. **Literatura de Cordel: Uma Estratégia para Construção da Prática Pedagógica Inovadora no 5º Ano de Uma Escola Municipal?** FUNCHAL: 2016.

CECCATY, R de; Danet. J; Le Bitoux, J. **Jornal GaiPied**, nº 25, abril de 1981, pp. 38-39.

DELEUZE, Giles; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1993.

_____. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 4. Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.

FONTE BOA, Geraldo Fernandes. **Filosofia e poesia: A Linguagem Como Ponte e Não Como Ponto**. *SynThesis Revista Digital FAPAM*, Pará de Minas: v.6, n.6, 134-141, dez. 2015.

FROTA HAGUETTE, Tereza María. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HENRIQUES, Fernanda. **María Zambrano e as Metáforas do Coração**. Covilhã: LusoSofia Press, 2012.

_____. **María Zambrano e a Razão Poética: um pensar contemplativo**. Portugal: Universidade de Évora. 2002

KILOMBA, Grada. **A Máscara**. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, número 11, página 26 – 31. 2017.

KOHAN, Walter O. **O Mestre inventor: Relatos de um Viajante Educador**. 1ª edição. Trad. Hélia Freitas. Rio de Janeiro: Editora Autêntica, 2013.

_____, Walter O. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jeqX6gevbpa>
Acesso em: 18 de Abril de 2020.

LARROSA, Jorge. **Experiência e Alteridade em Educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LUCIANO. Aderaldo. **Apontamentos para uma História Crítica do Cordel Brasileiro**. Rio de Janeiro: Edições Adaga, 2012.

LUCIANO GEBARA, Ana Elvira. **A Poesia na Escola**. 3. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2012.

LUYTEN. Joseph M. **A notícia na literatura de cordel**. São Paulo. Estação Liberdade, 1992.

NASCIMENTO, Jairo carvalho do. **A Literatura de Cordel no Ensino de História: Reflexões Teóricas e Orientações Metodológicas**. XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. Londrina: 2005.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na Sala de Aula**. 3. ed. Campina Grande: Bagagem, 2018.

PLATÃO. **A República**. Trad. Anna Lia Amaral de Almeida Prado. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

POETA, Nando; Nascimento, Vaneci. **Homossexualidade: História e Luta**. São Paulo: Editora Luzero, 2009.

SÁ. Manoel de. **O Suicídio**. João Pessoa: Cordel. 2019.

SACRAMENTO. Daiene. **Setembro Amarelo**. Estância: Cordel. 2020.

SAYÃO, Lara. **Novos Sócrates: parrhesía e epiméleiaheautoû nas atitudes dos rappers**. In: Praxis& Saber - Vol. 10. Núm. 23 - Mayo - Agosto 2019 - Pág. 273-292.

SOUZA, Maria Ribeiro de. **O Cordel na Sala de Aula: Ressignificação do Ensino de Língua Portuguesa**. João Pessoa: 2014.

ZAMBRANO, María. **Filosofia y Poesia**. 4. ed. México: FCE, 1996.

_____, María. **La Metáfora del Corazón”, Haciaun Saber sobre el Alma**. Madrid: Alianza Editorial, 1993.

ZOURABICHVILI, François. **O Vocabulário de Deleuze e Guattari**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Ifch-unicamp, 2004.