

Letramentos filosóficos: uma experiência reflexiva na Educação de Jovens e Adultos

Wanderley da Silva¹

Resumo: Este texto tem como principal objetivo compartilhar e refletir sobre alguns aspectos de uma experiência pedagógica em forma de oficinas, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em escolas públicas da Região Metropolitana da cidade do Rio de Janeiro. A referida experiência é nomeada aqui como “letramentos filosóficos”, porque consideramos nossa ação como uma prática de produção de sentidos, localmente reconhecida, que favoreceu um ambiente criativo e a atitude filosófica. O ponto de partida da experiência foi o levantamento das temáticas cotidianas, comuns aos discentes, e, em seguida, a problematização e a universalização dos conceitos apresentados nos diálogos, visando o aprimoramento do processo do letramento escolar. Considerando o letramento escolar uma atividade complexa, a experiência aqui descrita utilizou de uma dinâmica interdisciplinar, com ênfase na dimensão filosófica, para atingir os seus objetivos. As considerações aqui apresentadas procuraram enfatizar a importância de um ambiente escolar criativo e as possibilidades de construção da autonomia intelectual em qualquer modalidade da educação básica, desde que estabelecidas sobre práticas dialógicas. Por fim, a experiência cultural dos discentes, aliada a alternância de elementos irônicos e sarcásticos na construção das narrativas coletivas, permitiu a revisão de alguns estereótipos atribuídos aos

¹ Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Professor Adjunto de Ensino de Filosofia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

usuários das novas tecnologias da informação e símbolos da cultura de massa, fortalecendo a experiência interdisciplinar por um letramento crítico durante a vigência do projeto.

Palavras-chave: Letramentos filosóficos. Interdisciplinaridade. Educação de Jovens e Adultos.

Philosophical Literacies: An reflective experience in Youth and Adult Education

Abstract: This text aims to share and reflect on some aspects of a pedagogical experience in the form of workshops in the Youth and Adult Education (EJA) in public schools in the metropolitan area of the city of Rio de Janeiro. Such experience is nominated here as “philosophical literacies”, because we consider our action as a practice of production of meaning, locally recognized, which favored a creative environment and the philosophical attitude. The starting point of the experience was the lifting of everyday themes, common to students, and then the questioning and the universalization of the concepts presented in the dialogues, in order to improve the school literacy process. Considering the school literacy a complex activity, the experience here described followed an interdisciplinary dynamic, emphasizing the philosophical dimension, to achieve their goals. The considerations presented aimed emphasize the importance of a creative school environment and the possibilities for construction of intellectual autonomy in basic education, since established on dialogic practices. Finally, the importance of cultural experience of students, combined with alternating ironic and sarcastic elements in the construction of collective narratives, allowed the review of some stereotypes assigned to users of the new information technology and symbols of culture mass, strengthening interdisciplinary experience for a critical literacy during the project.

Keywords: Philosophical literacies. Interdisciplinarity. Youth and Adult Education.

Introdução

A experiência aqui descrita, dos “Letramentos Filosóficos” na Educação de Jovens e Adultos (EJA), foi derivada de um projeto de extensão universitária denominado de Núcleos de Diálogos Interculturais

(NDI).² O principal objetivo dos Núcleos foi partir de temáticas cotidianas, comuns aos discentes, e, em seguida, problematizar e universalizar os conceitos apresentados nos diálogos, visando o aprimoramento do processo de letramento.

A proposta original dos Núcleos foi substituída pelas “oficinas de letramentos filosóficos”, pois a equipe executora precisou readaptar o projeto inicial às demandas das unidades escolares. Parece oportuno enfatizar que, neste texto, a compreensão dos letramentos está associada à sua dimensão crítica e, ainda, ressaltar a nossa concordância com as teorias que defendem a centralidade do lócus da enunciação para construção do conhecimento (JORDÃO et al., 2013). A ação foi pensada como um espaço de criação entre a Universidade e a Escola, no qual os professores envolvidos poderiam redimensionar suas práticas a partir de uma escuta mais apurada dos alunos, como também entre os próprios professores e a comunidade local. Do mesmo modo, tornou-se imprescindível que a equipe exercitasse a escuta atenta aos professores regentes da EJA, de forma que as atividades fossem ao encontro de suas demandas locais, caracterizando o aspecto dialógico da proposta. Por ser espaço de criação, foi suposta a necessária ampliação dos olhares e dos referenciais, expondo-os à crítica, à problematização, à desconstrução; assim, as atividades envolveram a relação dialógica entre o eu e o outro. Para a construção desses diálogos, foram convocadas as reflexões filosóficas e artísticas como interlocutoras entre a dimensão cultural da língua inglesa e da língua materna, pois eram as áreas do conhecimento que compunham nosso campo dos letramentos filosóficos.

Outra hipótese que sustentou a iniciativa foi a de que a língua materna, foco prioritário do processo de letramento escolar, pode ter seu sentido e significado robustecido a partir das reflexões culturais que envolvam a língua inglesa em nosso país (dada à influência global dos

² O projeto foi financiado pelo edital nº 2 PROEXT 2013 – MEC/SESu, que objetivou o fortalecimento das ações de inclusão social e das atividades de extensão universitária, tendo sido desenvolvido durante todo o ano de 2013, associado às atividades de pesquisa do Laboratório Práxis Filosófica da UFRRJ. Participaram da equipe dos NDI o professor Dr. Wanderley da Silva (coordenador), a professora Dra. Simone Batista da Silva (vice coordenadora); o professor Dr. Bruno Matos Vieira; como também os estudantes (das licenciaturas dos cursos de História e Filosofia, respectivamente) Fabiano Araújo Muniz de Figueiredo e Leandro Rocha dos Santos.

símbolos e referentes da cultura norte-americana), concebendo-a para além da instrumentalidade mercantil. Essas mesmas reflexões culturais podem e devem, segundo o nosso juízo, ser alimentadas pelas reflexões éticas e estéticas que a Filosofia e as Artes Plásticas tão fecundamente podem oferecer. Para este texto, entretanto, nos importa refletir sobre as relações discursivas e identitárias para a criação de um ambiente escolar criativo, a partir das oficinas de letramentos filosóficos.

Do ser dito ao dizer de si

Antes de descrever a dinâmica dos trabalhos e os desafios apresentados, iremos comentar brevemente os principais supostos teóricos que foram usados para pensar e propor as atividades das oficinas; que envolveram o campo da psicanálise, a partir de algumas contribuições de Winnicott, e o da filosofia, apoiando-nos em conceitos de Castoriadis.

O primeiro referencial teórico que norteou a nossa proposta foi sustentado pela compreensão do processo criativo como uma complexa dramática que envolve corpos, sujeitos e identidades. Para além da herança da modernidade, que reduz o psiquismo à consciência e o corpo à máquina, buscou-se essa dimensão conceitual sob o que Winnicott (2005) chama de “ambiente suficientemente bom”.

Em um ambiente suficientemente bom, o sujeito pode exercer a sua ilusão de onipotência e lançar-se ao mundo, criando seu verdadeiro *self*. O *self* verdadeiro não é uma potência a ser atualizada em ato, como se cada sujeito possuísse uma predeterminação a ser cumprida. O autor inglês afirma que o sujeito constrói o seu verdadeiro *self* quando se sente agente da ação; esse sentimento – a ilusão de onipotência – só é possível em um ambiente que garanta a espontaneidade do sujeito, sem o risco da sua destruição. Assim, as relações ambientais são fundamentais para a emergência de uma singularidade criativa ou para o desenvolvimento superficial do sujeito, como sintetiza brilhante Carlos Alberto Plastino:

O ambiente favorável a que me referi pode ser traduzido como uma capacidade do ambiente para apreender e aceitar a singularidade e diferença de cada sujeito. Gerando a confiança do sujeito emergente no ambiente, essa atitude possibilita a expansão das tendências espontâneas, permitindo a criação do que Winnicott denomina “verdadeiro self”. Este conceito não designa nenhuma essência metafísica, mas o produto da “atividade autocriativa do sujeito”. O sujeito é considerado verdadeiro por ser produto de sua espontaneidade. Seu oposto – que Winnicott denomina “falso self” – designa o resultado de um processo de produção da subjetividade marcado por um ambiente intrusivo que, ao invés de reconhecer a singularidade do sujeito, projeta nele seu próprio narcisismo. Sentindo-se mal acolhido, o sujeito passa a desenvolver-se de maneira responsiva, na angustiada tentativa de adaptar-se ao que lhe é exigido. Neste caso, a criatividade é sufocada. No dizer de Winnicott, o sujeito passa a desenvolver-se a partir da “casca”, isto é, adaptando-se ao ambiente, ao invés de fazê-lo desde seu “cerne”, ou seja, atualizando as tendências espontâneas que fazem dele um ser singular (PLASTINO, 2006, p. 392).

É importante enfatizar que o processo de constituição de uma singularidade criativa, conforme estamos descrevendo, está situado em uma zona de amorfia (WINNICOTT, 1975), isto é, em uma região anterior à cognição. O processo criativo, caracterizado pela apercepção criativa, tal como descrito pelo autor, está relacionado com a preservação da onipotência do sujeito; mas, ao mesmo tempo, com a possibilidade de “ressignificação do objeto de investimento” (Ibid., p. 126): para que o sujeito realize a sua criatividade, é necessária a destruição do objeto interno. Esse objeto é característico de um isolamento psíquico inicial, que deve ser ultrapassado e colocado sob o crivo das relações coletivas, para ser reconstruído como objeto, “objetivamente percebido” (WINNICOTT, 1975, p. 77). Em outras palavras, o investimento pulsional – isto é, a energia ou impulso vital que já se dirige para fora da área de ilusão (do isolamento individual) – só pode ser efetivado de modo autônomo, quando o sujeito é capaz de destruir os objetos inicialmente visados, reconstruindo-os em sua dimensão coletiva, cultural; isso requer o exercício da imaginação (fantasia).

É possível entender que a apercepção é uma instância não cognitiva, que permite que cada sujeito possa, ao criar os objetos, significar o mundo para si mesmo, sem com isso isolar-se da realidade coletivamente construída. Os objetos que o sujeito irá significar, por serem singulares, estão sempre relacionados com a experiência cultural; então, essas significações são derivadas da participação social. A experiência cultural, que Winnicott (1975, p. 137) define “como uma ampliação dos fenômenos transacionais e da brincadeira”, é constitutiva do humano, em suas possibilidades de viver criativamente; a interdição dessa experiência cria um tipo de isolamento que enfraquece os traços de humanidade em cada um.

As experiências descritas por Winnicott têm em comum a ênfase na intensa relação entre humanos; contudo, as referidas experiências não são garantia para o desenvolvimento de uma singularidade criativa. Os ambientes invasivos atuam como inibidores da criatividade, dificultando o processo de identificação dos indivíduos e projetando apenas as determinações que sobre eles pesam, e jamais os seus desejos.

Do ponto de vista da formação humana, o processo educativo que privilegia exclusivamente as respostas, em detrimento da construção da pergunta, funda-se nesses princípios de interdição da singularidade, contribuindo para a formação de um *self* adaptativo e tornando-se um obstáculo para o exercício da criatividade. Sem espaço para criação, a formação crítica e cidadã corre o risco de fragmentação, e a educação escolar pode se restringir à mera técnica.

Um segundo referencial, agora baseado na obra de Castoriadis (1986), sustenta que a formação comum, a “fabricação do indivíduo social”, depende do código, de um processo de interiorização das significações imaginárias da sociedade (CASTORIADIS, 1992). Retirando parte da sua ilusão de onipotência, o processo de socialização joga o sujeito em uma realidade preexistente que limita o desejo de realização plena de suas pulsões. Em troca, a sociedade pode dar outro sentido e um novo espaço para o exercício criativo do sujeito. Mas essa criatividade só é possível no campo social-histórico, que rompe com o isolamento

dos objetos privados de investimento, oferecendo ao sujeito o sentido “diurno” de sua existência.

A sociedade arranca o ser humano singular do universo fechado da mônada psíquica, força-o a entrar no mundo duro da realidade, mas em troca, ela lhe oferece sentido, o diurno. No mundo real criado a cada vez pela sociedade, as coisas têm um sentido, a vida e (geralmente) a morte têm um sentido. Esse sentido é a face subjetiva, a face para o indivíduo das significações imaginárias sociais (CASTORIADIS, 1992, p. 162).

Uma formação comum que vise a um sujeito e a uma sociedade autônoma compõe-se necessariamente de uma dimensão política: trata-se de instituir, para o indivíduo, a possibilidade de deliberação, entendida como “[...] atividade lúcida, cujo objetivo é a instituição de uma sociedade autônoma e [a tomada de] decisões referentes às empresas coletivas” (p. 159). Isso significa, concomitantemente, fazer do autoquestionamento e da autolimitação práticas correntes, já que “a democracia é o regime de autorreflexibilidade” (p. 159). Entendida de maneira ampla como fabricação do indivíduo social, a formação comum é obviamente intrínseca à vida social, pois para sua autopreservação, toda sociedade deve conservar uma unidade que garanta o significado das estruturas simbólicas criadas. Tanto as sociedades heterônomas quanto as autônomas devem estabelecer uma unidade de significados para o instituído; mas, fundamentalmente, elas divergem em relação aos seus objetivos.

Um dos grandes problemas da formação comum em uma sociedade heterônoma como a nossa (que valoriza o narcisismo exacerbado e o isolamento do sujeito) pode ser o enfraquecimento do sentido dos valores coletivos; já que, se o processo de socialização limita a nossa singularidade, ele dá em troca um espaço para a criação coletiva, que realiza cada indivíduo em uma dinâmica compartilhada. A recusa dos modelos comuns de formação é, também, responsável pelo fracasso das práticas que visam à formação de sujeitos autônomos e democráticos, uma vez que se torna um paradoxo imaginar a democracia sem um espaço de relações públicas, restritas apenas à satisfação individual.

Um segundo obstáculo refere-se à mídia, que multiplica a apresentação de modelos de subjetividade idealizados sob a égide de valores individualistas e mercantis, que pouco oferecem para a criação dos valores comuns, visto que são modelos de sucesso individual: “pilares de novos modelos de alienação, orientados para o gozo e para o consumo” (KEHL, 2002, p. 13). Não sendo possível internalizar e realizar os feitos fantásticos dos modelos circulantes, criados pela hipertrofia do narcisismo atual, os estímulos da propaganda lançam os indivíduos no isolamento: no melhor dos casos, sob a forma de delírio, em que a identificação com os personagens longínquos inacessíveis permite uma felicidade alucinada, sem compromisso com o real e sem responsabilidade; ocasionando uma intensa frustração e violência sem limites. Nos dois casos, o outro só existe como um impedimento para felicidade do indivíduo.

A crise de autorrepresentação da sociedade (CASTORIADIS, 1986) é, portanto, o estado de uma sociedade que tem dificuldades de manter projetos coletivos; momento de uma sociedade que já não é fonte de identidade e de investimento por parte dos indivíduos que a constituem, e, em contrapartida, seus indivíduos não reconhecem o outro social, resultando na indiferença com o que é público. A formação escolar, inclusive, tem exacerbado seu caráter individualista e competitivo, sem considerar devidamente os objetivos da construção coletiva de uma sociedade. Seria a manifestação de uma crise ética, mas igualmente de uma crise política, porquanto arranca dos sujeitos a possibilidade de criação. Trata-se, também, de uma crise da Educação, no sentido mais próprio, uma vez que nega aos recém-chegados a possibilidade de receber um mundo novo onde sejam possíveis novas criações, colocando em risco a formação comum (ARENDEI, 2005).

Voltando a Winnicott (1975), a criação de um ambiente de confiança, que disponibilize o outro como diferente e não como um modelo que impede a minha presença no mundo é fundamental para o processo de construção da pergunta, fundamental para a construção do conhecimento escolar. Assim, o processo criativo do aluno, em qualquer

idade, exige uma relação com o outro que seja capaz da escuta generosa e do respeito ao seu universo cultural, posto que:

Utilizando a palavra “cultura”, estou pensando na tradição herdada. Estou pensando em algo que pertence ao fundo comum da humanidade, para o qual indivíduos e grupos podem contribuir, e do qual todos nós podemos fruir, se tivermos um lugar para guardar o que encontramos (WINNICOTT, 1975, p. 138).

Considerando a possibilidade da construção desse ambiente escolar para os alunos da EJA, capaz de garantir a emergência da criatividade, os fundamentos da proposta das oficinas objetivaram a valorização das experiências culturais dos estudantes. A construção de um lugar de fruição dependeria de sujeitos capazes de assumir seus desejos e fantasiar seu lugar no mundo, isto é, dependeria da possibilidade de criação que envolve corpos, identidades e discursos implicados com os valores coletivamente instituídos.

Assim, privilegiando a atitude filosófica, aliada às imagens e discursos em benefício do processo do letramento, iniciamos a nossa proposta. O desafio era ajudar a fortalecer um ambiente criativo, no qual os discursos sobre os sujeitos pudessem ser apropriados pelos sujeitos na leitura do mundo, com autoria e reflexão. A construção coletiva das narrativas dos estudantes da EJA, a partir da experiência que é descrita a seguir, nos reservou gratas surpresas e novos momentos de reflexão.

Letramentos filosóficos: a criatividade entre a tensão dos discursos de si

Após algumas reuniões da equipe idealizadora da proposta, foi apresentada uma atividade aos professores regentes da EJA em duas escolas de um município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (que passaremos a chamar de escola “Z” e “B”). As duas escolas possuíam características rurais, tanto em relação à clientela quanto em relação à localização. Cada escola atendia a um universo de 60 alunos, e contava

com uma dezena de professores lecionando na EJA (período noturno). O propósito da atividade foi o de construir a partir desse primeiro momento, e com as intervenções e sugestões dos professores das escolas, o trabalho com os estudantes. Uma peculiaridade sobre as atividades, que parece importante destacar neste relato, é que todo processo foi registrado em vídeo, naturalmente com o consentimento de todos os envolvidos; das reuniões preparatórias às intervenções dos estudantes e comunidade, o que permitiu um amplo material para análise dos discursos.

A atividade, em forma de oficina³, possuía como objetivo provocar o reconhecimento e debate sobre a(s) identidade(s) com o propósito de “ler o mundo” (FREIRE, 1997). Logo de início, os professores da EJA contribuíram imensamente com observações e caracterizações, mais especificamente os docentes da escola Z, sobre o conteúdo inicial da proposta e o perfil dos estudantes, conforme relatos a seguir:

Eu gostei muito do material, mas acho que eles [alunos] não vão entender. Eles têm poucos interesses... essas histórias da mitologia grega, acho muito difícil... eles gostam de diversão, os mais velhos trabalham e os jovens não se preocupam muito. Estão mais ligados nos celulares... (Professor A).

Acho que as imagens [com variados símbolos da cultura e do cotidiano] são muito antigas e eles não vão se identificar. Eles só conseguem entender coisas próximas a eles mesmos (Professora Y).

Mesmo considerando o discurso dos professores um tanto incisivo naquele momento, a equipe decidiu readaptar as imagens a partir das observações dos professores da escola municipal. Também chamou a atenção que, apesar da escola B ser composta por uma clientela muito semelhante em relação à escola Z, não houve nenhuma crítica a respeito das imagens por parte dos seus docentes. Feita as adaptações, as atividades foram apresentadas aos alunos (que iremos nomear apenas por iniciais maiúsculas aleatórias, para preservar as identidades dos envolvidos).

³ A atividade foi composta por um vídeo de curta metragem (“Cemitério da memória”, Marcos Pimentel, 2003), seguida da imagem de uma obra de arte (“Cronos”, Goya, 1819-1823), precedida de uma música (“Oração ao tempo”, Caetano Veloso, 1979) e arrematada por um conjunto de imagens de símbolos de cenas variadas do cotidiano e da cultura global.

Os estudantes da escola B estavam com um discurso aparentemente preparado, como se os professores da escola já os tivesse orientado para a atividade, esse possível treinamento pode ter influenciado os estudantes e ajudado a construir os seguintes relatos:

Cronos matou o pai, junto com a sua mãe. Depois ele também começou a comer seus filhos (Aluna K.)

O quadro mostra que é importante deixar os filhos crescerem sem violência (Aluna A.)

Os filhos não são da gente, eles têm suas opiniões, querem coisas diferentes, melhor serviço mais conforto. Hoje em dia não se contentam com qualquer coisa. (Aluno P.)

Bem, a equipe executora da atividade considerou essas intervenções bastante atípicas, já que o quadro, objeto das análises dos estudantes, era “Cronos”, de Goya, pintor do século XIX, e não havia nenhuma informação anterior sobre o mito de Cronos ou sobre a obra em questão. De qualquer forma, o que nos importou na ocasião foi a apropriação dos discursos para a própria realidade de cada estudante. Havia ali, segundo o nosso entendimento, um colocar-se em evidência. Um falar sobre si, ocupando um lugar, assim como era a intenção de Gaia ao instruir seu filho contra Urano, seu pai⁴. Todavia, por orientação ou timidez, os estudantes não estavam dispostos a aparecer, se contentaram em dizer o discurso do outro.

Já na escola Z, não foi percebida qualquer direcionamento prévio. Os estudantes passaram a interpretar livremente o quadro:

Um monstro que come as crianças (Aluna J).

Personagem de filme de terror... Aquele gigante que come as pessoas [?] (Aluno G).

Um demônio da “macumba” [sic], desses que ficam nas casas [de artigos religiosos], coisa ruim (Aluna D).

⁴ Considerando a interpretação de Jean-Pierre Vernant (2000) sobre a “Castração de Urano”, vê-se nela uma reflexão sobre a necessidade da “liberação do espaço”, do “sair das sombras”, que na metáfora mitológica está materializada no ardil que Gaia (Terra) oferece a seu filho Cronos (Tempo), contra seu pai invasivo, Urano (Céu). O autor utiliza esse episódio mitológico para mostrar o processo de criação das identidades individuais, segundo a tradição grega arcaica, e que aqui nos apropriamos para a nossa análise de semelhante processo na educação.

Um traço comum entre os dois grupos foi a economia nos discursos e a retração gestual. Braços recolhidos, cabeças baixas e olhares que se desviavam. Entretanto, como não é incomum, atribuímos aos estudantes uma natural timidez. Essa foi, porém, uma inferência açodada. Logo na terceira etapa da atividade, com a apresentação de símbolos e cenas do cotidiano, como logomarcas de multinacionais e personagens locais, como o carroceiro, tudo mudou.

Nas duas escolas os alunos riam dos personagens da região, dando ênfase a comentários pejorativos.

Olha lá parece o Marciano! Com aquele orelhão! (Aluna F, Escola Z).

É o Mico! Esse passa sempre lá em frete da minha casa! (Aluno J, Escola B).

Tá forte meu filho! É no osso! Esse vai de farinha mesmo! (Aluno P, Escola B).

Considerando que os personagens apresentados nas projeções não eram fisicamente distintos dos estudantes, parecia que estávamos diante de um curioso mecanismo de defesa, pelo qual aqueles estudantes não se identificavam com as imagens daqueles corpos, ao mesmo tempo familiares e estranhos. Mesmo reconhecendo as imagens como pertencentes ao seu cotidiano, cada um deles aparentemente não se via nelas. Parecia haver certo regozijo de não ser um daqueles personagens, uma espécie de satisfação ontológica de ser outro. Os seus corpos não poderiam ser identificáveis com aquelas projeções, aquelas eram não corpos, vulgares e risíveis.

Na trama que envolveu a oficina, pelos menos para a nossa análise, a maior surpresa se apresentou de modo bastante curioso. Quando as marcas das multinacionais foram projetadas, imediatamente houve uma mudança, sobretudo ao serem projetadas as logomarcas das empresas de telefonia móvel e de telefones celulares. Imediatamente a maioria dos estudantes se movimentava e procurava mostrar identificação com as marcas. Celulares, lojas de comida rápida, roupas etc. pareciam parte das suas identidades, o que foi verbalizado nas intervenções dos alunos:

Essa aí é forte! [referência à marca “Apple”] Aqui! [mostrando um produto da marca] (Aluno P, Escola B).

Lá é bom! Vou sempre [referência a um Shopping Center da região], gosto de tudo! Vou ao cinema, nem parece aqui... O 42 [Km 42 da BR 465] não tem nada... Uma pobreza. Lá me sinto bem e vejo muita coisa bonita! (Aluna F, Escola B).

O Jacaré é show! [referência a uma marca de roupas] Eu tenho três, meu primo vende! (Aluno J, Escola B).

Adoro! Uma delícia! Sempre que posso eu como [referência a uma marca multinacional de comida rápida], ainda não comi aquele maior, muito caro! Mas, quero ir logo lá! (Aluna D, Escola Z).

Isso sim! Se pudesse usava essa! [marca de bolsa de luxo], tenho uma, mas é “paraguaia” [falsificada], mas também... Usar aqui? (Aluna F, Escola Z).

A identificação com as marcas das empresas multinacionais, no entanto, não impediu uma postura mais crítica quanto aos serviços públicos que eram oferecidos na região. As projeções das imagens das prestadoras de serviços, sobretudo de transportes, disparou uma atmosfera de muita indignação e posturas que pareciam trazer, por assim dizer, os estudantes para a sua região, geográfica e vivencial.

Que inferno! Essa aí é um atraso de vida! Um preço desses e não tem hora pra passar, já perdi muitos serviços por causa disso! No face todo mundo detona [referência à empresa de ônibus que serve à região] (Aluno J, Escola B).

Aí! Pra ir lá pra baixo [centro da cidade do Rio de Janeiro] só Jesus! É fedor, calor, vou amassada, quando não para tudo e perde a hora! Já filmei no celular [referência à Supervia, empresa de trens urbanos do estado do Rio de Janeiro] (Aluna F, Escola Z). Só a conta mesmo! Pago tudo, e não vem nada [referência à falta d’água feita sobre a projeção do logo da Companhia Estadual de águas e Esgoto do Rio de Janeiro]! E, vai reclamar, não atendem ao telefone, manda esperar, e-mail tenho um monte... Ir lá na CEDAE [loja física da empresa] e nada, é o mesmo! (Aluna D, Escola Z).

Esses discursos nos desafiavam a aprofundar as nossas análises, já que paradoxalmente havia uma dupla indicação; por um lado, rejeitavam

as imagens mais próximas e familiares, e, por outro, ficavam indignados com os serviços que eram oferecidos e dificultavam as suas vidas. Qual processo de letramento estava em curso naquelas falas? Essa interrogação fortaleceu nos esforços de interpretação.

Um dizer de si?

Como o nosso principal objetivo era o de partir de temáticas cotidianas, comuns aos discentes, e, em seguida, problematizar e universalizar os conceitos apresentados nos diálogos, visando o aprimoramento do processo de letramento, o primeiro registro daqueles discursos indicava, surpreendentemente, a negação dos próprios corpos dos sujeitos. Aqueles estudantes eram sarcásticos com as imagens que representavam personagens do seu próprio cotidiano, corpos e práticas semelhantes as suas. Os personagens das imagens projetadas tinham seus corpos despedaçados nos discursos: “orelhão” do fulano; “ossos” do beltrano; rosto de “mico” do indigente, em narrativas que apenas estabeleciam a negação do outro e, por conseguinte, de si mesmo. De maneira violenta e sarcástica, pareciam nos diziam: nossos corpos e práticas são risíveis, não queremos ser isso.

A identificação dos estudantes com as marcas e símbolos das empresas multinacionais poderia autorizar a nossa conclusão, de que se tratava de uma forma de negar os seus próprios corpos e identidades. Diferentemente da rejeição dos corpos e lugares apresentados nas imagens do cotidiano (“o 42 não tem nada”), a região do Shopping Center era “boa” e digna (bem pavimentada, limpa e com atrativos diversos). As marcas, principalmente dos telefones celulares, pareciam indicar próteses que substituíam seus corpos, com os símbolos de uma estética global (“Essa aí é forte. Aqui!”). Estávamos, supostamente, diante de uma negação ontológica.

Como ajudar a construir um ambiente criativo, se as identidades eram negadas pelos próprios sujeitos? Apesar de certo desanimo inicial com a atmosfera criada pelos discursos, percebemos uma forte indignação

nas falas discentes quanto aos símbolos que representavam de alguma forma a presença (mesmo que perversa) do Estado, em uma postura crítica. Assim, a postura crítica dos estudantes, havia nos desautorizado a simplificar aqueles discursos apenas como sarcásticos e de negação de si. Parecia haver um sofisticado discurso irônico em suas posições, que poderia revelar muito mais do que uma mera atitude de passividade e alienação.

A ironia como método reflexivo sempre foi um dos recursos mais potentes na história da filosofia, como em muitos dos diálogos platônicos, sobretudo nos socráticos, nos quais Sócrates instigava seus interlocutores ao desafio de abandonar as suas certezas a partir da ironia, às vezes pelo sarcasmo (ZUIN, 2007). Considerando que existe uma linha tênue entre os dois recursos retóricos, podemos estabelecer que do ponto de vista pedagógico a ironia pode ser uma forma de convidar ao diálogo, estabelecendo entre eu e o outro um desafio posto pelo humor, pelo exagero cômico. Já pela via do sarcasmo, o que está em jogo é o silenciamento do outro pela desqualificação ou aniquilação dos seus argumentos.

Portanto, se por um lado os discursos discentes nos pareciam sarcásticos e capazes de interditar qualquer emergência de um ambiente criativo, por outro, acabávamos de perceber que a postura crítica daqueles estudantes poderia ir além de um mero atrelamento de suas identidades às marcas e lugares estrangeiros. Os elementos irônicos estavam diante de nós e logo reavaliávamos aqueles discursos.

O transporte rodoviário (“inferno”) era discutido nas redes sociais (“face”); os maus tratos aos usuários no transporte ferroviário (“fedor”, “calor”, “vou amassada”) eram registrados em vídeo; as reclamações contra a falta de água pela companhia responsável (“ir lá na CEDAE e nada é o mesmo”), registradas também em e-mails. Humor irônico ou sarcasmo? Investimos os esforços da nossa atividade no primeiro, já que para nós era muito provável que naqueles discursos existia um convite ao diálogo, que nos fez mudar de lugar e rever as nossas convicções iniciais. Dessa forma, assim como acontece no diálogo “Protágoras” de Platão

(1945), experimentamos um sentimento de desconforto com as nossas certezas. E, como nos ensina a experiência socrática descrita por Platão, o recurso da ironia apresentado na interlocução, acabou mudando as nossas próprias convicções iniciais; passamos a ver outro cenário criado pelos estudantes.

Como as nossas atividades eram registradas em vídeo e fazia parte da dinâmica do trabalho apresentar os arquivos aos participantes, passamos a exibir os vídeos aos estudantes e estabelecemos um novo diálogo, propondo que eles fizessem críticas ao material produzido. Inicialmente, sob o impacto de assistir a eles mesmos e seus discursos, houve certo desconforto e algumas falas moralizantes.

Acho que ficou muita bagunça! Ninguém entendeu nada, ninguém deixou falar! Muita gente sem educação na sala! (Aluna F, Escola Z).

Quem for ver esse vídeo vai ficar pensando o que? Temos que deixar para os outros uma mensagem boa, aqui muita gente não fez nada, não disse nada que prestasse! (Aluna J, Escola Z).

Podíamos ter aproveitado mais se não fosse essas conversas todas, eu mesmo queria participar mais, só que com tanta “palhaçada” [referência feita aos colegas de turma que ficaram rindo em alguns momentos dos discursos] nem dá vontade! (Aluno P, Escola B).

Passado o mal estar inicial, fizemos uma nova proposta: que os estudantes fossem os autores de um vídeo, que poderia ser usado em oficinas com a comunidade, a partir da percepção deles mesmos. Argumentamos que esse vídeo seria parte de uma atividade reflexiva para leitura do mundo em benefício do letramento. Depois de certo silêncio inicial, a proposta começou a ser apropriada por eles de uma forma muito criativa. A pergunta comum a todos era: como fazer?

Logo a pergunta pelo como operacionalizar a proposta tomou um contorno bem nítido: filmar a região, os moradores e suas atividades diárias, a partir de pequenos vídeos feitos pelos estudantes em seus celulares.

Tem muita coisa pra gravar [filmar], a gente pode mostra as ruas e as passagens [trilhas pelo capinzal que margeia a rodovia] o areal; quando chove é que é difícil (Aluna D, Escola Z).

Os trabalhos que têm por aqui, vendedor, carroceiro, verdureiro, borracheiro, acho que pode. A gente pode gravar o que a gente mesmo faz? Pode gravar como é que a gente faz? (Aluno G, Escola Z).

Tem os letreiros... rrsrrs, muita coisa eu já vi que não está certo [referência a erros de português], pode? Mas tem uns desenhos muito bonitos que as pessoas fazem por aí; lá no 32 [Km 32 da BR 465] tem muitos desenhos [nos muros, grafites] ! (Aluno K, Escola B).

Ficou decidido então, por sugestão dos próprios estudantes, que haveria um concurso de pequenos vídeos feitos nos celulares e, depois, chamariam os professores e pessoas da comunidade para serem os jurados e selecionar aqueles vídeos que seriam parte material que iria mostrar onde eles viviam, quem eles eram como trabalhavam, etc. Muito mais do que o desdobramento dos trabalhos, percebemos diante dessa proposta que eles não negavam as suas identidades. Muito ao contrário, usavam a tecnologia instalada nos celulares, investidos de marcas de credibilidade global, para fundamentar as suas críticas ao instituído.

Com o decorrer das atividades os estudantes levaram os vídeos à comunidade, em mostras organizadas pelas escolas, e fomentaram debates sobre a situação local, suas potencialidades e problemas. Assim, os estudantes reafirmaram a autoria dos seus discursos, usaram os recursos tecnológicos que estavam ao alcance e fizeram, junto com a comunidade, a leitura de mundo que era proposta.

Percebemos que, diferentemente do que concluímos inicialmente, os estudantes estavam empenhado em pensar a sua realidade e, os pejorativos utilizados para ironizar os personagens mais próximos, semelhantes a eles mesmos, era apenas um mecanismo de resistência. Resistência possivelmente à estética pasteurizada que impõe uma ditadura da imagem, e arrasta a memória dos grupos como uma produção em série, assim como já identificava Benjamin (1987) em relação ao impacto da fotografia no século XX. Como se afirmassem que poderiam superar

a marginalização diante da estética global, a partir da apropriação de seus símbolos e tecnologias, assim como sugeriu Milton Santos (2003, p. 11) sobre a “emergência de uma cultura popular que se serve dos meios técnicos, antes exclusivos da cultura de massa”.

Consideramos que objetivo inicial da nossa proposta, isto é, partir de temáticas cotidianas, visando o aprimoramento do processo de letramento, com ênfase na reflexão filosófica, havia sido atingido. E, ainda mais, revelou-se uma grande capacidade entre os estudantes da EJA de construir um ambiente criativo, afirmando as suas identidades e fortalecendo o diálogo coletivo. Os corpos, antes estáticos, agora apareciam em gestos desinibidos, com as cabeças ativas e o olhar de quem quer ver com os seus próprios olhos; eram personagens e autores das suas narrativas.

Considerações finais

Não havia nenhuma meta muito ambiciosa na proposta dos letramentos filosóficos, na verdade, sua intenção era modesta. Sabíamos de algumas das dificuldades que a maioria dos educadores enfrenta na escola pública básica, sobretudo na EJA. Sabíamos também, que o desafio de realizar uma experiência filosófica com os alunos daquela modalidade seria grande; contudo, os resultados nos surpreenderam. Ao trabalhar com as identidades, imagens e discursos, utilizamos o elemento mítico (reprodução da obra “Cronos” de Goya) para caracterizar a passagem do pensamento dogmático para uma atitude filosófica, e conseguimos um ganho qualitativo materializado nas iniciativas criativas dos estudantes. Fundamentamos a nossa escolha nas orientações do Currículo Mínimo de Filosofia (SEERJ, 2012), estabelecidas nas habilidades e competência de “perceber-se como sujeito político na vida da cidade” (p.8); percepção vivenciada com mérito pelos estudantes.

A leitura do mundo realizada pelos estudantes robusteceu, segundo a nossa compreensão, o processo de letramento escolar dos discentes. A apropriação dos discursos e a produção da atividade (oficina com a comunidade) pelos estudantes permitiu a criação coletiva de um discurso

sobre si: as imagens invasivas das marcas de empresas multinacionais, na verdade, não substituíam aqueles indivíduos; ao contrário, foram usadas para legitimar, a partir de um suporte tecnológico globalizado (telefones celulares), seus discursos e referentes culturais. Ao mostrar nos vídeos quem eles eram e o que eles queriam, houve um exercício de criação e de afirmação de valores coletivamente definidos (concursos com a participação da comunidade), em um processo de construção da autonomia.

A dinâmica irônica usada nos discursos discentes revelava a presença daqueles estudantes e cidadãos no mundo. O outro, inicialmente risível e mutilado, representava uma imagem agressivamente manipulada pela indústria cultural a qual eles não se identificavam. Porém, isso não os impediu de construir coletivamente com os seus concidadãos narrativas sobre a sua região e de afirmar cada um deles como merecedores de visibilidade e voz, seus corpos estavam presentes e atuantes e “pensavam a cidade”. E, ainda mais, ousaram e se apropriaram dos recursos tecnológicos como meios para manifestar as suas percepções e interpretações sobre o instituído.

Por fim, a experiência interdisciplinar nos fez firmar convicção sobre a importância da multiplicidade de olhares. Olhares que convergem, em última análise, para o favorecimento da criação de significações imaginárias democráticas. Segundo Irani Fazenda, o movimento que construiu a noção de interdisciplinaridade ligada à educação surge na década de 1960 na França e Itália e foi movido pela perspectiva de superar uma “educação por migalhas” (FAZENDA, 1996, p. 18). Aquele movimento dos anos 1960 possuía uma clara diretriz contra a fragmentação e o empobrecimento do conhecimento; risco imposto por políticas públicas europeias que procuravam atender às necessidades de maximização dos lucros e do desenvolvimento tecnológico das empresas capitalistas. Assim, reafirmamos, a partir da nossa experiência filosófica na EJA, a importância de dinâmicas interdisciplinares para a construção de um processo de letramento filosófico escolar que potencialize a capacidade dos estudantes em todas as modalidades da educação básica brasileira.

Referências

- ARENDDT, Hannah. A crise na educação. In: _____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 165-196. (Obras escolhidas, v. 1).
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- _____. Psicanálise e política. In: _____. *As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FAZENDA, Ivani. *O que é interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1997.
- JORDÃO, C. M. et al. *O PIBID-UFPR nas aulas de inglês: divisor de águas e formador de marés*. Campinas: Pontes, 2013.
- KEHL, Maria Rita. *Sobre ética e psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- PLASTINO, Carlos Alberto. A cidadania como pertencimento: uma reflexão a partir da psicanálise. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 4 n. 2, p. 385-394, 2006.
- PLATÃO. *Protágoras e Crítone*. Tradução de A. Vilela. Lisboa: Silvas Editora, 1945.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- SEERJ. *Currículo mínimo de filosofia*. Rio de Janeiro: SEERJ, 2012. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>>. Acesso em: 16 maio 2014.
- VERNANT, Jean-Pierre. *O universo, os deuses e os homens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

WINNICOTT, D. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZUIN, Antônio. A dialética socrática como Paidéia irônica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu-MG. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT17-2754-Int.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2013.

Recebido em: 04 de abril de 2015.

Aprovado em: 01 de junho de 2015.