

Ensino de filosofia com arte: entre o pensar, o sentir e o escutar

7

*Philosophy of education with art: among thinking,
feeling and listening*

*Enseñanza de la filosofía con el arte: entre pensar,
sentir y escuchar*

DOI: 10.18226/21784612.v22.n2.07

Silmara Lúcia Marton*

Resumo: Como propiciar um estado permanente de criação filosófica no ensino de filosofia entre os estudantes de Ensino Superior? Eis o objetivo deste artigo. Essa questão está previamente acompanhada por dois argumentos: um deles é relativo ao fato de que o ensino prevê uma atitude de abertura, disposição e curiosidade, condições essas indispensáveis à aprendizagem; o segundo, decorrente do primeiro, é que o ensino de filosofia está intimamente vinculado à natureza própria da filosofia que, distante da busca pela verdade como afirmação ou detenção de um saber, resulta da experiência de alguém que é perguntado pela verdade, em certa atitude que se expressa no “cuidado de si mesmo” conduzindo a uma transformação, como vem apresentado por Foucault em sua obra *A hermenêutica do sujeito* (2010). Argumentaremos que o filosofar pode ser intensificado pela arte e, nesse aspecto, iremos estabelecer relações entre experiência filosófica e música como *paisagem sonora* (SCHAFER, 2001). Essa conexão estimula entre os alunos a construção de realidades materiais e imateriais – paisagens – de modo que habitem seu universo de memórias afetivas, intelectuais, poéticas, musicais e filosóficas. Em sintonia com essa forma de pensar, será apresentado o conceito de *pensamento-sentimento* (2006) desenvolvido pela filósofa portuguesa Paula Cristina Pereira, que exhibe grande fecundidade na direção do acesso às matrizes fundantes de nossa condição antropológico-existencial. Nesse diálogo entre filosofia e música, escuta musical e experiência filosófica, suscitam-se possibilidades para um ensino de filosofia habitado pelo sensível

* Doutora em Educação. Professora na Universidade Federal Fluminense (UFF) E-mail: silmaramarton@id.uff.br

e pelos sentidos da vida em tempos tão difíceis como na atualidade, porque extremamente fugazes, dispersos, “líquidos” e carentes de densidade e dignidade humana.

Palavras-chave: Ensino de filosofia. Filosofia e educação. Arte e filosofia. Paisagem sonora. Pensamento-sentimento.

Abstract: How to provide a permanent state of philosophical creation in the teaching of philosophy among students of the High School? This is the purpose of this article. This issue is previously accompanied by two arguments: the first one concerning the fact that education provides an attitude of openness, willingness and curiosity, conditions essential to learning; the second one, stemming from the first, is that the teaching philosophy is closely linked to the nature of philosophy itself that, away from the search for truth as a statement or detention of knowledge, results from the experience of someone who is asked for the truth, a certain attitude which is expressed in “care of yourself” conducting to a transformation, as is presented by Foucault in his *Hermenêutica do Sujeito* (2010). We argue that philosophizing can be intensified by the art and, in this regard, we will establish relationships between philosophical experience and music as *soundscape* (SCHAFER 2001). This connection encourages among students the construction of material and immaterial realities – landscapes –, so that inhabit his universe of emotional memories, intellectual, poetic, musical and philosophical. In line with this way of thinking, it will be presented the concept of the *thought-feeling* (2006) that was developed by the portuguese philosopher Paula Cristina Pereira, who displays great fruitfulness in the direction of access to the founding matrixes of our existential anthropological condition. In this dialogue between philosophy and music, music listening and philosophical experience, possibilities are stimulated for a philosophy teaching inhabited by the sensitive and to the meanings of life, in such difficult times like today, because extremely fleeting, scattered, “liquid” and with lacking in density and human dignity.

Keywords: Teaching philosophy. Philosophy and education. Art and philosophy. *Soundscape*. *Thinking-feeling*.

Resumen: Como brindar un permanente estado de creación filosófica en la enseñanza de la filosofía entre los estudiantes de educación superior? Este es el propósito de este artículo. Este tema ha acompañado previamente dos argumentos: uno sobre el hecho de que la enseñanza brinda una actitud de apertura, disposición y curiosidad, condiciones esenciales para el aprendizaje; el segundo es que la enseñanza de la filosofía está estrechamente ligada a la naturaleza de la filosofía que, aparte de la búsqueda de la verdad

como afirmación o detención de un saber, resulta de la experiencia de alguien que es preguntado por la verdad, en una cierta actitud que se expresa en el “cuidado de sí mismo” conduciendo a una transformación, presentada por Foucault en su libro *La hermenéutica del sujeto* (2010). Sostenemos que el filosofar puede ser intensificado por el arte y, en este sentido, establecemos relaciones entre experiencia filosófica y música como paisaje sonora (SCHAEFER, 2001). Esta conexión estimula entre los estudiantes la construcción realidades materiales y inmateriales – paisajes – de manera que vivan su universo de recuerdos afectivos, intelectuales, filosóficos, musicales y poéticos. En consonancia con esta forma de pensar, será presentado el concepto de pensamiento-sentimiento (2006) desarrollado por la filósofa Portuguesa Paula Cristina Pereira, que muestra gran fecundidad en la dirección del acceso a las matrices fundacionales de nuestra condición antropológica existencial. En este diálogo entre la filosofía y la música, la escucha musical y la experiencia filosófica plantea posibilidades para la enseñanza de la filosofía habitada por lo sensible y por los sentidos de la vida en épocas tan difíciles como hoy, porque muy fugaces, esparcidos, “líquidos” y carentes de densidad y de dignidad humana.

Palabras clave: Enseñanza de la filosofía. Filosofía y educación. Arte y filosofía. Paisaje sonoro. Pensamiento-sentimiento.

O “Cuidado de Si Mesmo”

Quando um estudante entra na universidade, um mundo de possibilidades a ele se apresenta. Passa a rever pontos de vista, ampliar suas ideias e amizades e a conhecer um diversificado leque de culturas, de modo que já não é mais o mesmo. Isso é extremamente sadio e fecundo, pois explicita as transformações pelas quais alguém é atravessado pela dinâmica da vida, inter-relacionando passado, presente e futuro. Ao passado se remete como apelo às suas experiências, paisagens e histórias de vida que, uma vez revisitadas no presente quando impelido pelas novas experiências, projeta novos sentidos.

Quando esse mesmo estudante entra numa aula de filosofia, em geral, fica à espera que algo lhe aconteça por efeito das palavras explicadas e *iluminadas* do *sábio* professor a conduzi-lo ao caminho do conhecimento *verdadeiro*. Esse modo de compreender o ensino de filosofia não resulta de opinião restrita a um único indivíduo, mas está diretamente relacionado às influências que a própria construção do discurso e legitimação do conhecimento filosófico, nos territórios escolar e

acadêmico, opera sobre a representação que os estudantes elaboram acerca dessa disciplina e desse tipo de conhecimento, o que impede uma experiência filosófica.

A esse respeito, Gelamo esclarece muito bem:

O professor de filosofia, muitas vezes pressionado pelas situações adversas a que nos referimos antes, torna-se refém dessa mesma *lógica da explicação* ao acreditar que a única saída para se ensinar minimamente a filosofia é a transmissão, ou seja, explicar ao aluno aquilo que conhece da filosofia. Nessa lógica, existe implícita a crença de que aquele que explica é o detentor dos conhecimentos filosóficos necessários que lhe permitem assumir a responsabilidade de transmitir os conteúdos da filosofia àqueles que não o possuem. (2009, p. 114-115).

Em outra perspectiva, porém não muito distinta da primeira, há os estudantes que entram nessa aula com um histórico de contato com a disciplina no Ensino Médio nada animador. Há reclamações do tipo: “Meu professor divagava muito”, “as aulas eram integralmente expositivas e explicativas sem estímulo à participação dos alunos”, ou ainda: “o professor citava e explicava as ideias de muitos filósofos de forma abstrata e incompreensível”. Porém, diante desses testemunhos, sempre que pergunto aos alunos em minhas aulas, na universidade, de quais filósofos e/ou conceitos se recordam desse tempo de contato com a disciplina, a resposta é uma só: Sócrates.

Sócrates representa, na história da filosofia ocidental, alguém cujo pensamento e vida foram irremediavelmente entrelaçados. Além disso, toda filosofia, seja ela antiga, medieval, moderna ou contemporânea, é atravessada por seu método: pela necessidade da pergunta, e não, da resposta, sendo a questão o mote essencial do filosofar; pela dúvida, inquietação e curiosidade como condições indispensáveis ao pensar; e, pela constatação de que todo o conhecer prevê, necessariamente, a busca do ser humano pelo conhecimento de si mesmo. Tais características do método socrático se tornaram máximas que valem a todo processo de filosofar e na tradição da construção do pensamento filosófico.

Em sintonia com a vida-pensamento de Sócrates, como vivificar e oferecer sentido aos estudantes já afeitos a esse filósofo? A interpretação de Foucault acerca da noção grega de “cuidado de si mesmo” realizada em suas aulas do curso ministrado nos anos de 1981 e 1982 no *Collège*

de France pode levar a uma compreensão profunda acerca do que move o ato de filosofar. Foucault mostra ser esse um processo que não se realiza em termos de relação entre sujeito e objeto que, pela aquisição do seu conhecimento, terá acesso à verdade, conforme herdamos da Idade Moderna. O filósofo argumenta que a relação entre sujeito e verdade é mediada por uma agitação interior, uma inquietude que acompanha toda sua existência, de modo que o desloca, o transforma. Tal forma de pensar, ou seja, essa filosofia se configurava, segundo Foucault, numa espiritualidade traduzida em práticas de renúncia, conversão e ascese que poderiam levar a mudanças nos modos de existir.

Para a espiritualidade, um ato de conhecimento, em si mesmo e por si mesmo, jamais conseguiria dar acesso à verdade se não fosse preparado, acompanhado, duplicado, consumado por certa transformação do sujeito, não do indivíduo, mas do próprio sujeito no seu ser de sujeito. (FOUCAULT, 2010, p. 17, grifos meus).

A questão pela qual Foucault se perguntava no contexto do curso e que havia sido objeto de suas reflexões se vinculava a identificar de que maneira, no Ocidente, foram historicamente tramadas as relações entre *sujeito e verdade*, os quais, até então, não tinham sido postas sob análise. O que no princípio anunciava em sua primeira aula e de grande relevância às finalidades desse texto era a identificação do cuidado como fundamento do conhecimento de si socrático. Tal conhecimento é a concretização prática de uma atitude cujo valor maior está em alguém se ocupar de si mesmo.

Assim, Foucault se ateu a três passagens da *Apologia de Sócrates*, nas quais esse filósofo teria explicitado o “cuidado de si mesmo”: pelo orgulho de ter se dedicado à filosofia, que, tomada como princípio de toda sua existência, significava o cuidado de sua alma; não haveria alguém, senão Sócrates, que teria sido morto por uma causa como aquela – o cuidado; e a razão de sua pena estava em que Sócrates teria conduzido os outros a esse mesmo cuidado.

O *gnôthi seautón* (“conhece-te a ti mesmo”) aparece, de maneira bastante clara e, mais uma vez, em alguns textos significativos, no quadro mais geral da *epiméleia heautoû* (cuidado de si mesmo), como uma das formas, uma das consequências, uma espécie de aplicação concreta,

precisa e particular, da regra geral: é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidados contigo mesmo. É nesse âmbito, como que no limite desse cuidado, que aparece e se formula a regra “conhece-te a ti mesmo”. [...]

A *Apologia de Sócrates*, sem dúvida demasiado conhecido, mas sempre fundamental, Sócrates apresenta-se como aquele que, essencialmente, fundamental e originariamente, tem por função, ofício e encargo incitar os outros a se ocuparem consigo mesmos, a terem cuidados consigo e a não descurarem de si. (FOUCAULT, 2010, p. 6).

Em particular, na leitura do diálogo de *Alcibiades* (2010), Foucault absorve no “cuidado de si” o fundamento do filosofar, o que se configurará como base não somente da filosofia socrática, como de toda cultura grega, helenística e romana. Segundo Foucault, há um vínculo necessário entre “cuidar de si” e o “exercício do poder” demonstrado nesse diálogo que se explica por quatro razões: para governar os outros é preciso que tal ação política seja condicionada pela atitude do governante de se ocupar de si; o “cuidado de si” se faz necessário porque se inscreve num projeto político e vem a preencher um *deficit* pedagógico”, uma vez que a Alcibiades, assim como aos atenienses, faltava a educação dos seus rivais; o “cuidado de si” é uma atividade a ser exercida pelo jovem quando está a ingressar na vida política, portanto, necessária à sua formação, que se realiza na relação com o mestre; e, por fim, a necessidade desse cuidado emerge necessariamente da constatação da ignorância acerca de qual é a finalidade de um bom governo. Essas razões desembocam na necessidade de se perguntar quem é esse *eu* do qual se deverá cuidar e com o qual se ocupar para bem governar os outros.

Em Sócrates encontramos inspiração para pensar formas de estimular a experiência filosófica que, em sintonia com Foucault, exprimam o “cuidado de si” socrático, no sentido de uma relação com o pensar que não é sinônimo de conhecer e que, na tradição moderna da filosofia, ficou voltada à exterioridade, mas um pensar para o interior e a partir do qual tudo se transforma no sujeito. Essa transformação repercute no desejo de que outros também se transformem e por meio do “cuidado de si mesmos”. É também importante enfatizar que, motivado pelo *eros* filosófico, Sócrates direciona o discípulo amado Alcibiades a esse cuidado por si mesmo. A relação entre mestre e discípulo, educador e educando é parasitada por esse amor que é capaz de conduzir o outro a cuidar de sua alma. O mestre precisa estar atento

a esse processo do cuidado que o educando tem consigo mesmo. “A alma como sujeito e de modo algum como substância, é nisso que desemboca, a meu ver, o desenvolvimento do *Alcibiades* sobre a pergunta: ‘O que é si mesmo, que sentido se deve dar a si mesmo quando se diz que é preciso ocupar-se consigo?’” (FOUCAULT, 2010, p. 53).

Assim, o ato de educar é revestido de uma importância crucial porque implica acompanhar alguém que está posto em questão na busca do sentido da própria vida. O que pensa esse sujeito de si mesmo e que o impele ao *outro*? Como estimular o “cuidado de si mesmo” nos tempos de hoje, quando a razão é instrumentalizada, e o humano se vê fragmentado a ponto de não se reconhecer de modo diferenciado e singular, parasitado por uma dissociação entre o seu pensar, seu sentir e seu viver e, desse modo, com enorme dificuldade de saber o sentido de si e da vida?

Considerando essa problemática, nosso objetivo maior é argumentar em favor do ensino de filosofia atrelado à arte, para acionar estados de sensibilidade entre os estudantes de Ensino Superior que os conduzam a experiências enriquecedoras do pensar sobre si mesmos e a sua relação com o mundo. Tais experiências podem, inclusive, despertar entre os futuros professores ou profissionais do campo da filosofia e em outras áreas do conhecimento a criação de estratégias novas de ensino e aprendizagem e, de forma mais abrangente, promover uma complexificação das inter-relações do sentir e pensar que habitam as dimensões poéticas e prosaicas de sua condição humana.

Pensamento-sentimento e o educar

Num contexto em que vivemos hoje, profundamente marcado pela indiferença, pressa, falta de enraizamento, pelo individualismo, excesso de imagens a enaltecer a aparente felicidade, pela perda de vínculos afetivos e falta de contato com o mistério do mundo, Pereira, em sua obra *Do sentir e do pensar: ensaio para uma antropologia (experiencial) de matriz poética* (2006), mostra a importância crucial do exercício de uma sensibilidade amortecida. Debruça-se no fato de que deixamos de pensar, porque tal ação ficou cristalizada e destituída de sentido: “Como sentimos hoje? Que sentir nos percorre que afetou nosso modo de pensar? Que sentir é esse que apela, pelas mais variadas experiências quotidianas, a não pensar? Que pensar é esse que não nos deixa sentir? Que pensar é esse que se cristalizou no já pensado e no já sentido?” (PEREIRA, 2006, p. 25).

Se, na modernidade, em função da necessidade de conhecer a verdade e dominar a natureza, o cientista e/ou o filósofo tratou o sentir – suas emoções, paixões e delírios – de modo secundário, certo de que isso poderia perturbar o exercício de sua razão objetiva, precisa e clara, a pós-modernidade terminou por subverter o significado do sentir pela sua expressão espetacularizada e reduzida ao campo sensorial que impede uma experiência sensível, anestesiando os próprios sentidos.

A modernidade fechou-se, ao evitar na dramaticidade os conflitos da razão consigo mesma; a pós-modernidade, ou uma certa pós-modernidade deixou escapar a dramaticidade ao confundir a tragédia com espectacularidade, objectivando de outra forma o sentir: expondo-o, exteriorizando-o, correndo o risco de cair numa sensologia. (PEREIRA, 2006, p. 86).

Nietzsche, observa Pereira, foi um filósofo crítico da tradição, cujo pensamento se configurou na ideia de que o sentir tem afinidade com o pensar, pois redimensionou o sentido de *verdade* pela afirmação do sensível. Teria o pensador previsto esse estado de “niilismo dos sentidos” em que estão submersos os tempos atuais, decorrente da “exaltação dos sentidos”, provocando, assim, a ilusão do “já sentido como afim do já pensado”. (PEREIRA, 2006, p. 88). Nietzsche, no entanto, sustentava a afirmação da vida no seu carácter trágico como uma forma de libertação de uma ilusão metafísica da verdade, abrindo possibilidades à multiplicidade da condição humana nas mais variadas formas de ser, estar e interpretar o mundo.

Mas aquilo a que Nietzsche nos abre é diferente do “realizado” na cultura contemporânea. A nossa “realidade” já não comporta o trágico, ela é antitrágica, na proporção em que é anti-estética. Não instaura a reflexão, não apela, em *drama*, à verdade. Fala e relata a tragédia, mas numa “distância” que paralisa o agir, o transformar. O já sentido não elabora qualquer ligação da arte com a verdade, porque perdeu o poder de transgressão, de negação, de acção e, portanto, de criação. (PEREIRA, 2006, p. 89).

No artigo intitulado “A experiência estética ou realidade humanizada” (2004), Pereira ressalta um vínculo primordial entre

experiência estética e processo de filosofar, na constituição de um pensamento que vai em direção ao mundo e às coisas não para deles se afastar, mas para neles encontrar sua verdade. Ao querer o todo, o pensamento se invade do sentir e, ao perder-se nas coisas, efetiva a unidade. Assim, o pensar e o viver acontecem num enlace afetivo. O *pensar-sentir* se apresenta como um desafio, um “desejo saudoso” ante aquilo que nos violenta, dando atenção à interioridade do nosso pensar.

Não se trata, no entanto, de fazer apelo a um pensamento mais simples ou mais leve, próprio de uma certa pós-modernidade, mas de tomar em consideração a “razão interna” do pensar e, aí, a complementaridade da teoria e da poesia, da literatura e da filosofia. O que implica um processo de aprendizagem significativa de vida que, pela experiência dos sentimentos, abre novas e fecundas possibilidades ao conhecimento: conhece-se pela experiência do que se sente. Não significa, contudo, pensar contra a razão, mas pensar por antecipação. Trata-se de pensar o momento fundador, a origem, em exercício de escuta, de partilha, de acolhimento, para que os sentimentos e as ideias sejam em cumplicidade, em sentido, em nós. (PEREIRA, 2004, p. 113-114, grifo meu).

Nessa passagem, Pereira recorda ainda da força dos sentimentos como aquilo que prolonga nosso viver e que qualifica nosso ato de pensar.

Nos sentimentos reside esse poder excessivo de nos elevar, essa força anímica que nos liberta das leis mecânicas e nos promete prolongamento, que nos promete vida. Que nos promete, afinal, sermos, essencialmente, em querer, em infinita criação, que é a única possibilidade de sermos em continuidade qualitativa de pensar. (PEREIRA, 2004, p. 106).

Desse modo, na perspectiva de um filosofar como escuta do tempo presente, Pereira realiza uma proposição inadiável: um *pensar-sentir*. À filosofia, pela via da “reflexão antropológica de matriz poética”, cabe estetizar nossas relações com o mundo, garantida pela expressão da raiz de nosso pensar na unidade, na origem, portanto, poética, metafísica, ontológica e até mesmo religiosa. Precisamos nos criar de forma original

e em encontro com o que não está evidente. Inspirada no pensamento português contemporâneo e, em especial, por intermédio do poeta por ela chamado de “poeta-filósofo” Teixeira de Pascoaes e através do filósofo designado de “filósofo-poeta” Leonardo Coimbra, Pereira une filosofia e poesia, drama e amor, o sentir-pensar do modo de pensar português.

Por isso, o pensamento português revela toda a sua atualidade ao superar o logocentrismo, o positivismo e o imagocentrismo, no quadro de uma matriz poético-religiosa capaz de configurar uma antropologia experiencial para a contemporaneidade, capaz de se constituir como exemplo possível de um pensamento de acolhimento. [...]

A poética experiencial destes nossos pensadores permite-lhes superar a dicotomia donde sempre se bem partido para pensar (a separação homem – natureza); e, deste modo, fecundar o conhecimento com o pensar fundamental; aquele que reside em “animação” da razão, ao ter em conta o sentir, a sensibilidade, a afetividade, a amorosidade e a religiosidade, a vivência, a vidência, o bailado, o sentimento (ainda que não se reduzam uns aos outros), articulados numa experiência estética, numa experiência (originária) de religiosidade, que nos permite conciliar a crítica e o drama. [...]

Pensar é suportar (compreender) amorosamente o mundo. (PEREIRA, 2006, p. 34-35, grifos meus).

O sentir possui uma importância capital ao mobilizar, dentro de cada um de nós, determinadas vivências interiores que se desdobram em reflexão, numa perspectiva de produção de novas realidades. Como recorda Pereira, fazendo menção ao pensamento de Zubiri, “o puro sentir de que fala Zubiri não é apenas viver em si a impressão, senão um reconhecimento reflexivo, uma projeção intensiva, um abstração sentimental que nos separa do real para construir a idealidade”. (ZUBIRI apud PEREIRA, 2006, p. 73). Há, em torno da potência do sentir, uma aposta que, de fato, opera grandes possibilidades no exercício do pensar filosófico e seu compromisso com a comunidade de sentido, como vem sendo compreendido na antropologia filosófica, a saber, num olhar sobre o homem como “ser de projeto” encontrando-se ele numa “antropologia de sentido com sentidos”, distinta do paradigma – defendido por muito tempo no interior da tradição filosófica – calcado numa visão do ser humano como algo fixo e imutável.

Apresenta-se, assim, o conceito de *condição humana* que, na antropologia filosófica, pressupõe compreender o objeto *humano* numa perspectiva aberta, incluindo sua finitude e sua condição de *objeto-resistente*, porque distante está de alguma classificação como *substância*.

O homem não é apenas uma ideia que caiba numa formulação, pois sempre algo lhe falta e algo lhe escapa. Um “objecto” que, na articulação da dimensão biológica com a dimensão metafísica, resiste às classificações reducionistas, revelando no inacabamento humano um *ser de projecto*. O homem é, pois, uma *unidade dramática diferenciada*, já que, como problema para si mesmo, o homem encontra-se no âmbito da experiência total, quer dizer, numa antropologia de sentido *com sentidos*, afirmando-se a condição antropológica para além da parcialidade do *que é*, para além de qualquer reflexão solipsista e das antropologias positivas, ao completar o sujeito gnoseológico com o sujeito *dramaticus*. (PEREIRA, 2011, p. 14-15).

A filosofia, no decurso de sua história, centrou-se na interioridade humana perguntando-se: “Quem sou eu?” Porém, ressalta Pereira, a necessidade de que tal questão não se separe de outra igualmente importante: “Quem somos nós?” Nessa perspectiva antropológico-filosófica que reconhece o inacabamento da condição humana, estão presentes uma racionalidade, um discurso e interpretações que contemplam o humano em suas diferentes formas – *variações de si*, “o logos próximo das *condições do homem*”. A filósofa chama essa antropologia de “transpositividade”, porque integra o ato de cultivar a receptividade, a ação para transformar o humano em sujeito como parte de uma “comunidade/projeto de sentido”.

Não há pensar sem esse apelo do sentir-se parte de uma comunidade, o que pressupõe reconhecimento de que, na diferença, na afirmação do *outro* – na alteridade – é que despontam o compromisso social e a rica oportunidade de que, pela escuta, pela partilha e pelo reconhecimento, a experiência do pensamento se configure em novos pensares, novos fazeres, novas formas de estar-no-mundo. “A alteridade emerge como promessa de continuidade qualitativa do pensar, ao perturbar as *logologias*, das quais todos somos herdeiros”. (PEREIRA, 2011, p. 82). Muito distinta de uma apologia da diferença fechada em si mesma ou de uma valorização da diversidade cultural como reprodução da lógica liberal ou neoliberal de dominação que subverte os valores do *diferente* para transformá-lo

em *produto*, o argumento do respeito à alteridade resguarda, dentro de si, a urgência de que estejamos atentos à nossa “dimensão antropológica universal”. A irredutibilidade do *outro* impõe, de forma extremamente fecunda, uma atitude que possibilita a reconstrução do sentido em comum. “Pois a(s) cultura(s), tal como a diversidade humana, não se podem apre(e)nder objetivamente mas exigem um *ethos* ao pensamento que não hostilize o que aparece, o que vem e o que chega; quer dizer, um *ethos*, um lugar onde sempre seja possível a reconstrução do sentido”. (PEREIRA, 2011, p. 90-91).

Desse modo, continua Pereira, o sentido de educar está implicado na atitude de se colocar no caminho de um “projeto antropológico” que, distinto da ideia de transmitir conhecimentos, é experimentar o lugar das interpretações, negociações, conflitos e diálogo. Não há correspondência exata entre nossas representações, na forma de ideias, opiniões e teorias, e o mundo, pois há sempre o desconhecido, misterioso, inexplicável e incompreendido. Já dizia Reis, heterônimo de Fernando Pessoa, no poema “Segue o teu destino”: “A realidade é sempre mais ou menos do que nós queremos”. Porém, o reconhecimento de nossa finitude humana dentro de um “projeto de cultura do humano” oferece amplas perspectivas para o exercício de nossa liberdade em desvios, novos fluxos e deslocamentos que dão sentido à realidade.

Cada um de nós, em sua singularidade, experimenta uma multiplicidade de *eus* dentro de si, e, nesse “diálogo intercultural”, tem a possibilidade de, numa mesma raiz antropológica, saber que não há padrões, representações, códigos e classificações que tenham o poder de negar, apagar, silenciar, obscurecer a sua existência no mundo e, muito menos, acessar completamente o mistério de sua complexa condição humana. O educar na filosofia pode se beneficiar da unidade entre sensibilidade e pensamento. Na condição própria do nosso viver, sentir e pensar se retroalimentam constantemente. Mas essa relação precisa ser animada no sentido do educar ao qual aqui se remete, não para sua desrealização, mas para sua plenitude e dignidade humana. O pensar emerge dessa forma de se relacionar com o cosmo, com as coisas, consigo mesmo e com os outros que subentende uma religação afetiva, intensiva, intensa e impressionada com os objetos à sua volta.

O pensamento-sentimento não se configura a partir da constituição de um novo objeto, mas, como experiência estético-religiosa, configura um novo olhar, uma nova abordagem do mundo (dos mesmos objectos), que não se escusa à escuta meditativa, pela identidade que pressente entre o homem, o cosmos e a linguagem. A questão é de relação, e não de substituição, nem de representação. O pensamento-sentimento, como afim do pensar poético, configura-se, pois, numa dinâmica entre prosa e poesia, própria da unidade do pensar e do viver. (PEREIRA, 2006, p. 78, grifos meus).

É importante afirmar nossos “rostos-alma”, expressão criada por Marcel à qual Pereira faz referência em *Condição humana e condição urbana* (2011). Tal expressão é muito distinta da ideia de afirmação do ser humano individualista, algo muito exercitado e incentivado em nossa contemporaneidade. Recobrar o “rosto-alma” implica dar a devida ênfase à sensibilidade intrínseca à condição ontológica do ser humano. Essa noção é imbricada no reconhecimento da *pessoa* em nós porque remete a um enraizamento, ao sentido e ao sentimento de comunidade que expande o nosso ser numa direção oposta à nossa coisificação em meio a um mundo que nos apaga, subvertendo os sentidos de nossa condição.

A experiência do ensino de filosofia vincula-se, assim, a uma educação como experiência estética, consistindo na singularidade de quem, a partir do que vivencia por si mesmo, torna-se capaz de criar e projetar pelo ato de educar e se educar, contaminado pelo que o afeta, na perspectiva de “para que ‘*experienciar/educar*’ seja uma *elaboração original dos afetos*”. (PEREIRA, 2006, p. 74). Podemos *pensar-sentir-escutar* juntos, professor e aluno, educador e educando, pessoas, humanos. A escuta musical coletiva pode se converter em condição prévia e fundamental à experiência filosófica e promover evocações poéticas e literárias que remetam às paisagens dos alunos e do professor, num processo de *sentir-pensar-escutar* que, no diálogo entre gerações, culturas e singularidades diversas, instaurem a potencialização do humano – do *eu* para o *nós*. Oferece-se como oportuna realização de uma razão sensível.

A “partilha do sensível” implica, então, uma divisão não dicotômica, nem hierárquica, mas rizomática dos pontos de vista ou das perspectivas sobre o mundo, uma visão ou concepção “a-centrada” que exprime a multiplicidade ou a pluralidade de formas de ver, pensar, dizer e fazer dos indivíduos. Baseia-se, pois, numa razão sensível, enquanto

manifestação de uma vontade e de uma inteligência que, não tendo a pretensão de conhecer, mas pensar, dilui as fronteiras entre reações afetivas e reações racionais, instaurando o litúgio, não entre razão e afetos, mas entre diferentes racionalidades; sendo pura atualidade – isto é, presença – é, simultaneamente, ética, estética e política, sendo a manifestação de um poder mediante o qual se inscrevem outros modos possíveis de organização do sensível, do pensável e do dizível. (PEREIRA; SILVA, 2015, p. 115).

Os territórios acadêmico e escolar ainda são imensamente invadidos por práticas e discursos avessos ao confronto e ao dissenso, contaminados que são por uma razão fechada e pouco porosa ao desvio, porque influenciada pela ideia de que, para saber, é preciso seguir determinadas regras de pensar, aprender e conhecer. Essa cultura acadêmica produz, entre os estudantes, uma resistência inicial para experiências filosóficas em sala de aula que incluam escuta musical, pois é pressupõem um processo de escuta de si mesmos, não sustentado por regras e consensos, pois extremamente singular. Vale a pena recordar de algumas aulas em que, tendo proposto temas como *liberdade, felicidade e amor* sem o uso de explicações prévias sobre os conceitos produzidos por alguns filósofos, decidi tocar canções no violão que evocassem tais temas. As reações iniciais, em princípio, foram de curiosidade e surpresa. A escuta musical cedeu ao silêncio e a algumas reações permeadas de muita emoção. No entanto, ao serem perguntados logo em seguida sobre o que determinada canção lhes fazia pensar, alguns dos alunos elaboravam perguntas para saber o que os filósofos teriam pensado a respeito.

Busco nesses encontros de filosofia e arte, educar-me e educar na afirmação de relações não hierarquizadas e hierarquizantes entre pessoas – professora e aluno – que, por intermédio de nossas paisagens, como formas plurais de *sentir, pensar e viver* – suscitem *acontecimentos* que, nos tempos contemporâneos, são essenciais, a fim de que o passageiro, fugidio, superficial ceda lugar ao que insiste dentro de nós. “Destacar sempre um acontecimento das coisas e dos seres é a tarefa da filosofia quando cria conceitos, entidades. Erigir o novo evento das coisas e dos seres, dar-lhes sempre um novo acontecimento: o espaço, o tempo, a matéria, o pensamento, o possível como acontecimentos”. (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 42).

Nesse sentido, o silêncio é primordial, pois oferece a pausa necessária para fazer um corte no tempo ordinário e mecânico imposto aos nossos dias. Os jovens ficam inquietos quando proponho, logo no início das aulas, que fechem seus olhos e parem para ouvir o ambiente sonoro que os envolve. A intenção é que se esvaziem do excesso de preocupações, que se conectem com suas “paisagens sonoras” e mergulhem no estado prévio de sensibilidade propício e indispensável a uma experiência do filosofar. Uma vez feito esse silêncio, é visível o aumento da qualidade de escuta de si mesmos.

Para tanto, é preciso estar atento e vigilante e exigir-se um compromisso ético. As palavras de Almeida, antropóloga, pesquisadora das “ciências da complexidade” e importante interlocutora das ideias de Morin no Brasil, são extremamente fecundas nessa direção.

Mas é preciso dizer que, ao contrário do que normalmente pensamos, a abertura de vetores de sensibilidades mais plenos não advirá – principalmente, nem preferencialmente – das reformulações teóricas, conceituais, axiomáticas, metodológicas. Essa abertura certamente emergirá de sujeitos que se cobrem uma auto-organização, ou seja, que se exercitem como sujeitos implicados no mundo, na teia da vida, no conjunto social, na construção mítica, nos desmandos da civilização, na poética da natureza, no destino da espécie, na servidão dos despossuídos das benesses do progresso, nas reminiscências dos torturados dos campos de concentração nazistas, na curiosidade das crianças, no perigo de extinção das espécies, na obstinação de projetar e fazer acontecer uma verdadeira convivência humana, no empenho do fazer nascer uma nova humanidade. (2008, p. 50, grifos meus).

Considerando o proposto por Swanwick de que a escuta musical age como um “processo metafórico”, desse entendimento emergem possibilidades para identificar pelo encontro entre escuta musical e filosofia, experiências de comunhão, transcendência, deslocamento, descentramento, criação e um pensar vivo como o sentir, o escutar.

Estados poéticos provocados pela música

O que acontece com a música que nos toca, afeta tanto? Swanwick, regente e ex-músico de orquestra, enfatiza algo que faz com que a música seja muito poderosa. Isso se dá pelo fato de ela “sugerir peso, espaço,

tempo e fluência virtuais”. (2003, p. 34). Lembra que, normalmente, exprimimos estados de sentimento por meio de metáforas, como sentir-se “pesado como chumbo”, com a “cabeça leve”, “livre como o vento”. Nossas experiências deixam marcas, vestígios que não, necessariamente, penetram em nós de forma consciente, mas são novamente vivenciadas em forma de padrão na mente: a *schemata*, que significa fantasma, espectro. Assim, a música, por sua habilidade em operar com movimentos, transmite esses *shemata*, esse algo sem conteúdo, vago, no entanto persistente e pleno de sentido. “É precisamente por causa de sua não-literabilidade, de sua não-explícita mas profundamente sugestiva natureza, que a música tem tanto poder de nos comover”. (SWANWICK, 2003, p. 35).

Escola, em *Gabriel Marcel: comunicação e educação* (2011) mostra a importância crucial concedida por Gabriel Marcel à intersubjetividade, cuja raiz está na consciência, mesmo não totalmente distinta, da unidade que subjaz a todos os seres humanos. E, para isso, Marcel recorreu à metáfora musical, pois, na escuta de uma música, encontrou elementos que expunham “experiências de comunicação/comunhão intersubjetivas”. (ESCOLA, 2011, p. 254). Continua: “O mundo da melodia é um mundo onde tudo comunica, onde tudo é religado’.” (MARCUS apud ESCOLA, 2011, p. 254). Em consonância com o dito por Swanwick, a música sugere, mas não explica. “A vista permite constatar a realidade de algo, de modo semelhante ao tacto. O ouvido é um sentido de notificação à distância e em bloco. Tem um caráter global, polifônico, respeitoso. Capta, mas não agarra...” (2011, p. 255, grifo meu). Esse sentido não literal também está presente no mundo, o que pede de nós uma escuta. Uma escuta que acolhe e não se deixa suprimir.

A escuta nos eleva aumentando nossa significação porque comungamos o mistério de nossa condição humana e em contato com a tragicidade de nossa existência, transfiguramos o sofrimento em afirmação de mais vida porque, ao escutar uma música, não acessamos como as coisas são exatamente, mas como podem ser.

Pela corporificação das formas musicais, somos tomados por um sentimento de unidade que nos liga à humanidade, destacando em nós uma ética de compreensão mútua e múltipla. Contemplando a beleza do homem fundido a sua natureza, desenvolvemos uma ética de reconhecimento da finitude humana. Ao mesmo tempo, este é um

fenômeno que aponta para uma nova educação respaldada por uma estética de transfiguração do sofrimento em alegria como possibilidade compensatória e criativa de superar a realidade. Pela experimentação musical, estetizamos a vida. (MARTON, 2005, p. 14-15).

Ao pensar na escuta musical como projeção de idealidades, é possível ampliá-la à escuta do que ela evoca e invoca em nós. Nesse sentido, duas possibilidades se abrem como bifurcações no ensino de filosofia com escuta musical entre os estudantes de nível superior: a de que ouvir músicas numa aula de filosofia concede acesso às suas “realidades materiais e imateriais”, ou seja, paisagens poéticas, literárias, filosóficas e narrativas de suas histórias que, no diálogo permeado pela escuta, oferece um encontro com sua raiz antropológica; a de que a escuta musical, como já argumentado em outros estudos, promove uma escuta sensível – atenta, vigilante, paciente, vagarosa, parcimoniosa – que, de modo ampliado, pode se configurar numa atitude da mesma natureza diante do mundo.

A escuta sensível, conforme argumento na tese de doutorado *Paisagens sonoras, tempos e autoformação* (MARTON, 2008), é uma forma de se colocar diante do mundo desencadeada pelo exercício da *escuta perto da natureza* de Lévi-Strauss, da escuta musical e da escuta de *paisagens sonoras*, neologismo criado pelo educador musical Schafer (2001) para se referir a todo campo acústico, seja uma música, um programa de rádio, ou qualquer outro ambiente sonoro, o que inclui sons produzidos pela cultura e da natureza. Essa escuta sugere que o caminho para a religação do ser humano à natureza, dentro da qual é um fragmento, e a exercitar suas faculdades sensíveis que o impulsionam a conhecer o entorno, o que pode lhe propiciar uma maior inteireza, numa relação mais próxima com os outros e com os *espaços-tempos* do mundo contemporâneo. No que diz respeito às *paisagens sonoras*, quando escutadas atentamente, evocam nos ouvintes paisagens de outra natureza, cujas memórias aromáticas, visuais, degustativas, táteis, literárias, filosóficas, entre outras, e oriundas de suas histórias de vida, desde a infância, lhes oferecem sentidos. Assim ocorreu quando uma aluna, durante nosso encontro de filosofia dentro do qual se tratava o tema de *liberdade*, se lembrou de uma de suas “paisagens sonoras” preferidas, a canção “Amor de Índio”, de Beto Guedes.

Afinando-se ao mesmo tom do que Schafer (2001) propõe, ou seja, de que se colocar à escuta das *paisagens sonoras* é uma forma de projetar

novas paisagens, a atenção que cada ser humano dá às “próprias paisagens” pode lhe facultar a construção de paisagens – sua *autoformação*, amplificando, assim, os estados poéticos promovidos pela música e experiência filosófica – *sentir-pensar-escutar* – para a escuta do mundo atual. O que esse mundo está a nos dizer, a sussurrar?

Entre o pensar, o sentir e o escutar

Como propiciar o encontro com o mistério da finitude de nossa condição humana que está ligado ao desejo de eternidade? Como transformar nossos modos prosaicos de ser-e-estar no mundo em possibilidades poéticas? Como fazer do espaço de sala de aula um lugar em que sejam potencializados encontros entre “rostos-alma”? Uma vez que a filosofia se apresentou, tradicionalmente, como um tipo de conhecimento e não uma possibilidade de *pensar-sentir* para os estudantes, como sensibilizá-los ao desejo de aprender filosofia na universidade?

Na preparação de uma aula com o intuito de provocar estados de reflexão filosófica entre os estudantes, há que se viver e pensar em filosofia. O “cuidado de si” de Foucault significa a disposição para cuidar do próprio pensar e sentir como um modo de vigilância às formas nefastas de redução do nosso campo sensorial e negação das amplas possibilidades de felicidade e dignidade humana. É necessária a incorporação do sentir como parte do pensamento, conforme compreendido por Pereira (2006).

A escuta musical se oferece como uma oportunidade singular de potencialização dos estados poéticos e como uma alternativa efetiva à transcendência, em resistência aos estados fugidios de nossa vida. Mas não é somente isso. Leva ao reconhecimento da comunhão com o *outro*, condição indispensável à realização do humano, porque emerge da alteridade. Somente sou na medida em que o *outro* me afeta e, nesse *nós*, sou mais humano.

Nos tempos atuais, principalmente no Brasil, vivemos ameaçados pela perda do respeito à diferença, à alteridade e ao valor formativo da cultura, configurando, assim, a conservação de práticas e discursos que são tomados como padrões homogêneos e válidos para todos. Nessa perspectiva, não podemos perder de vista a importância da política como defesa do bem comum, o que não implica negar singularidades e diversidades. Ao ensino de filosofia cabe, com radicalidade, crítica e

sensibilidade, suscitar urgentemente, entre as gerações mais novas, o cuidado com o seu próprio pensar em afinidade com o seu sentir. Cabe ao professor de filosofia no Ensino Superior instigar seus alunos ao encontro com suas próprias paisagens, também fruto dos seus antepassados, cujas “reservas antropológicas” lhes recordam o caminho percorrido até aqui e da necessidade de, em prol da dignificação da vida, em sua unidade e diversidade, dar continuidade e seguir pelo bem de si e da coletividade.

Referências

- ALMEIDA, M. da C. X. de. Educação como aprendizagem da vida. *Revista Educar*, n. 32, p. 43-55, 2008.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* São Paulo: Editora 34, 2004.
- ESCOLA, J. *Gabriel Marcel: comunicação e educação*. Porto: Afrontamento, 2011.
- FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)*. Trad. de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 3. ed. São Paulo: M. Fontes, 2010.
- GELAMO, R. P. *O ensino de filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- MARTON, S. L. *Música, filosofia, formação: por uma escuta sensível do mundo*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRN, Natal, 2005.
- _____. *Paisagens sonoras, tempos e autoformação*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – UFRN, Natal, 2008.
- PEREIRA, P. C. A experiência estética ou a realidade humanizada. *Revista da Faculdade de Letras: Filosofia*. Porto: Ed. da Universidade do Porto, p. 103-116, 2004.
- _____. *Do sentir e do pensar: ensaio para uma antropologia (experencial) de matriz poética*. Porto: Afrontamento, 2006.
- _____. *Condição humana e condição urbana*. Porto: Afrontamento, 2011.
- PEREIRA, P. C.; SILVA, G. A. Ética da emancipação intelectual. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 37, n. 2, p. 109-115, abr./jun. 2015.

SCHAFFER, R. M. *A afinação do mundo*: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Trad. de Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Edunesp, 2001.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. Trad. de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.