

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional Educação e Docência

Ayany Priscila Pires de Souza

INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E ENSINO DE FILOSOFIA

Belo Horizonte

2016

Ayany Priscila Pires de Souza

INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E ENSINO DE FILOSOFIA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Ensino e Docência do Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Ensino e Humanidades

Orientadora: Profa. Dra. Renata Pereira Lima Aspis

Belo Horizonte

2016

S729i
T Souza, Ayany Priscila Pires de, 1985-
Infância, experiência e ensino de Filosofia / Ayany Priscila Pires de Souza. -
Belo Horizonte, 2016.
96 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.
Orientadora : Renata Pereira Lima Aspis.
Bibliografia : f. 80-83.
Anexos: f. 84-96.

1. Educação -- Teses. 2. Filosofia -- Estudo e ensino -- Teses. 3. Filosofia --
Crianças -- Teses. 4. Infância -- Teses. 5. Experiência -- Teses.
I. Título. II. Aspis, Renata Pereira Lima. III. Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 107

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG



FOLHA DE APROVAÇÃO

Infância, Experiência e Ensino de Filosofia

AYANY PRISCILA PIRES DE SOUZA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 04 de fevereiro de 2016, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Dra. Renata Pereira Lima Aspis - Orientadora

UFMG

Prof. Dr. Bernardo Jefferson de Oliveira

UFMG

Prof. Dr. Olimpio José Pimenta Neto

UFOP

Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

unicamp

Belo Horizonte, 04 de fevereiro de 2016.

Agradeço imensamente aos meus pais Antônio e Nalzira por me inspirarem na fé, e na luta.

Agradeço a minha irmã Ayala pelo apoio e aposta, companheira em toda minha vida.
Agradeço ao meu irmão André.

Agradeço ao querido Khadim, a vida.

Agradeço a linda Raquel pela companhia e ajuda nos momentos difíceis da vida acadêmica. Conversas e risos.

Agradeço a Fran e Danilo, auxílio.

Agradeço a Ana Teresa, olhar de compreensão.

Aos meus alunos, obrigada.

Agradeço a minha orientadora Profa. Dra. Renata Aspis pela orientação, livros, pontos de vista, por tudo.

Ao meu avô Onésimo [em memória] por me ensinar que aprender é bom.

“ En el fondo la filosofía permite toda clase de aventuras, periplos y trayectos. A su manera, es una actividad que nos invita a viajar. ! Ahora te toca a ti trazar tu camino!”

(DROIT, Roger-Pol. La Filosofía explicada a mi hija).

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo trabalhar com os conceitos de *Infância e Experiência* recorrendo ao filósofo contemporâneo Giorgio Agamben, à luz de sua obra *Infância e História*. Além dessa obra, para explorar as ideias extraídas desses dois conceitos, serão utilizados outros pensadores que contribuem para a articulação entre os conceitos citados. Agamben aponta, no livro em questão, para a incapacidade do homem contemporâneo de traduzir sua vida em experiência. Diante de tal escassez, o filósofo pensa a experiência em um “novo lugar”, a infância, afirmando-a como o lugar “originário” da experiência humana. Também ocupa esse lugar constitutivo de uma relação original, além da infância, a linguagem. Apesar de a infância possuir uma dimensão anterior à linguagem, a linguagem coexiste com a infância, resultando em um movimento em que a linguagem se coloca como lugar para a experiência tornar-se verdade. Pretende-se pensar e problematizar a relação entre infância e experiência no contexto da Filosofia como disciplina, por isso, a concepção ou o modo de ensinar essa disciplina é questionado. O que motiva esta investigação é minha experiência como docente, minhas inquietações da prática com esse ensino, constatando nele, por vezes, a ausência de infância e experiência. O mestrado profissional em educação possibilita a criação de saídas para as práticas docentes, pois, muitas vezes, o ensino de Filosofia pauta-se na transmissão da história da Filosofia ou na discussão de temas já consagrados, fazendo com que pensamentos, inquietudes e questões que são legítimas para os alunos sejam descartados. A curiosidade, o espanto e a sede por experiência comuns à infância (a toda *infância*) cada vez mais tendem a ser encobertos por exigências curriculares, institucionais e de concepção do ensino de Filosofia que levam o aluno, assim como o professor, a uma pobreza de experiência e de pensamento. Por isso, buscam-se estratégias que ultrapassem o que já é comum no ensino de Filosofia, História da Filosofia ou temas consagrados pela disciplina. Com base nos problemas gerados pela prática, passando pelo estudo conceitual, elabora-se o “produto”, e a pretensão é encorajar professores a criar possibilidades de experiência filosófica em sala de aula. A hipótese aqui defendida é a de que o professor deveria permitir a infância, que é a experiência de autoridade do aluno, captando ideias e questões, deixando que os

alunos de fato filosofem, criem ideias, construam os próprios discursos e formas de pensar.

Palavras-chave: Infância; Experiência; Experiência filosófica; Ensino de Filosofia.

ABSTRACT

This thesis aims at working with the concepts of *infancy* and *experience*, based on the contemporary philosopher Giorgio Agamben and his work *Infancy and History*. In addition to this book, in order to explore the ideas extracted from these two concepts, other thinkers who contribute for the articulation between the cited concepts are included. Agamben points, in the book in question, at the contemporary man's incapacity for translating life into experience. Faced with such scarcity, the philosopher thinks existence in a "new place", the infancy, stating that it is the "original" place of human experience. Language also occupies that spot, constituting an original relation. Despite the fact that infancy belongs to a dimension that comes prior to language, it coexists with infancy, resulting in a movement in which language is set as a location for experience to become the truth. The intention is to think and problematize, in the text, the relationship between infancy and experience in the context of Philosophy as a field, thus questioning the mode for teaching it. The motive for this investigation is my experience as a teacher, my discomfort with the practice of Philosophy teaching, as I perceived, a few times, an absence of infancy and experience. The professional master's degree course in Education carries that value of enabling the creation of possible escapes for some teaching practices, because, quite often, the teaching of Philosophy is based on the transmission of the History of Philosophy or the discussion of well-established themes. Therefore, students' thoughts and inquietudes, their legitimate issues, are left out of the discussion. Curiosity, awe, and the thirst for knowledge, common to infancy (to all *infancy*), increasingly tend to be suffocated by curricular and institutional demands, along with a conception of the teaching of Philosophy that causes in the student, as well as in the teacher, a poverty of experience and thinking. That is why strategies that surpass what is already common in teaching Philosophy, its history or its known themes become necessary. From the problems generated in the practice, through a conceptual study, the "product" is elaborated, aiming at encouraging teachers to create possibilities of philosophical experiences in the classroom. The hypothesis defended in this thesis is that the teacher should allow infancy, which is the student's

authority experience, catching ideas and issues, and letting students, in fact, exercise Philosophy, create ideas, create their own discourses and ways of thinking.

Keywords: Infancy; Experience; Philosophical experience; Philosophy teaching.

Sumário

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1. INFÂNCIA E EXPERIÊNCIA	16
1.1 Experiência	16
1.2 Infância e linguagem	22
1.3 Infância no ensino de Filosofia	27
CAPÍTULO 2. INFÂNCIA E EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA	30
2.1 O ensino de Filosofia	30
2.2 A Filosofia como criação.....	36
2.3 Infância e experiência filosófica	37
CAPÍTULO 3. O PRODUTO: ANTI-MANUAL DE FILOSOFIA.....	42
3.1 Comparações com um manual de Filosofia feito para crianças – Matthew Lipman	47
3.1.1 Concepções do Programa de Filosofia de Lipman.....	48
3.1.2 O professor e as novelas Filosóficas na comunidade de investigação.....	50
3.1.3 Observação teórica de uma novela filosófica, <i>Pimpa</i>	53
3.2 Objetivo e percurso.....	64
3.3 Pressupostos	65
3.4 Perfil dos alunos	68
3.5 O trajeto	69
3.6 Livro do pensamento, a experiência com o anti-manual.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
BIBLIOGRAFIA.....	80
ANEXOS	84

INTRODUÇÃO

Esta dissertação se propõe a investigar a Filosofia em seu ensino como possibilidade de Infância e Experiência. Pretende-se pensar a relação entre infância e experiência no ensino de Filosofia. Ao perpassar por esses conceitos pensando-os na prática em sala de aula, é elaborado um “produto” que se funda sobre os princípios que esses conceitos transmitem; a infância como lugar originário da experiência no homem que tem autoridade para fazê-la, trazendo para o contexto do ensino de Filosofia uma experiência filosófica.

Ao longo deste trabalho, e já no primeiro capítulo, Infância e Experiência, é explorado o conceito de infância, tendo como fonte principal Giorgio Agamben. O autor pergunta fundamentalmente se existe uma *in-fância* da experiência, “[...] existe uma experiência muda, existe uma in-fância da experiência? E, se existe, qual é a sua relação com a linguagem?” (AGAMBEN, 2005, p. 48). O autor mostra que não há experiência sem linguagem e não há linguagem sem experiência, a infância é o lugar originário de toda experiência.

Pretende-se, tendo em vista os conceitos de infância e experiência, correlacioná-los, por meio de um diálogo com outros teóricos, com o conceito de experiência filosófica. Assim, posteriormente, no segundo e terceiro capítulos, a questão da experiência filosófica é posta mais especificamente junto aos subitens.

A experiência filosófica se funda na autoria do aluno, na sua inquietude, vivacidade, nas questões que são legítimas para ele. Como demonstra a proposta de Aspis (2004), diante da questão de como o professor pode permitir que os alunos vivenciem uma experiência filosófica.

A Filosofia surge como tentativa de elaboração de saídas para problemas concretos, por meio da criação de seus conceitos. As questões filosóficas são universais, são humanas. (*Idem*, 2004, p. 310).

Vale ressaltar que essa autoria não corresponde apenas a escrever em um papel as ideias. Isso porque o professor é o mediador essencial nessa relação, ele é quem deve

trazer os “elementos filosóficos” que farão *links* com os conceitos e temas da filosofia. O ato de poderem escrever suas próprias ideias, de construir conceitos, de compartilhar, de anotá-las como algo importante é de autoria e autoridade.

O segundo capítulo, intitulado *Infância e Experiência Filosófica*, coloca a discussão acerca do que é a Filosofia como disciplina, mostrando como ela pode ser concebida. As questões em torno do que é a Filosofia como disciplina se desdobram no debate de como deve ser seu ensino, ou a concepção desse ensino. O motivo de abordar questões que tocam na maneira como a Filosofia é concebida é conectá-las à ideia subsequente: a Filosofia como arte de criar pensamento e lugar de possibilidade de infância e experiência filosófica.

As reflexões de pensadores da educação inseridos no contexto do ensino de Filosofia serão utilizadas, mas sempre se somarão à minha experiência como docente dessa matéria com o fim de contribuir com as questões levantadas nesta dissertação.

Pode-se pensar, terá a Filosofia um valor formador? O senso comum, a escola, os pais, os professores, isto é, as instituições de forma geral concordam e dizem que a Filosofia é importante para o senso crítico e para a formação cidadã, postulando que seu valor está em formar cidadãos críticos. Essa discussão é importante, pois dela outras questões se abrem; que tipo de cidadão é esse que ela deve formar? Ela se constitui como um meio de formação cidadã? Frequentemente caracterizam a Filosofia como meio de se aprender a refletir e de ser crítico, porém, será ela a única disciplina que tem essa função?

É geral também a afirmativa de que a Filosofia é algo difícil ou erudito, composta por pensamentos de sábios de tempos antiquíssimos até os contemporâneos, por isso ela é tão especial e quem a aprende pode tornar-se um sábio. Esses pensamentos de sábios são estudados na História da Filosofia que é principalmente trabalhada no Ensino Médio e nas universidades. Uma pergunta pode ser feita diante dessa última questão. A Filosofia se constitui como um conjunto de ideias de pensadores de períodos distintos, organizada cronologicamente com seus temas relevantes? Deve ser seu ensino baseado na História da Filosofia, em temas consagrados

que são escolhidos pelo professor, em leituras de obras originais? Ou na arte de criar pensamentos que partem dos próprios alunos, ou seja, da experiência filosófica deles? Nota-se que tais questões expressam a forma como a Filosofia e seu ensino são pensados ou concebidos.

Ainda no segundo capítulo, trata-se de conceber a Filosofia como arte de criar pensamentos, apoiando-se no conceito de criação de Deleuze e Guattari. Nessa perspectiva de se pensar a Filosofia como arte de criar formas de pensar, pode-se juntar a isso a Filosofia como possibilidade de experiência. Quando é mencionada essa experiência, refere-se a uma experiência filosófica em sala de aula. Se essa experiência é criadora, ela, então, deve fazer um convite ao ato de pensar a vida, a sociedade, a política, a existência, a ética; um modo de dizer, discursar, questionar. Então, como poderá ser criadora se não for por uma experiência filosófica real, ou seja, se realmente não criar ideias, pensamentos? Portanto, não se trata de uma experiência pautada apenas no estudo de correntes do pensamento filosófico, pois, se é criação, há alguém que cria, e quem cria faz uma ação (experiência); é um ato de quem cria com o próprio pensamento e lança seu olhar e cria seu discurso sobre mundo.

Entende-se que o aprendizado se estende para além dos muros da escola, entretanto, o foco está em pensar a experiência sendo possível no momento da aula de Filosofia. Alunos e professores integram uma relação de forma sensível aos acontecimentos dentro de sala de aula e formam a união crucial que determina a própria concepção e vida do ensino, ou seja, o que é gerado do movimento que aluno e professor juntos estão a agir. Se a relação não contém vivacidade, experiência, então não há infância, pode-se dizer também que não é um ensino que incentiva a prática do filosofar, mas o contrário, a pura transmissão de conhecimento.

Deseja-se que o professor possa filosofar sobre sua própria prática em sala de aula e criar possibilidades, inventar, incentivar ideias. O professor pode começar ouvindo as questões que são legítimas para os alunos, pode numa tentativa propor afetos e, assim, começar abrir espaço para que seus alunos de fato filosofem, criem ideias, construam discursos e formas de pensar próprios.

Ao final do capítulo, essas problematizações são costuradas à ideia de infância. Nesse sentido, buscando inserir também a ideia de infância ao contexto do ensino de Filosofia.

Por fim, o seguinte capítulo, “O produto: anti-manual de Filosofia”, não apresentará um material sob forma de um passo-a-passo, não é um material fechado, ao contrário, nele se propõe incitar a criação e experiência filosófica, por se constituir um espaço aberto para compor-se de questões dos alunos. Dessa forma, o professor poderá orientá-los, ou melhor, incitá-los, ao pensamento filosófico dispondo a eles os conhecimentos e elementos conceituais encontrados na Filosofia. Entretanto, não somente expor o que se assemelha com as questões que os próprios alunos têm, mas permitindo que eles criem outros pensamentos, contestem, avaliem, modifiquem, elaborem discursos, construam sua própria ideia sobre um assunto, enfim, possuam uma experiência filosófica na infância, entendendo que a experiência comum à infância (a toda infância), cada vez mais tende a ser encoberta, nos dias de hoje, por um modo de viver do dado, os alunos são treinados a agir, causando pobreza de experiência e de pensamento.

O produto desse mestrado é pensado junto às reflexões e leituras, portanto não será um resultado, está em fluxo com as leituras e escritas. O produto é um anti-manual de Filosofia para a experiência filosófica, elaborado a partir de leituras que propõem a Filosofia criadora, também da minha experiência em sala de aula, das angústias geradas, das questões/problemas deste ensino.

Os livros didáticos de Filosofia tentam mostrar aos alunos quem eram e quais foram os pensamentos de Parmênides, Heráclito, Demócrito, Sócrates, Platão etc., por exemplo, trazendo os períodos históricos. Esses são suportes didáticos que têm o objetivo de facilitar ainda mais um conteúdo fechado. E, sendo dessa forma, não têm como intenção principal a construção de ideias ou o incentivo delas, nem mesmo partem das possíveis ideias de cada um dos alunos. Na contramão, o anti-manual objetiva nortear o professor na tentativa de captar as questões dos alunos e encorajá-los à experiência filosófica na infância, para a criação ou construção de ideias próprias.

CAPÍTULO 1. INFÂNCIA E EXPERIÊNCIA

Este capítulo se propõe a explorar os conceitos de Infância e Experiência recorrendo ao filósofo contemporâneo Giorgio Agamben, à luz de sua obra *Infância e História: destruição da experiência e origem da história* (2005). Objetiva-se também, tomando parte desses conceitos, correlacioná-los de forma interpretativa com a questão da experiência no ensino de Filosofia.

1.1 Experiência

Agamben aponta, na obra em questão, para a incapacidade do homem contemporâneo de traduzir sua vida em experiência: “assim como o homem foi privado de sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência” (*Idem*, p. 21). Diante de tal escassez, o filósofo italiano pensa a experiência em um “novo lugar”, a infância, afirmando-a como o lugar “originário” da experiência humana. Também ocupa esse lugar constitutivo de uma relação original, além da infância, a linguagem. Apesar de a infância possuir uma dimensão anterior à linguagem, “constituindo-a e condicionando-a de modo essencial” (*Idem*, p. 62), a linguagem coexiste com a infância resultando em um movimento em que a linguagem se coloca como lugar para a experiência tornar-se verdade.

No início do capítulo “Ensaio sobre a destruição da Experiência” da obra de Giorgio Agamben, o autor aponta para a incapacidade do homem contemporâneo de traduzir sua vida em experiência. Esta escassez, incapacidade do homem de fazer e ter experiência, não se funda no extraordinário, mas no ordinário que é o seu fazer no mundo, no seu dia-a-dia, onde não há nada que seja traduzível em experiência. Os eventos acontecem ao homem, mas nenhum deles é de sua autoria e, portanto, não resulta em experiência.

O autor caminha pela história da ciência para resgatar o lugar originário do sujeito da experiência, o sujeito sensível e passível. Esse sujeito que pode fazer

experiência não esteve, no princípio, separado da ciência como está na ciência moderna, ao contrário, o velho sujeito da experiência tinha autoridade sobre seu conhecimento, era um sujeito empírico que não fundamentava seu conhecimento na experiência da procura de um conhecimento verdadeiro. Esse velho sujeito da experiência tinha autoridade porque tinha e fazia sua experiência. Era um sujeito que fazia.

A imagem do homem moderno é colocada, no capítulo em questão, em oposição ao velho homem da experiência, que antes da famosa fórmula “eu penso” de Descartes, que funda o “*eu*” da ciência do conhecimento verdadeiro, o conhecimento se dava no mítico, como na astrologia, no fazer, como o autor explica, “Estabelecer uma relação entre os <<céus>> da inteligência pura e a <<terra>> da experiência individual foi a grande descoberta da astrologia [...]” (*Idem*, p. 29). Já o homem moderno passa pelos eventos diários não realizando experiência, como na imagem descrita por Agamben:

O homem moderno volta para casa à noitinha extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atrozés -, entretanto nenhum deles se tornou experiência. (*Idem*, p. 33).

O autor, referindo-se à sociedade de hoje, fala da autoridade como fundamento da experiência, isto porque na medida em que o homem não possui autoridade sobre o conhecimento, então não há experiência. Logo, se é ele quem tem experiência, então possui autoridade sobre o conhecimento.

Ao longo das problematizações do autor, é constatado que o homem já não é capaz de fundar sua experiência em sua própria autoridade, isso porque não é dito por alguém que teve experiência sobre algum conhecimento, antes disso, apenas é dito que o conhecimento fora adquirido de um lugar localizado fora dele. Como afirma Agamben, “Ao contrário, o que caracteriza o tempo presente é que toda autoridade tem o seu fundamento no ‘inexperenciável’, e ninguém admitiria aceitar como válida uma autoridade cujo único título de legitimação fosse a experiência” (*Idem*, p. 23).

A verdadeira experiência acontece no descontínuo, às avessas, não como na ciência moderna que realiza não mais experiência, mas experimento, cujo método é o cálculo. O experimento é buscado. Sendo assim, a experiência dita feita ocorre não de

maneira espontânea, descontínua, passiva, sem um planejamento, ela está calcada no verdadeiro universalmente aceito. Isso porque, como ressalta o autor, a ciência moderna nasce da desconfiança sobre a experiência. O conhecimento do homem encontra-se fora do homem, na forma ou fórmula de vida já dada. A autoridade não está mais no sujeito, é produzida por outrem.

No capítulo primeiro da obra de Peter Pál Pelbart (2013) intitulado *Vida Besta, vida nua, uma vida*”, a base teórica desse capítulo encontra-se em Agamben na obra *O que resta de Auschwitz* (1999). Ele atenta para a indiferença, a sobrevida e o analfabetismo das emoções, como Pelbart escreve:

Bloom é a figura que representa a morte do sujeito e de seu mundo, onde tudo flutua na indiferença sem qualidades, em que ninguém mais se reconhece na trivialidade do mundo de mercadorias infinitamente intercambiáveis e substituíveis. Pouco importam os conteúdos de vida que se alternam e que cada um visita em seu turismo existencial, o Bloom é já incapaz de alegria assim como de sofrimento, analfabeto das emoções das quais escolhe ecos difratados. (*Idem*, p. 29).

Da cena acima, pode ser compreendido que a ausência de sentimentos, a indiferença e a falta de emoções podem levar o indivíduo à morte e também à morte de seu mundo. Ele não realiza, não pensa por si, não vive, ele não tem experiência.

Retomando Agamben (2005), a experiência transformada em experimento se reloca para fora do homem, esse é um problema da modernidade no que diz respeito à capacidade do homem de ter experiência. O autor distingue que o sujeito da experiência era o *senso comum* pertencente à ordem individual, já o sujeito da ciência é o *nous* que é entendido como intelecto, agente separado da experiência. A experiência que é calculável determinada e quantificada é a experiência da ciência, não possui autoridade individual. Essa ordem individual do ”experienciável” se encontra encoberta, perdida, precisa ser resgatada pela infância do homem, como adiante será trabalhado.

O novo sujeito da experiência não possui autoridade de ter experiência, pois é um sujeito universal, o novo sujeito é o sujeito cartesiano, *ego cogito*, é então um sujeito universal insensível e impassível.

O *ego cogito* cartesiano corresponde a consciência que verbaliza a verdade, pois o sujeito cartesiano é o sujeito do verbo. O sujeito, nesse sentido, pode fazer

experiência, mas se ele não funda a experiência em sua autoridade, então somente pode fazer e dizer dela e jamais ter. Essa é uma distinção importante, o dizer e o ter, nem sempre dizer sobre um conhecimento é correspondente a ter (ter feito) experiência do conhecimento e, portanto, além de dizer ser autor, ter autoridade sobre o conhecimento. Agamben conclui desse novo sujeito metafísico o “eu” substancial que se realiza na união entre o *nous*¹ e a *psyché*², um sujeito único, em que o sujeito cartesiano é o sujeito do verbo, tem no linguístico a única função de dizer do seu ato de pensar.

No instante em que é posto em evidencia na formulação cartesiana, ele não é, na verdade, uma realidade psíquica [não é nem *psyché* de Aristóteles, nem *anima* da tradição medieval], mas um puro arquimediano [nihil nisi punctum petebat Archimedes, quod esset firmum ac immobile...] que se constitui justamente através da mística redução de todo conteúdo psíquico exceto o ato puro de pensar. (*Idem*, p. 31).

Para estabelecer esta relação de oposição entre o velho sujeito da experiência e o novo sujeito da ciência, Agamben busca o lugar original da ciência da experiência, encerra com o pensamento de que não há separação entre ciência e experiência na origem, porque ambas possuíam o mesmo lugar de surgimento, entretanto, no decorrer da história da própria ciência, a confiança na experiência individual foi perdendo seu espaço pela fé de um “eu” que pensa, o “*eu*” transcendental, ou o “eu” absoluto, localizado fora do sujeito da experiência. Dessa oposição entre o velho sujeito da experiência e o sujeito da ciência, o primeiro é único e, ao mesmo tempo, faz e tem experiência, o velho sujeito da experiência passou a não existir mais, ele era o “eu” empírico.

O sujeito da ciência torna-se algo que é sempre dito em cada pensamento em cada frase pronta. Mas o sujeito da ciência não pode atingir a maturidade como o sujeito da experiência, porque esse mais antigo sujeito era homem finito, limitado, além de *fazer* ele podia *ter* experiência. Porém, o marco da ciência moderna é um homem que não realiza que não vive na descontinuidade na finitude, criando sua própria história, mas se diz de uma história fora dele, já dada, em que as palavras são ditas por ele e os

¹ *Nous* é a inteligência.

² *Psyché* é a alma.

experimentos não são feitos por ele, por sua autoridade. Então, mesmo que dizendo sob o nome de experiência, não é de sua autoridade, nem mesmo cria sua própria história, ele é incapaz de criar.

O sujeito da experiência não pode atingir a maturidade apenas pode crescer conhecimentos de um único sujeito, infinito e ilimitado, sendo assim ele é capaz de *fazer* experiência, mas jamais é capaz de *fazer e ter* experiência ou apenas *ter* experiência.

O sujeito transcendental é um sujeito que não pode ser substancializado, ou seja, o *eu penso* que não pode ser substancializado e nem mesmo psicologizado, pois não se trata do *eu empírico* que conhece por sua experiência sensível. O “eu” transcendental é o *sujeito transcendental* que não se ocupa em conhecer os objetos pela experiência sensível, mas sim *a priori* anterior a qualquer experiência do sujeito.

Em Kant, o sujeito transcendental não pode conhecer um objeto, pode unicamente pensá-lo, isso porque ele não se reconhece como uma realidade substancial, pois depende da intuição que é fornecida pela experiência sensível, e ainda não pode o sujeito transcendental conhecer a si mesmo, como Agamben cita diante da própria crítica de Kant sobre ao sujeito cartesiano:

<< [...] De tudo isso constata-se que um simples equívoco dá origem a psicologia racional. A unidade da consciência, que está no fundamento das categorias, é aqui considerada como intuição do sujeito tomado como objeto, e a ela explica-se a categoria de substância. Mas ela nada mais é que uma unidade do pensamento através da qual exclusivamente não é dado nenhum objeto, e a qual, portanto, não se pode aplicar a categoria de substância como aquela que propõe sempre uma intuição dada; e por isso este sujeito não pode ser absolutamente ser conhecido. >> (*Idem*, p. 41).

Assim, essa formulação de Kant acerca do problema da experiência acaba por fundar a experiência no inexperienciável, instaurando a dimensão do transcendental, segundo o que afirma Agamben (*Idem*, p. 42).

Em Hegel, a experiência é a essência do ser absoluto, sua consciência realiza um movimento dialético sobre si mesmo, em seu saber sobre um objeto, como aborda Agamben. Entretanto, a dialética não é algo que vem do exterior para juntar a consciência a sua consciência própria, isto significa dizer que a experiência se realiza no

alcance do sujeito absoluto sobre o objeto. Então, no linear do pensamento de Hegel, a ciência é a experiência da consciência que é a essência do sujeito absoluto. O *em si*, do processo dialético da consciência sobre o objeto torna-se o *ser-para-ela*, pois o objeto é *em si* somente para ela (*Idem*, p. 43). No fim de suas considerações acerca do sentido de experiência em Hegel é afirmado que ainda assim a experiência é algo que se pode fazer, mas não ter.

Agamben perpassa com sua análise por importantes filósofos da história que problematizaram as formas de se conhecer as coisas, como por exemplo, Descartes, Kant, Hegel e Husserl. Agamben para mostrar que na História da Filosofia, assim como foi na ciência, o sujeito que *tem e faz* experiência foi substituído por um eu fora do homem capaz de acessar o conhecimento absoluto e verdadeiro. Então, o autor investiga a relação entre o “eu” que conhece e os objetos.

Logo, a ciência calcula, conhece, mas realiza isso fora do sujeito da experiência de autoridade própria, mítica, ou seja, fora da experiência sensível, fora do experienciável. Essa ausência de experiência, então, priva o homem de ter autoridade sobre o próprio conhecimento, ou o priva de viver, ter vivência do conhecimento.

Nesses filósofos citados anteriormente, a subjetividade do sujeito não fica mais na história, não é mais condição de conhecimento, porque para que o conhecimento seja dito verdadeiro ou científico ele deve ser conhecido por um “eu” fora do sujeito, ou reconhecido por uma consciência que tem o conhecimento para-si-mesma. O sujeito e sua subjetividade, ou seja, sua experiência não pode ser válida como conhecimento histórico ou científico.

Como disse Agamben, pensa-se essa realidade do homem contemporâneo, que não traduz sua vida em experiência, que não tem experiência em seu cotidiano. Não é como um tatear no escuro onde se encosta, sente-se o objeto que cai no chão e se quebra, ouve-se o barulho, esquiva-se de dar mais um passo, procura-se dar o passo para outro lado, pergunta-se, grita-se e etc, Mas é como alguém que já sabe por onde seguir e acende a luz do conhecimento e se guia por ela.

Pode-se compreender que o autor mostra que na história e na ciência a subjetividade, a fala própria, a autoridade, enfim, a experiência foi perdida em detrimento da ciência, de um “eu” que não fala por si.

Essas questões postas por Agamben desdobram-se numa questão principal que é a infância, ela é o resgate da experiência diante do "inexperienciável". Os conceitos de infância e experiência serão explorados e, posteriormente, reapropriados para o sentido de experiência filosófica.

Pois, tendo em vista, a ausência da infância, que é lugar originário da experiência, no contexto do ensino formal será pensada essa ocorrência, o conhecimento fora do sujeito sensível.

O propósito de discorrer sobre o conceito de infância em Agamben, para apropriá-la ao contexto do ensino, neste caso, o ensino de Filosofia. Motiva-se a essa operação por ver a possibilidade de criar um elo discursivo entre o que Agamben tratou a respeito da infância e a infância perdida quando há ausência de experiência de autoria do sujeito, o aluno. O que é dito pelo aluno em sala de aula não é dizível por ele, de sua autoria.

1.2 Infância e linguagem

Ao questionar, então, tendo feito um linear crítico e histórico sobre a concepção de experiência de diferentes autores da História da Filosofia, Agamben pergunta, pela existência da in-fância da experiência. "[...] existe uma experiência muda, existe uma in-fância da experiência? E, se existe, qual é a sua relação com a linguagem?" (*Idem*, p. 48). Da pergunta se existe uma in-fância da experiência, o transcendental é separado do linguístico pela linguagem, a linguagem pode ser compreendida como imanência do ato do pensamento. Porque pela linguagem que o homem em sua infância diz do que sabe.

Há um jogo entre a ausência e a presença da fala, o não dito. Esse jogo ou relação é essencial para a autoria. Se não há ausência da fala, então não pode haver discurso próprio da experiência. Da ausência da fala vem sua criação que supõe uma autoria.

O "eu" é percebido pelo linguístico, sem com isto voltar às raízes da metafísica, como de um "eu" absoluto, mas de um locutor que pela apropriação da língua diz *eu*, na esfera individual, ou seja, da experiência.

A citação abaixo evidencia o lugar da origem do sujeito, quando supera a língua e fala, eu.

Mas nós, acolhendo a sugestão de Hamann, abandonamos o modelo de uma evidência matemática transcendental (que tem suas raízes tão antigas na metafísica ocidental), e buscamos as condições preliminares e inderrogáveis de toda a teoria do conhecimento na elucidação de seus vínculos com a linguagem, vemos então que o sujeito tem sua origem e o seu lugar próprio, e que apenas na linguagem e através da linguagem é possível configurar a aprecepção transcendental como um << eu penso >>. (*Idem*, p. 56).

A afirmativa *eu penso* não possui entidade lexical alguma, ou seja, um universo determinado, aqui se poderia contestar, como o próprio autor coloca sendo um problema, porque, haveria uma possível contradição constante, isto é, uma anarquia linguística. Agamben responde à questão, expressando que quando alguém diz “eu” já é exclusivamente linguístico, trata-se de um discurso individual unicamente, esse que diz é locutor, tudo está inserido na ordem do discurso, na realidade do discurso (2005, p. 57).

Logo, nesse ponto, os problemas do *eu sou* transcendental sobre a experiência é superado pelo *eu* como ato de quem diz, de quem pronuncia o discurso. O fundamento da experiência e do conhecimento é a linguagem. De uma metacrítica, o autor em questão defende como possibilidade de “eu” transcendental somente se ele for senão um “eu” linguístico.

O sujeito transcendental não é outro senão o << locutor >> e o pensamento moderno erigiu-se sobre esta assunção não declarada do sujeito da linguagem como fundamento da experiência e do conhecimento. (*Idem*, p. 57).

O autor sugere uma metacrítica em relação à distinção kantiana sobre a esfera transcendental, para superá-la diante da cisão entre a esfera da linguagem e a esfera do transcendental. Essa questão pode ser ressignificada, e resolvida, se o transcendental significar o linguístico, como se pode ler na citação seguinte:

Por isso, se a rigorosa distinção kantiana da esfera transcendental deve ser ainda mais uma vez reafirmada, ela deve ser acompanhada, porém, ao mesmo tempo, de uma metacrítica que trace resolutamente os limites que a separam da esfera da linguagem e situe o transcendental

para além do << texto>> << eu penso>>, ou seja, além do sujeito. O transcendental não pode ser subjetivo: a menos que o transcendental signifique simplesmente: linguístico. (*Idem*, p. 58).

A linguagem é a origem da infância e a infância é a origem da linguagem, a infância do homem está localizada também nessa origem que é dinâmica, não há, portanto, um início cronológico que se possa encontrar a infância do homem, um início em que ele tenha que ultrapassar para sair de sua infância. Para o autor, a in-fância não pode ser pensada como uma substância psíquica, como o inconsciente de Freud, isso não é defendido porque ela não é um terceiro elemento, pois a infância é a própria linguagem e só é possível nela. Uma constitui-se da outra num elo indissolúvel.

Nota-se que, se o movimento entre infância e linguagem é sempre possível, ou seja, não há um início e um fim neles mesmos, então, dessa coexistência, a infância pode ser sempre buscada pela língua, que resulta na fala que é o discurso do sujeito, como descrito na importante passagem que se segue.

A ideia de uma infância como uma << substância psíquica>> pré-subjetiva revela-se então um mito, como aquela de um pré-linguístico, e infância e linguagem parecem assim remeter uma a outra em **círculo**³ no qual a infância é a origem da linguagem e a linguagem a origem da infância. Mas talvez seja justamente neste círculo que devemos procurar o lugar da infância no homem. Pois a experiência, a infância que aqui está em questão, não pode ser simplesmente algo que precede cronologicamente a linguagem e que, a uma certa altura, cessa de existir para versar-se na palavra, não é um paraíso que, em um determinado momento, abandonamos para sempre a fim de falar, mas coexiste originalmente com a linguagem, constitui-se, aliás ela mesma na expropriação que a linguagem efetua, produzindo a cada vez o homem como sujeito. (*Idem*, p. 59).

Portanto, a infância só pode ser alcançada pela linguagem. O homem jamais foi encontrado fora da linguagem, logo, e como expõe Agamben, o humano e o linguístico se identificam. O que torna o homem humano é a linguagem, isso porque a linguagem é uma invenção humana, então não há um momento que o homem possa conhecer antes da linguagem. A infância, origem da linguagem, não pode ser historicizada, buscada na

³ Grifo meu.

história, pois não é cronológica, não é contínua, não há um início da linguagem, a linguagem não é historicizada, mas é em si mesma historicizante.

A origem de um tal << ente >> não pode ser *historicizada*, porque ela é mesma *historicizante*, é ela mesma a fundar a possibilidade de que exista algo como uma << história >>. (*Idem* p. 61).

Não há uma “in-fância” a ser procurada, pois, nesse sentido, ela não é algo que possa ser procurado independente da linguagem. Apesar de a infância possuir uma dimensão anterior à linguagem, “constituindo-a e condicionando-a de modo essencial” (*Idem*, p. 62), a linguagem coexiste com a infância, resultando em um movimento no qual a linguagem se coloca como lugar para a experiência tornar-se verdade. A infância é a origem da linguagem e a linguagem é a origem da infância. Isso não significa que a linguagem cessa de existir nesse limite, pois a infância está em um movimento circular com a linguagem.

A linguística que busca uma infância no homem deve ser abandonada, porque o homem jamais está separado da linguagem, é um homem falante que existe no mundo, um homem falante que fala aos outros homens. “Que o homem não seja sempre já falante, que ele tenha sido e seja ainda in-fante, isto é a experiência” (*Idem*, p. 62).

Se não houvesse experiência, se não houvesse uma infância do homem, certamente a língua seria um <<jogo>>, cuja verdade coincidiria com o seu uso correto segundo regras lógico-gramaticais. Mas, a partir do momento em que existe uma experiência, que existe uma infância do homem, cuja expropriação é o sujeito da linguagem, a linguagem coloca-se então como o lugar para a experiência tornar-se verdade. A instância da infância, como arquilimite, na linguagem, manifesta-se, portanto, constituindo-a como lugar de verdade (*Idem*, p. 62-63).

A infância é o movimento de passagem entre a língua e o discurso, ela é o marco dessa passagem, nela, o homem usa sua capacidade de discursar. Um discurso lançado sobre o mundo com uma voz de uma infante fazendo experiência. O homem em uma ciência linguística é homem humano pela cisão entre língua e fala (o discurso).

Mas uma e mais decisiva consequência à infância exerce sobre a linguagem. Ela realmente instaura na linguagem aquela cisão entre *língua* e *discurso* que caracteriza de modo exclusivo e fundamental a

linguagem do homem. Pois o fato de existir diferença entre língua e fala, e de que seja possível passar de uma para outra – que todo homem falante seja o lugar desta diferença e desta passagem –, não é algo natural e, por assim dizer, evidente, mas é o fenômeno central da linguagem humana, do qual somente agora, graças aliás aos estudos Benveniste, começamos a entrever a problematidade e a importância, e que vem a ser a tarefa essencial com a qual terá de medir-se toda futura ciência da linguagem. (*Idem*, p. 36).

O homem é visto da cisão entre língua e fala, entre o miótico e o semântico, entre o sistema de signos e o discurso. Entre os animais ele é o único que na infância pode lançar sua fala, ele não é sempre falante, pois a fala ou o discurso só surge pela descontinuidade. Agamben explicita que é na medida em que o homem tem uma infância que se constitui como sujeito capaz de realizar experiência e, dessa descontinuidade (pois não é cronológica), ele se lança compreendendo o mundo por sua experiência. Então ele instaura sua própria história por falar, ou seja, construir sua própria fala que ele “deve constituir-se como sujeito da linguagem, deve dizer “eu”” (*Idem*, p. 64).

É dessa descontinuidade que se encontra o fundamento da historicidade humana, ela não seria possível de um linear. Por isso, há uma infância do homem, porque há diferença entre a língua e o discurso, o semiótico e o semântico, sendo assim, somente por isso existe a história, como Agamben diz, somente por isso o homem é um ser histórico. “E a infância, a experiência transcendental da diferença entre língua e fala, a abrir pela primeira vez a história e seu espaço.” (*Idem*, p. 64),

Ao fim de seu capítulo, ele anuncia a infância como pátria do homem, a linguagem, ao retornar à pátria, é sempre como ato para fazer surgir a palavra e o discurso original. O autor afirma que experienciar significa o reencontro do homem com sua pátria transcendental da história, porque é só assim que ele faz sua história, sua infância, sua experiência com o conhecimento. Mas não é de uma história linear que ele realiza sua viagem rumo à infância, mas de rupturas que ele cria como ato a linguagem. “Por isso, a história não pode ser o progresso contínuo da humanidade falante ao longo da história linear, mas é, na sua essência, intervalo, descontinuidade, *epoché*” (*Idem*, p. 64).

A infância é o experimento da linguagem, na qual os limites da linguagem são buscados nela mesma, isto é, auto-referencialidade, a linguagem na própria linguagem. O lugar lógico da infância está no entrelaçamento entre experiência e linguagem. A infância é a experiência da linguagem, ela não é o silêncio, ou como diz o autor.

A aposta da infância é que, ao contrário, seja possível uma experiência da linguagem que não seja simplesmente uma sigética ou uma insuficiência dos nomes, mas da qual se possa, ao menos até certo ponto, indicar a lógica e exibir o lugar e a fórmula (*Idem*, p.13).

O homem locutor no mundo se arrisca a falar, discursar, antes há um vazio, não um silêncio. Desse vazio ele é levado pela experimentação da linguagem a criar pensamento, a criar palavras, a criar discurso, “somente porque, no *experimentum linguae*, ele se arrisca, sem uma <<gramática>>, nesse vazio e nessa aфонia, algo como um *ethos* e uma comunidade se tornam para ele possíveis”. (*Idem*, p. 16).

1.3 Infância no ensino de Filosofia

Utiliza-se para dialogar com o autor supracitado, a descrição de Eugénia Vilela, a autora demonstra que as interrogações sobre o mundo são de uma atitude infantil, de não se conformar com mundo já dado. As interrogações surgem de um olhar novo que rompe fazendo história, não conformado, mas que pergunta em busca de respostas.

Algo representativo do texto da autora Eugénia Vilela (2010) é o exemplo que ela trabalha com base no filme *As asas do desejo* (1987), de Wim Wenders. Em uma cena, a criança foi descrita como aquela que está no tempo das perguntas, interrogando-se por que estava ali, quem era, se o que via e ouvia era apenas uma face do mundo. Pode-se dizer que a criança percebia mais coisas porque tinha riqueza de experiência, sede por tê-la, enquanto os mais velhos tinham uma pobreza de experiência, uma escassez desta. A autora nessa abordagem anuncia um “regresso” à infância, como ir ao encontro da infância por um olhar sem nome, um olhar da infância.

O exemplo dado por Vilela caminha junto do pensamento de Agamben⁴ sobre os conceitos de infância, linguagem e experiência entrelaçados. A autora, com base nesses conceitos, identifica a dificuldade do homem em fazer experiência, estando esta reduzida ao dado pela sociedade contemporânea.

Opor-se à sociedade do espetáculo significa reativar a infância. Isto é, dissolver a aparência viscosa de um <<meio linguístico>> reencontrando na linguagem aquilo que desambienta e faz o mundo. Renovando o sentimento infantil da linguagem como qualquer coisa à qual se acede, a linguagem como faculdade (VIRNO, 1993, p. 34 *apud* VILELA, 2010, p. 55).

A infância que torna possível a experiência é o acontecimento que interrompe com dado; ela é a condição para a linguagem, portanto o sujeito da linguagem é o infante, aquele que cria a fala.

A infância e a experiência filosófica possuem o caráter de criação, porque ambas precisam agir de forma autêntica, rompendo com o conhecimento fora do homem que não pode realizar experiência.

A curiosidade, o espanto, a sede por experiência comum à infância, cada vez mais tendem a ser encobertos por exigências curriculares, que levam a uma pobreza de experiência e de pensamento. Por isso, não estaria, a infância do educando sendo desfeita; sua potência de criar, experienciar e imaginar privada de agir, sobretudo nos espaços formais de educação? Como pode o professor de Filosofia permitir⁵ a infância do aluno no ensino de Filosofia? Como pode o professor de Filosofia permitir a experiência filosófica? Para pensar essas questões, precisa-se ter em mente que Filosofia é ensinada e de que tipo é seu ensino. É uma Filosofia com prática de ordem

⁴ Vale ressaltar que o autor não diz sobre a infância como correspondência a criança, porque diz sobre a infância no homem que não tem uma origem temporal.

⁵ O uso deliberado da palavra *permitir* ao longo dessa dissertação refere-se ao posicionamento do professor diante do que ele pode propor em sala de aula. Portanto, não se refere à permissão ou não permissão como algo autoritário ou que de fato ele possa dominar, mas à sua postura como conhecedor estudioso com autoridade sobre as práticas pedagógicas em sala de aula que podem ou não favorecer as atividades e atitudes segundo a concepção de ensino que é adotada em sala de aula.

explicadora, ou a prática do filosofar como experiência viva, como criação de conceitos? As questões elaboradas no presente trabalho, depois de uma abordagem sobre a infância e experiência segundo Agamben, servirão de princípios para responder a essas novas questões.

Ora, se nos dias de hoje é inadmissível um tipo de conhecimento que seja pautado na autoria, não poderia, a Filosofia repensar essa situação? Como a educação é um campo dessa reflexão, poderia se dizer que para a experiência filosófica a autoria é pressuposto para efetua-la

Ao pensar a infância no sentido de Agamben – infância como o lugar originário da experiência que se torna efetiva por meio da fala, resultando num movimento sempre possível que transita sem necessariamente pertencer ao passado, futuro ou presente –, acredita-se que o conceito seja compatível com o que se propõe nesta dissertação, pois a infância é tratada como passagem para o discurso autêntico, para a própria existência.

CAPÍTULO 2. INFÂNCIA E EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA

A proposta deste capítulo é de pensar o ensino de Filosofia como adequado e necessário para incentivar a experiência filosófica, e este é seu escopo. A infância é o lugar para toda experiência e, no campo educacional, para experiência filosófica.

2.1 O ensino de Filosofia

A Filosofia como disciplina foi inserida no currículo oficial do Ensino Médio em 2008⁶, com sua inclusão várias questões foram geradas em torno de sua concepção e formas de ensiná-la, ou seja, os desafios foram se apresentando e, portanto, as práticas e fundamentações teóricas para pensar esse ensino foram se ampliando.

Já em 1993, Celso F. Favaretto, atentava para uma possível escolha de um programa de Filosofia que oferecesse uma linguagem clara e capaz de ser compreendida, ou seja, ao mesmo tempo os alunos deveriam ir entendendo e formulando o que é a Filosofia. O autor referido teve em vista a teorização desse ensino considerando como fundamental a sua prática. No artigo intitulado, *Sobre o Ensino de Filosofia*, as considerações em torno do modo de escolha de um programa filosófico podem ser lidas abaixo:

A escolha do programa, por ser necessariamente aberto, requer do professor a determinação clara da imagem da Filosofia que visa efetivar com os alunos. Portanto, não se trata apenas, e nem em primeiro lugar, da opção por conteúdo (informações, rede conceitual, problemas), mas daquilo que possa garantir a entrada de procedimentos filosóficos; isto é, produção da familiaridade com o modo de linguagem que articula **com a fabricação de conceitos, argumentos, sistematicidade e significação**⁷. (FAVARETTO, 1993, p. 97)

O autor adverte no trecho citado que a Filosofia não pode se constituir um saber castrado, pois, trata, tendo em vista os alunos, de articular os problemas que são filosóficos com as questões que emergem da individualidade, do contexto, da realidade histórica. Suas considerações conversam com a concepção de ensino de Filosofia que

⁶ Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.

⁷ Grifos meus.

neste capítulo é ousado defender. “Os valores, crenças justificações, teorizações, *os eu acho que*, liberados em conversas, discussões, redações, podem sempre permitir o acesso a problemas filosóficos, sem reprimir a inabilidade teórica ou a manifestação emocional dos alunos” (*Idem*, p. 98).

Neste capítulo será dado foco, inicialmente, na questão da concepção do ensino de Filosofia, em outras palavras, será pensado como esse ensino pode ser pensado para ser efetuado. A justificativa de se pensar a concepção do ensino dessa disciplina se faz pela possibilidade de pensar filosoficamente o ensino de Filosofia.

Uma resposta unívoca sobre como se deve ensinar Filosofia, ou mesmo que Filosofia é essa a ser ensinadas aos jovens, não é encontrada. Para prosseguir nesta investigação, algumas indagações podem ser colocadas: seria mais apropriado para esse trabalho conceber uma Filosofia que ensine os pensamentos/teorias dos filósofos ao longo da história? Uma disciplina do pensamento, que ensina formas de pensar? É uma disciplina de contemplação e reflexão? Uma disciplina criadora, então que cria pensamentos?

Na universidade, ao estudarmos Filosofia em um curso de Filosofia, é comum lermos as obras dos filósofos para conhecer mais sobre um tema ou debruçar-se sobre o pensamento de um filósofo específico em nome de uma pesquisa. Percebe-se que em algumas disciplinas é possível dizer mais sobre o que pensamos sobre um tema, ou quais as questões que queremos colocar sobre um sistema de um pensador. Há também disciplinas que são transmitidas as explicações do professor, seu ponto de vista, sua leitura sobre aquele filósofo ou tema, então são realizadas apenas leituras. Ao que tudo indica, mesmo em estágio universitário, não há uma resposta que possa definir qual é o ensino melhor e qual é o caminho que deva ser tomado. As divergências poderiam ser inúmeras.

Obiols (2002) na obra *Introdução ao ensino de Filosofia*, pensa sobre esse dilema quando traz a tensão existente entre a Filosofia e seu ensino ou o ensino

filosófico. O autor coloca a oposição de dois grandes filósofos, bastante estudados na academia, ao discutir essa temática, no caso, Kant e Hegel.

Kant afirma que só é possível aprender a filosofar. Já no ponto de vista de Hegel, a Filosofia como saber formal e vazio de conteúdo não existiria em meio às ciências sérias, então para que a Filosofia se converta em uma atividade séria, ela deveria se pautar sobre seus conteúdos. Das considerações, não decorre que tenha o estudioso de abandonar os sistemas filosóficos, e tenha de se ater somente às formas da razão. Porém, pode decorrer que o estudioso, para além das formalizações, exerça seu pensamento sobre o conteúdo, tenha então um pensamento crítico, que seja capaz de pensar sobre si mesmo. Então, Isto não significa absolutamente abandonar a Filosofia. Pois segundo Obiols; “[...] depreende-se que kant, não é um formalista que preconiza que se deve aprender um método no vazio ou uma forma sem conteúdo” (2002, p.77).

Talvez a falta de resposta para esse dilema seja não ter de escolher um ou outro método de filosofar, um histórico ou outro pautado nas formas de pensamento, uma atividade que tem em vista as formas lógicas do pensamento.

Obiols dá uma saída interessante que faz “*link*” com o que se deseja aqui explorar, a circunstância do ensino de Filosofia determina o ensino dessa disciplina. Portanto, não há um único modo de ensinar que seja o melhor. Deve-se antes pensar nas circunstâncias, ou seja, o ensino de Filosofia e suas exigências históricas. O autor desse parágrafo refere-se à circunstancia do ensino como condição para pensar como ele deve ser.

Em consequência, se nos é permitida uma segunda irreverência, se colocarmos Kant um passo à direita e aceitarmos que no aprender a filosofar está incluída implicitamente a aprendizagem da Filosofia e, se colocarmos Hegel a um passo à esquerda e admitirmos que a Filosofia que se deve aprender significa necessariamente aprender a filosofar, superamos uma falsa contradição e podemos afirmar que a aprendizagem filosófica é como uma moeda que tem em uma face a Filosofia e na outra o filosofar. Talvez a ênfase em uma ou outra face

possa depender da **circunstância**⁸ histórica que nos toque viver. Se, em um certo momento, reagimos contra o academicismo que em nome da Filosofia, da rigorosidade do conteúdo e dos textos “sagrados” inibe a expressão **do pensamento próprio**, provavelmente possamos nos aferrar e defender, com justiça nas circunstâncias assinaladas, a proposta de aprender a filosofar. Se, ao contrário, em outro marco, por predomínio de uma pedagogia formalista ou da simples demagogia, nos sentimos fartos de que em nome de aprender a filosofar este se esvazie do conteúdo filosófico, é provável que nossa reação adquira um sentido contrário ao anterior (*Idem*, p. 81).

O gancho que se deseja tomar está na ênfase da Filosofia *vivenciada* de acordo com a circunstância. Pode-se pensar em propor uma Filosofia ou ensino de Filosofia circunstancial, portanto não haveria um método único de se filosofar ou ensinar Filosofia, mas as circunstâncias desse ensino poderiam dizer mais do caminho a ser tomado, o projeto mais apropriado. Semelhantemente, pode-se pensar na questão da concepção do ensino, viu-se que ambos os pensamentos relacionados, tanto o de Kant quanto o de Hegel, não dispensam em nenhuma ordem a atividade do filosofar. Sendo assim, o modo como é concebido esse ensino é escolha teórica que não dispensa o filosofar.

Pode-se questionar, a filosofia é uma disciplina do pensamento, que ensina formas de pensar? É uma disciplina de contemplação e reflexão? Na busca por resposta cai-se na compreensão de que a filosofia sem ser vivenciada seria uma Filosofia que se preocupa apenas em verificar se o pensamento é bom ou ruim. Ou, uma Filosofia que se baseia na mera reflexão sem a produção de pensamento autêntico.

Contudo, não poderia afirmar um modo mais correto que o outro. Isso pode variar de acordo com as circunstâncias educacionais e com as vivências dos alunos. O que se deve buscar averiguar é se os alunos de fato podem ter experiência filosófica.

Portanto, a concepção desse ensino relaciona-se essencialmente com o filosofar. O ensino pautado na revisão do conteúdo histórico ou na avaliação das formas de pensar (exercício de refletir, exercício de produzir argumentos lógicos argumentativos) são

⁸ Grifos meus.

escolhas, mas, sem o ato de filosofar ou a atitude filosófica (*o perguntar, a inquietude, a postura crítica*), se esvaziariam. Como se compreende de Cerletti, o filosofar como motor do ensino:

Isso significa que o “conteúdo” a ensinar e a “forma” de fazê-lo não são aspectos alheios um a outro, se encontrariam eventualmente unidos no ato de ensinar. Afirmamos que um ensino “filosófico” é aquele em que o filosofar é o motor de tal ensino; e que, enquanto atividade própria da Filosofia, esse ensino enlaça o *fazer Filosofia* com o sentido de sua transmissão. Na medida em que o filosofar na tensão da pergunta filosófica, consideramos que um curso filosófico deveria ser aquele no qual essa tensão pode ser atualizada de maneira fecunda. (CERLETTI, 2009, p. 21).

A defesa aqui é de que o pensamento cria conceitos partindo de uma atitude filosófica. Entende-se que criar pensamentos seria o ato de gerar. Se for falado sobre o que é a Filosofia, pode-se dizer que Filosofia é gerar conceitos, nos termos de Deleuze, Filosofia é gerar pensamentos ou conceitos, cria-los, recriá-los, ressignificá-los.

Nessa perspectiva de criar pensamentos, também é pressuposto autoria e autoridade, porque se a experiência for pensada como possível no “fazer” legítimo para “ter”, como é afirmado nos estudos em Agamben, conclui-se que a *experiência filosófica* pode ser possível na abertura para a autoria e para a autoridade e, com isso, o sujeito pode *fazer e ter sua experiência*, passando a ser autor que diz e vive seu próprio pensamento.

Os sentidos assumidos para alguns conceitos neste texto, assim como no texto sobre o anti-manual, não fazem referências a conceitos cristalizados como nas correntes filosóficas, trata-se da criação de pensamentos, de significados que surgem da vivência do aluno e de todos os envolvidos no diálogo filosófico. O aluno em uma aula deve ser encorajado “a fazer Filosofia”, se é entendido esse “fazer” como gerar algo que faça sentido para ele, algo vivo e sensível a ele. Então, esse fazer Filosofia não se limitaria à leitura e compreensão dos conteúdos históricos, ou mera reflexão, ou discussão dos problemas já consagrados.

Acredita-se que para criar, fazer Filosofia seja necessário fazer perguntas e, ao mesmo tempo, aproveitá-las em um espaço que, no caso, é a sala de aula. A atitude filosófica tem a propriedade de fazer perguntas diante das inquietudes. A pergunta filosófica não nasce do nada, nasce do que está posto no mundo. Portanto, a atitude filosófica está necessariamente ligada ao perguntar, e, como afirma Cerletti, “O perguntar filosófico é, então, o elemento constitutivo fundamental do filosofar e, portanto, do ‘ensinar Filosofia’” (*Idem*, p. 21).

E essa disposição, nós a encontramos em qualquer filósofo: em Sócrates, em Descartes, em Kant, em Marx, em Wittgenstein ou em Deleuze. E, ainda que cada um desses filósofos defina as próprias perguntas, construa seus problemas e ofereça suas respostas, ou seja, elabore a sua Filosofia, a tenaz inquietude da busca é um traço comum a todos os filósofos. (*Idem*, p. 24).

Segundo Etienne Tassin (1986), não se trata de aprender a filosofar sem conteúdo, e sim de aprender Filosofia com seu conteúdo, deixa claro o autor sobre o valor formativo da Filosofia no texto “O valor formador” da Filosofia. A expressão desse pensamento corrobora com o que se tenta afirmar nesta dissertação, não concerne o desprezo pela história da Filosofia, mas se somaria a ela a experiência filosófica por autoria, tentativas de criar conceitos.

Há algo de inspirador nas palavras de Tassin: é preciso sempre aprender a filosofar, é uma tentativa do filósofo. Isso é o que pode inspirar as linhas dessa dissertação.

Se nenhuma Filosofia esgota a Filosofia, é preciso, portanto, ainda e sempre, aprender a filosofar, isto é, *exercitar sua razão nas tentativas*. Não há Filosofia, há somente tentativas para ser filósofo, tentativas do filosofar. Ser filósofo é estar na tentativa e só estar na tentativa, não por impotência, mas porque, pelo contrário, a potência da Filosofia está em tentar. Trata-se de tentar usos da razão segundo a ideia, nem determinada, nem determinante da Filosofia. (TASSIN, 1986, p. 8)

2.2 A Filosofia como criação

A Filosofia para Deleuze (1992) é a arte de criar conceitos, ela não se funda numa história cristalizada, mas no poder de sempre poder criar conceitos. “Se há lugar e tempo para a criação dos conceitos, a essa operação de criação sempre se chamará Filosofia, ou não se distinguirá da Filosofia, mesmo se for dado outro nome” (*Idem*, p. 17).

É possível criar conceitos na relação entre o pensamento e o mundo, na exterioridade. O autor foge da visão dogmática do pensamento. A visão dogmática do pensamento o compreende como conformidade com a exterioridade, algo tautológico, lógico segundo uma identidade. Deleuze dá importância para os significados que são criados sobre o mundo e não para as representações dos fenômenos num plano de encontro de identidades. Lê-se a passagem no prólogo da obra *Diferença e Repetição*.

Todas as identidades são apenas simuladas, produzidas como um “efeito” ótico por um jogo mais profundo, que é o da diferença e da repetição. Queremos pensar a diferença em si mesma e a relação do diferente com o diferente, independentemente das formas da representação que as conduzem ao mesmo e as fazem passar pelo negativo (DELEUZE, 1988, p. 16).

O autor realça que sua Filosofia tem uma potência de criar na singularidade, para além do temporal e atemporal, do histórico e eterno, do particular e universal, como ele retira de Nietzsche, a Filosofia é sempre intempestiva, contra o tempo e a favor de um tempo que virá (*Idem*, p. 16). Portanto, ela não serve ao tempo ou deve estar fora do tempo, ela é sempre projeção para além do tempo e criação, por isso não serve a essas alternativas.

Essa significação da Filosofia como criadora é tomada no presente trabalho, pois se entende que esse significado está de acordo com o caminho escolhido nesta investigação, a Filosofia tem potencialmente a capacidade de criar conceitos segundo uma “vivência viva”, o filósofo é amigo dos conceitos como diz Deleuze, criar conceitos nesse sentido é uma atitude filosófica.

O conceito filosófico não se refere ao vivido, por compensação, mas consiste, por sua própria criação, em erigir um acontecimento que sobrevoe todo o vivido, bem, como qualquer estado de coisas. Cada conceito corta o acontecimento e o recorta à sua maneira (DELEUZE, 1992, p. 47).

2.3 Infância e experiência filosófica

Se infância é a condição para a experiência, para “o fazer”, então, nesse viés pensa-se o fazer filosófico como criação conceitual. Tal como salienta Aspís e Gallo inspirados na Filosofia de Deleuze, o conceito é a matéria da Filosofia.

Perguntado o que é a Filosofia, buscando a especificidade desta disciplina, a resposta dada pelos pensadores franceses é a de que a Filosofia é a *atitude de criação de conceitos*. A atividade, no sentido Wittgensteiniano do termo, remetendo a uma noção de Filosofia como um fazer, em seu aspecto material. Mas não qualquer atividade de criação, uma vez que à Filosofia cabe criar e não descobrir, encontrar. Por fim uma atividade de criação conceitual, pois o conceito é a matéria e o produto da Filosofia – isto é, ao mesmo tempo em que é feita de conceitos, a Filosofia consiste em fazer, em produzir conceitos. Por esta razão, eles afirmaram que o filósofo é uma espécie de amigo do conceito. (ASPIS e GALLO, 2009, p. 33).

A Filosofia nunca está acabada e não surge do nada, ela é pura criação de conceitos. A infância no homem é condição para toda experiência, essa experiência não se resume em dizer sobre algo, mas dizer e fazer algo.

Interligando as ideias de experiência e infância, possibilita-se pensar que a infância é condição para experiência filosófica que se dá para além do dizer sobre algo, mas também no envolver, praticar, vivenciar, experimentar.

Tenta-se compor que, o ensino de Filosofia pode ser filosófico quando há criação, autoria e se há autoria então há autoridade. Sendo assim, há infância. Procura-se pensar numa Filosofia que seja criadora, que não seja admiração do já criado e consagrado, mas produtora de pensamento.

Pode-se colocar aqui uma questão, o que imprime a Filosofia em sala de aula, qual é a linguagem pedagógica tomada por ela? Uma Filosofia que imprime a “ordem

explicadora”, ou seja, a transmissão de conteúdos, jamais permitiria a infância na educação filosófica. Pois a infância é o lugar da experiência, ato de criar pensamentos.

Jaques Rancière (2010), na obra *O mestre ignorante* no capítulo “Uma aventura intelectual”, questiona a ordem explicadora, é narrado que Jacotot compreende que a explicação não é necessária, ela só é, na verdade, a demonstração da incapacidade de aprender por si mesmo, e por isso a necessidade de um mestre. “É o explicador que tem necessidade que incapaz seja como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só” (*Idem*, p. 23). O princípio da explicação, de verificar se o aluno aprendeu se suas capacidades estão adaptadas àquilo que se espera dele, como diz o filósofo francês, é o princípio do embrutecimento onde mais explicações são dadas. O professor culto acredita que o aluno precisa sempre de mais explicações, e depois é verificado se o aluno compreendeu, acentuando a crença da incapacidade e da desigualdade na relação entre o aluno e o mestre. Portanto, essa ordem explicadora só destrói a liberdade entre as inteligências e, como diz Rancière, compreender interrompe o movimento da razão:

Nobre preocupação. Infelizmente, é essa pequena palavra, exatamente essa palavra de ordem dos esclarecidos – compreender- a causadora de todo mal. É ela que interrompe o movimento da razão, destrói sua confiança em si, expulsa-a de sua via própria, ao quebrar em dois o mundo da Inteligência, ao instaurar a ruptura entre o animal que tateia e o pequeno cavalheiro instruído, entre o senso-comum e a ciência. A partir do momento em que se pronuncia essa palavra de ordem da dualidade, todo aperfeiçoamento na maneira de fazer compreender – essa grande preocupação dos metodistas e dos progressistas – se torna um progresso no embrutecimento. (*Idem*, p. 25).

A igualdade entre as inteligências significa que uma não é superior à outra, na relação entre aluno e professor há então liberdade de expor e de criar, isso também pressupõe liberdade entre as inteligências. Dessa maneira, a experiência filosófica nessa infância, onde é possível criar discursos, conceitos, ideias, pressupõe também uma igualdade entre as ideias, pois não é mais o professor de Filosofia conduzindo os alunos ao pensamento de um filósofo ou de uma corrente filosófica. Mas a confiança de que alunos são capazes de criar e não apenas de aprender o conteúdo.

A Filosofia é uma prática do filosofar, a Filosofia é experiência viva. A Filosofia é criação de conceitos, a Filosofia é questionamento que não se satisfaz com uma resposta, pois é o contrário do senso comum. A Filosofia se aproxima da infância justamente por ser uma atitude filosófica, uma experiência. Filosofia é uma prática, é a experiência do filosofar, como diz Aspis (2009).

Queremos dizer que a Filosofia é uma prática, é o filosofar. Para podermos aprender essa disciplina, precisamos praticá-la. É uma experiência no sentido de que é algo que atravessa quem a vive: transpassado por ela, já não se é o mesmo. A disciplina filosófica cria novas formas de viver no mundo e de falar dele. A atividade de Filosofia assemelha-se ao aprendizado do ciclista. Aprende-se fazendo, na prática. Qual é a prática da Filosofia? É o próprio filosofar que produz Filosofia. (*Idem*, 2009, p. 58).

Ao aluno deve ser dada a oportunidade de ir ao encontro de sua infância, à experiência, à construção da fala. O aluno pode partir de questões autênticas, criação de pensamentos operados por conceitos que podem ser recriados e ressignificados. O professor de Filosofia em sala de aula deve permitir que os alunos participem formulando e apresentando suas questões, para, a partir delas, orientá-los na criação de pensamentos.

Filosofar é uma atitude, portanto, é uma experiência filosófica, é um olhar infante, ainda no vazio sem resposta, procurando, investigando, criando. A relação, então, entre a Filosofia e a infância se dá na experiência autêntica, portanto, ainda infante, pois como em Agamben a experiência é pensada no lugar que é a infância.

Segundo Larrosa (2002), no texto, “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, aponta para a destruição da experiência pelo acúmulo de informação, opinião. O autor acusa também a falta de perder tempo e o excesso de trabalho. Por essas ações na vida do indivíduo, a experiência vai sendo cada vez mais rara.

As pessoas, nos vários ambientes reais e virtuais, se preocupam em sempre ter opinião sobre o máximo de assuntos possíveis. Necessitando de memorização de conteúdos excessiva, assim há também o excesso de trabalho contemporâneo, estar

sempre ocupado gerando algo de demandas que nem sempre são de seu interesse. Todos esses excessos condicionam a ausência de tempo.

O sujeito da experiência foge desses excessos e é desobediente às demandas que lhe fazem sentido, porque o sentido buscado por ele é o sentido para suas próprias vivências, ser um sujeito com experiência é estar diante do indeterminado e perigoso, como escreve o autor:

O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*ex-iste*” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão fara também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo. (*Idem*, p. 25).

O sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. A experiência é o que nos acontece, há paixão, afetação acontecimento. O sujeito da experiência existe porque vive, sua autêntica experiência é particular e nunca universal, toda vez que conhece, ele conhece por si, sem que um sujeito universal já tenha experienciado por ele. Portanto, não tem essência ou razão de sua passagem nesse mundo, como afirma. O que vivifica sua experiência é a finitude, a falta, o padecer, o particular, o que é subjetivo, o que é singular, o que é contingente.

O autor também comenta sobre a Ciência moderna, ele diz: “a experiência já não é o meio desse saber que forma e transforma a vida dos homens em sua singularidade, mas o método da ciência objetiva, da ciência que se dá como tarefa a apropriação e o domínio do mundo” (*Idem*, p. 28). Esse domínio, essa tutela sobre os homens na modernidade, os afastam da experiência.

Essas teorizações levam o pensamento sobre a experiência à prática do fazer, do criar, do experienciável, do sensível. Então, pode o professor na aula de Filosofia deixar aflorar a experiência filosófica, se propor a autoria que pressupõe a autoridade como meio de fazer e ter experiência. Ao pensar o que foi colocado sobre a infância, entende-se que o sujeito da experiência se lança como locutor, e, por isso tem e faz experiência construindo seu próprio discurso.

Entende-se que não há discurso autêntico se é dado fora do aluno, fora do diálogo em que o sujeito é constituinte. A experiência começa a ser “o lugar da constituição da subjetividade”. Não há mais verdade que ressoa por uma só voz, mas várias vozes, vários sujeitos, várias subjetividades.

Por conseguinte, o reconhecimento recíproco da igualdade das consciências é imprescindível para que o discurso, ou a fala, seja realmente autêntico, sem a submissão a um ser que sabe mais. Procura-se ater aos discursos dos alunos, de cada aluno, dando voz ao seu pensamento, à sua enunciação, a sua fala no espaço do *fazer*: a sala de aula.

O professor atento às questões dos alunos pode capturá-las para, a partir delas, tentar o envolvimento com a Filosofia utilizando-as. Assim, o aluno pode reconhecer os “links” entre suas questões e a Filosofia. Nesse vínculo, busca-se estimular a criação de pensamentos, ideias próprias, isso já é Filosofia e o filosofar. Portanto, um ensino de Filosofia que permita a experiência (a infância), a construção da própria fala, dos próprios discursos, da autoria, da autoridade é o que se pretende tomar, sem com isso desprezar a história da Filosofia. Todavia, preza-se por um pensar junto com os filósofos, com os colegas, com o professor aproveitando as ruínas e construções do pensamento próprio ou de outros.

CAPÍTULO 3. O PRODUTO: ANTI-MANUAL DE FILOSOFIA

O anti-manual de Filosofia é um material que não é um passo-a-passo para *o filosofar*, porque ele não é um modelo, mas sim um exemplo. O pensamento a respeito da escolha desse nome parte de um discernimento, pois se não há nesse material conteúdo específico, como é frequente nos manuais de Filosofia, então o anti-manual de Filosofia se adequa ao sentido desse trabalho, pois um anti-manual se contrapõe ao chamado manual, que é o que se pretende extrapolar ou desviar neste trabalho.

Designa-se “anti” porque não dá uma única direção, sendo assim, permite conteúdos diversos, escolhidos pelo professor e alunos, e os “elementos filosóficos” elaborados pelo professor de Filosofia, como veremos no decorrer desta escrita. Corresponde também ao fato da proposta não estabelecer um objeto fixo para o professor e para o aluno. Portanto, a proposta é um caminho alternativo distinto do comum, que é ler textos de um manual de Filosofia e esperar propostas já estabelecidas ou esperadas resultantes da adequação possível ao que é comumente respondido na Filosofia.

Vale ressaltar que as reflexões propostas ao longo deste material não visam estabelecer a negação do funcionamento dos manuais convencionais para despertar *o filosofar*, ou para despertar questões filosóficas. O que se pretende é apresentar mais um caminho ao professor que possa ser traçado com seus alunos.

Esse *produto* é parte importantíssima da dissertação, porque é o resultado dos estudos conceituais feitos, direcionados pelos problemas gerados da prática. A criação do anti-manual é o resultado desses estudos. Ele é apresentado como mais uma opção para professores de Filosofia interessados nos desvios possíveis em sala de aula, ou seja, do que podem fazer de modo diferente. O texto neste trabalho é crítico ao modo de fazer Filosofia ou de ministrar aulas de Filosofia nas escolas, isso se, a liberdade de criar pensamentos próprios e de compartilhá-los é impossibilitada.

O objetivo não é apontar os erros pedagógicos e curriculares do ensino de Filosofia, isso seria outro tipo de trabalho. Nem mesmo “encher” o material de citações de filósofos, pois o trabalho parte da vivência em sala de aula e esse é o escopo das reflexões. Então, o objetivo é apresentar uma opção, um desvio do convencional, logo, uma saída que permita a *infância* e a *experiência*.

Como relatado nos capítulos iniciais desta dissertação, Agamben (2005) apontou para a impossibilidade do homem contemporâneo de traduzir sua vida em experiência, tornando-se um ser expropriado da autoridade de criar experiência. As reflexões conceituais de experiência e infância ajudaram a repensar o ensino de Filosofia. Nesta dissertação, mais especificamente no primeiro capítulo, buscou-se aproximar os conceitos do autor às problematizações cabíveis em torno do ensino de Filosofia na perspectiva da *autoria/experiência na infância*. Portanto, esse anti-manual é pensado tendo em vista que os alunos podem ser autores, investigadores, criadores de uma fala autêntica.

Almeja-se um caminho contrário ao tomado por nossa sociedade contemporânea em que a experiência, muitas vezes, está fora do homem. “O que não significa que hoje não existam mais experiências. Mas estas se efetuam fora do homem. E, curiosamente, o homem olha para elas com alívio. Uma visita ao museu ou a um lugar de peregrinação turística é, desse ponto de vista, particularmente instrutiva”. (AGAMBEN, 2005, p. 23).

A chave para entender como é possível uma experiência real está na autoria e, por conseguinte, na autoridade do homem em realizar experiência e construir sua própria fala, isso não quer dizer que ele deveria criar palavras novas com outros significados, mas sim que ele pode ser autor e não apenas reproduzir as formalizações do conhecimento científico ou histórico. Então, autoria está ligada a autoridade no sentido que o homem é o autor de sua experiência, por isso tem autoridade sobre ela. Ao pensar o ensino, isso significaria ao aluno poder ser capaz de realizar experiência filosófica, dar a ele elementos filosóficos que possam inspirá-lo a criar pensamentos próprios e que, portanto, sejam dizíveis por ele. Não é então um pensamento fora dele, como frequentemente acontece nas salas de aulas; o conteúdo escrito por alguém, uma

fotografia tirada por alguém, instruções que mostram o que se deve aprender e ao professor o que deve ensinar, tudo fora do aluno e do professor.

O sentimento de que tudo isso recairia no “achismo” pode ser ultrapassado se for pensado que por meio da autoria ou da experiência do aluno, o professor fornece a ele as ferramentas filosóficas para que caminhos investigativos sejam traçados, portanto, esse modo de trabalho está atento à integridade da Filosofia.

Ao pensarmos, por exemplo, em um aluno que repete a ideia de eternidade de um filósofo, afirmando que significa algo imutável, sem parte a ser contada, como em Tomás de Aquino, pode-se dizer que ele aprendeu algo importante, mas o que mesmo ele criou a partir desse problema? É interessante quando um aluno, por exemplo, pergunta “se deus é eterno e a matéria do universo é eterna, então Deus está agora sempre fazendo o universo/a matéria”? Parece que a partir desse problema aberto pelo aluno o professor tem grandes chances de começar a explorar a questão da Eternidade; Deus; Tempo; Religião; Matéria etc. A partir da questão que é do próprio aluno, o professor pode incentivá-lo a procurar respondê-la criando outras ideias e questões, usando os conceitos filosóficos, trilhando, assim, um caminho investigativo.

Portanto, a ideia de autoria não só está ligada como sedimentada ao ato de experienciar pensamento, reitera-se que a ideia de autoria apresentada nesse parágrafo é fundamental para entender o contexto pedagógico/filosófico do anti-manual. Então, levando em conta a teorização a respeito de infância e experiência, sempre que o homem se lança criando sua própria fala, discurso ou pensamento ele é autor, ele restaura sua infância e já faz nesse momento experiência. Ele não assimila ou aprende o que está de fora, mas ele se envolve com interesse sobre o quer “viver”, e no momento que se interessa por saber por viver ele já começa a fazer e ter experiência.

A história da Filosofia, os conteúdos, os problemas, os pensamentos dos filósofos consagrados não serão abandonados do contexto prático desse trabalho, pois o professor pode fazer elucidações dos sistemas ou temas filosóficos durante o percurso investigativo dos alunos.

Assim, tendo em vista o foco na atividade de criação filosófica pelo pensamento, é contemplado o trajeto feito pelo próprio aluno, os conceitos elaborados, as dúvidas, as paradas em pontos e as partidas de pontos escolhidos, pois, semelhantemente aos viajantes nômades, viajam e se não fixam em uma cidade onde as ruas sempre levam aos mesmos lugares. Os viajantes nômades precisam de experiências com os lugares, decidem o ponto de partida ou parada, se movem de acordo com as necessidades ou com os sonhos desbravadores, as riquezas naturais, as belezas, o cansaço, a sede, a morte ou nascimento, ou simplesmente a vontade de continuar caminhando.

Assim, o anti-manual, como um papel em branco é um caminho-nômade, o aluno pode nele escrever sobre seu pensamento, escolher seu tema, apresentar ideias, mudar de ideia, manejar o pensamento, ele pode criar e não sabemos aonde ele vai chegar. O aluno, nesse sentido, cria conceitos, não conceitos para serem cristalizados e que devam ser guardados, mas no sentido de criação de ideias e ressignificação de outras. É um espaço de criação, recorrendo sempre à Filosofia. É também autoral porque é possível nesse espaço criar, recriar e ressignificar conceitos segundo os próprios valores e vivências.

O anti-manual é uma *viagem*, não é uma viagem no sentido de “viajar na maionese”, a negação do sentido dessa gíria no âmbito desse trabalho é afirmada, pois é o aluno quem constrói e escolhe o caminho que pretende percorrer. A viagem realiza-se pelo pensamento e conta com a participação do professor.

Pensa-se esse produto como um caminho onde o viajante faz sua experiência, esse é o acontecimento. Esse acontecimento, ou viagem, começa em sala de aula, o viajante que é o aluno, segue seu caminho, o viajante-professor sabedor de algumas ferramentas que possibilitam a criação, colabora com o viajante-aluno. Se o viajante-aluno quer percorrer, ele quer saber, então, as ferramentas filosóficas são a ele fornecidas, porém não se sabe como o viajante-aluno irá utilizá-las, é como jogar sementes sobre a terra, não se sabe quais são aquelas que não vão brotar, as que o vento levará e brotarão onde nem se pode imaginar, nem aquelas que secarão, cairão no rio, ou crescerão ali e florescerão.

Afirma-se que o percurso no anti-manual construído pelo próprio aluno é um espaço nômade, cujo espaço é um papel em branco, como um diário, um trajeto a ser trilhado, mas sem um destino fixo. São as descobertas, as dúvidas, os incômodos, as inquietações, o desejo por mais acontecimentos que determinam as palavras. Então, o anti-manual é um campo aberto. A ideia que se toma do percurso descrito pode ser conduzida segundo as características de um pensamento nômade na recusa por uma direção universal, para exemplificá-la, segundo Deleuze e Guattari (1997), se lê.

[...] É que ele não recorre a um sujeito pensante universal, mas, ao contrário, desenrola-se num meio sem horizonte, como espaço liso, estepe, deserto ou mar. Estabelece-se aqui outro tipo de adaptação entre a raça definida como “tribo” e o espaço liso definido como “meio”. Uma tribo no deserto, em vez de um sujeito universal, sob o horizonte de um Ser englobante. (*Idem*, p. 207).

A citação acima corrobora com a ideia que a escrita sobre esse anti-manual quer passar. Pois os autores expressam que o nômade em um espaço nômade não tem um ideal, ou como escreveram, não recorrem a um sujeito pensante universal, mas seguem ou param segundo o meio. Ao pensarmos esse exemplo em sala de aula, o trajeto vai sendo escolhido pelo próprio aluno, e o professor oferece contribuições ou instrumentos para que cada um possa utilizá-los à sua maneira, pois ninguém pensa/cria, argumenta e escreve igual ao outro, por isso, pode-se entender que o trajeto não é definido pelo professor.

Nessa viagem, o professor tem um importante papel sim, como já foi mencionado, pois sem o professor de Filosofia seria complicado formular/elaborar os elementos filosóficos ou as ferramentas filosóficas para serem utilizadas. Os elementos são instrumentos pedagógicos e filosóficos porque podem despertar o filosofar, são *links* de blogs, *sites* relacionados à filosofia, filmes, imagens, leituras do próprio livro curricular, frases/textos de filósofos, atividades de redação ou ensaios filosóficos com pesquisas sobre o tema. Enfim, elementos que inspirem o aluno a questionar. Então, no anti-manual, o professor fornece *links* para que o próprio aluno crie novos caminhos, novas ideias e conexões para ampliar sua rede de criação.

Pretende-se, estimular por meio do anti-manual a criação e a experiência de pensamentos filosóficos. Logo, não pode esse trabalho ser algo que “ensine” porque já não seria para o aluno possibilidade de criação de experiência, porque sua subjetividade seria limitada por algo tautológico, reconhecer aquilo que já é dado simplesmente. Nessa viagem deve-se dar voz à subjetividade, para isso, deve-se permitir desvios, invenções, novas conexões, pensamentos próprios.

3.1 Comparações com um manual de Filosofia feito para crianças – Matthew Lipman

Como mencionado, o anti-manual se contrapõe ao que compreendemos por manual, isso porque os manuais convencionais dão direções aos estudantes, pressupõem respostas, possuem sequência lógica e operacional e, ainda que o professor possa propor desvios a partir dele, há sequências preestabelecidas. Com efeito, nos passo-a-passo de manuais, por exemplo, os alunos podem ter pensamentos criativos, mas não é característico desse tipo de material apresentar “espaços livres” que possibilitem o exercício de autoria dos alunos.

Um diferencial importante entre o anti-manual e um manual convencional é o fato de este ser elaborado por um técnico no assunto ou, no caso educacional, por um profissional da área a qual é destinado, que pode ou não ser professor, e aquele ser elaborado pelos próprios alunos. Com o anti-manual, os autores são os alunos, por isso a autoria é deles e, por conseguinte, baseado na teoria sobre a infância, a construção do saber na infância se realiza. O responsável por motivar, planejar, suscitar os elementos filosóficos em sala de aula é o professor, que sabe da própria vida e particularidade daquela disciplina de acordo com o perfil de cada turma.

É importante reforçar que o anti-manual de filosofia não é um passo-a-passo, pois ele não tem uma sequência histórica, temática, lógica e operacional. Nem mesmo se constitui como um modelo, ele é um exemplo para professores que se sintam motivados a efetuarem essa ideia. A leitura dessa dissertação, e mais especificamente das páginas sobre o anti-manual, fornecerá as “orientações” para a compreensão do

professor. A palavra “orientações” está entre aspas para reforçar que elas não devem ser seguidas como uma receita, pois dessa forma se perderia a possibilidade de trabalho com a criatividade e a autoria que o projeto propõe. O professor pode estabelecer os elementos filosóficos aos alunos ou até mesmo discuti-los. Cada realidade educacional se dará de uma forma distinta, os elementos filosóficos escolhidos devem ser pensados à luz dessa realidade, levando em consideração as complexidades e os problemas educacionais locais.

No limite, o anti-manual é uma ideia e não um monte de folhas com conteúdo lógico/histórico/operacional, ele preserva a autoria, os desvios, os sentimentos, a investigação do aluno, a autoria também do professor.

Em síntese, no item subsequente, o programa de filosofia para crianças de Matthew Lipman é descrito. Não confere neste trabalho uma análise profunda em seu arcabouço filosófico e bibliográfico. Além do objetivo de descrevê-lo e tomá-lo como exemplo de um manual de filosofia feito para crianças, paralela à descrição, são elencadas comparações com o anti-manual, proposta desta dissertação. As comparações respeitam o propósito de reflexão e de apresentação de novas ideias.

3. 1. 1 Concepções do Programa de Filosofia de Lipman

Matthew Lipman propôs a filosofia como parte do currículo do 1º grau na década de 1960. O principal instituto responsável por capacitar e desenvolver a filosofia para criança é o Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) nos Estados Unidos. A partir dos estudos desenvolvidos no instituto, a filosofia de Lipman foi sendo difundida. Aqui no Brasil o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC)⁹ ficou responsável por publicações e distribuição dos materiais, além da formação de novos professores. Este centro não funciona mais, porém outras

⁹ “O CBFC é o representante exclusivo do programa de Lipman no Brasil. Isto significa que é a instituição na qual o IAPC confia a publicação de seus materiais e a formação de professores para aplicá-lo. (KOHAN, 1998, p. 22 apud LIPMAN, 1992, p. 3-7).”

instituições regionais continuam a desenvolver um trabalho semelhante¹⁰, e estão ligadas ao IAPC.

Lipman criou um programa de habilidades do pensamento filosófico com a proposta incentivar crianças e adolescentes a explorarem a filosofia e, a partir dela, aos conteúdos aprendidos na escola poderem dar sentido; sendo assim, o estudante poderia estabelecer ligações entre uma disciplina e outra, vendo-as como parte de um todo. A Filosofia, no pensamento de Lipman, tem essa função de dar unidade ao conhecimento aprendido na escola.

Essa visão sobre as habilidades foi trabalhada na obra *O Pensar na Educação* (1995), na qual ele trata, de modo amplo, sobre a educação do pensamento, por exemplo, por meio das habilidades cognitivas de um *pensamento de ordem superior* alcançado.

O *pensamento de ordem superior* é crítico e criativo, não há pensamento criativo sem o pensamento crítico, e não há pensamento crítico sem o mínimo de pensamento criativo. A égide reguladora desse tipo de pensamento é a verdade e o significado, porque não basta saber, é necessário que as crianças adquiram os significados das coisas.

Esse exercício do pensamento ocorre em uma *comunidade de investigação*, onde o ponto importante é o diálogo. Portanto, em síntese, decorre o aperfeiçoamento das habilidades cognitivas de um pensamento crítico e criativo e por isso cuidadoso.

As áreas de habilidades mais relevantes para os objetivos educacionais são aquelas relacionadas com os processos de investigação, processos de raciocínio, organização de informação e tradução. É provável que as crianças muito pequenas possuam todas as habilidades de maneira ainda rudimentar. A educação não é, portanto, uma questão de habilidades cognitivas, mas de fortalecimento e aperfeiçoamento de habilidades. Em outras palavras, as crianças estão naturalmente inclinadas a adquirir habilidades cognitivas do mesmo modo que adquirem naturalmente a linguagem, e a

¹⁰ “O Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar (IFEP) é uma organização da sociedade civil brasileira de caráter filosófico, educacional e cultural que tem por missão promover, incentivar e desenvolver a Educação Filosófica na Educação Básica formal (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e na educação informal.” (<http://www.philosletera.org.br/>).

educação é necessária para fortalecer esse processo. (LIPMAN, 1995, p.65)

As crianças devem ser ensinadas a pensar bem, por si mesmas e de forma razoável, essa é a ideia fundamental do programa de Filosofia para crianças – educação para *o pensar*. A experiência escolar deveria ser rica e significativa, a curiosidade faz parte da essência da criança, esse caráter é fundamental para seu processo de aprendizagem, segundo o autor. Se a contribuição da criança está em seu caráter questionador, e a filosofia é caracteristicamente uma disciplina que levanta questões, então a Filosofia e as crianças poderiam ser aliadas naturais no modo de pensar lipmaniano. O programa não tem como objetivo formá-las como filósofas, mas ensiná-las a pensar motivando-as a ter um *pensamento habilidoso*.

Um programa confiável de habilidades de pensamento deveria fazer mais que capacitar as crianças a lidarem de modo efetivo com as tarefas cognitivas imediatas, tais como problemas a serem solucionados ou decisões a serem tomadas. Deveria buscar consolidar as potencialidades cognitivas das crianças de modo a prepará-las a um pensar mais efetivo no futuro. O objetivo de um programa de habilidades de pensamento não é transformar as crianças em filósofos, em tomadores de decisões, mas ajudá-las a pensar mais, ajudá-las a serem indivíduos mais reflexivos, ajudá-las a terem mais consideração e serem mais razoáveis. As crianças que foram ajudadas a serem mais criteriosas não só têm um senso melhor de quando devem agir, mas também de quando não devem fazê-lo (*Idem*, 200, p. 35).

Um currículo escolar que contemple as habilidades de pensar capacitaria mais o aluno a fazer conexões, distinções, definições e classificações. E, ainda, um programa de habilidades do pensar poderia contribuir para um pensar de maneira mais lógica e significativa. A *filosofia*, por ser uma matéria que se funda na razoabilidade, poderia assim contribuir para pensamento habilidoso e lógico.

3.1.2 O professor e as novelas Filosóficas na comunidade de investigação.

Os manuais propõem exercícios e planos de discussões, procurando ligar a Filosofia deixada pela tradição filosófica às questões infantis. Ou seja, as novelas envolvem os temas ou conteúdos da história da Filosofia. Junto aos manuais integram-se as novelas

filosóficas¹¹, elas retratam o que o autor acredita ser o mundo infantil até a adolescência, nessas novelas as habilidades cognitivas são trabalhadas.

A *comunidade de investigação* de Lipman possui um lugar importante, com a oportunidade de fala e de escuta, o diálogo é, então, um estágio necessário para o desenvolvimento da criança em sua experiência ao aprender. O pensar reflexivo e dialógico, essa é uma das pressuposições que seu programa partilha.

Aceitar a diversidade de pontos de vistas ao discuti-los é um dos valores intrínsecos da Filosofia. Entretanto, os professores das séries iniciais não são preparados para ministrarem aulas que contemplem as habilidades do pensamento. Lipman diz que não é possível confiar nos professores do 1º grau (séries iniciais), porque nos cursos de magistérios eles não foram preparados para essa responsabilidade, por isso ele diz que os professores devem ser **treinados para lecionarem o programa**¹².

O professor deveria participar dos diálogos filosóficos, saber modelar a coordenação em uma discussão de maneira filosófica, como referido pelo autor, para então ensinar. Os docentes de Filosofia para crianças precisam ser, ao modo de pensar

¹¹ As novelas concebidas por ele, seu ano de publicação, o nome do respectivo manual, idade, e certo aspecto de seu conteúdo, segundo Kohan (2008, p. 52).

1. Elfie – 1988: Manual intitulado, Colocando junto nossos pensamentos; idade de 5 à 6 anos; Comunidade de investigação filosófica.
2. Issau e Guga – 1982/1986: Manual intitulado "Maravilhando-se com o mundo"; idade de 7 à 8 anos; Filosofia da Natureza.
3. Pimpa – 1981: Manual intitulado "Em busca do sentido"; idade de 9 à 10 anos; Filosofia da Linguagem/Ontologia.
4. Nous – 1996: Manual intitulado "Decidindo o que fazer"; idade de 11 à 12 anos; Formação ética.
5. A descoberta de Ari dos Telles – 1974/1982: "Manual intitulado Investigação Filosófica"; idade de 13 à 15 anos; Lógica, Teoria do conhecimento e Filosofia da Educação.
6. Luísa – 1976/1983: "Manual intitulado Investigação Ética"; idade de 13 à 17 anos; Ética.
7. Satie – 1978: "Manual intitulado Investigação Estética"; idade de 13 à 17 anos; Estética.
8. Marcos – 1980: "Manual intitulado Investigação Social"; idade de 13 à 17 anos; Filosofia social e política.

¹² Grifos meus.

lipmaniano, professores que modelem o caráter questionador em sala de aula. O professor deveria então ser treinado em um curso de 40 horas pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. Lipman admite para o caso da implementação do Currículo de Filosofia:

A filosofia só será admitida no currículo, nas condições atuais, se puder demonstrar aos dirigentes escolares que ela é capaz de introduzir diferenças significativas no desempenho global da criança. Qual o efeito do estudo da Filosofia sobre a leitura, o raciocínio, a criatividade? Quais as diferenças, se houver alguma, que produz nas atitudes em relação a si mesmo, em relação à escolaridade e em relação aos colegas? A não ser que possamos demonstrar alguns desses resultados, e a não ser que sejam de substancial importância, não devemos ter ilusões a respeito da disposição das autoridades educacionais em introduzir a Filosofia em sala de aula (*Idem*, 2001, p. 71.)

Embora, o autor tenha, na concepção do seu programa de Filosofia, clamado por uma educação que fizesse sentido, vemos em sua ideia da formação dos professores um caráter modelador, em que o treinamento dos professores se faz necessário por não terem sido capacitados outrora em seus cursos nos mesmos moldes defendidos pelo autor.

Os professores que passam por treinamento se submetem a ele por não terem formação para compreenderem o que há de filosófico no material proposto por Lipman. Posto isso, pode se dizer que o professor possuirá pouca ou nenhuma autonomia sobre o material, já que ele não necessariamente tem uma formação em Filosofia. Ele na verdade é um aplicador, pois foi apenas “treinado”. Sendo assim, escapa-se a criação.

Se o anti-manual de Filosofia é uma alternativa, uma fuga diante do que é convencionalmente oferecido nos currículos dessa disciplina, percebe-se que o programa de Lipman também é, no entanto ele se diferencia por seu caráter formador ou modelador.

No anti-manual de Filosofia, é depositada confiança no professor, pois ele é capaz de trazer os elementos filosóficos aos alunos, o anti-manual é um trabalho livre. Outra diferenciação importante é que não há personagens estabelecidos nem elementos filosóficos fixos, porque não são temáticas escolhidas pelo professor/ ou um eventual autor de um programa.

No programa de Lipman, os alunos leem as histórias escritas pelo autor e, depois da leitura, há um direcionamento, ou seja, os problemas filosóficos da tradição da história da filosofia são trabalhados. Por isso, compreende-se que não há um campo totalmente aberto para criação, visto que há conceitos e problemas filosóficos estabelecidos para o professor e alunos.

Os trabalhos se aproximam por ser uma tentativa diante do currículo tradicional, o que pode ser chamado de caminho alternativo, é também o que Lipman defende. Porém, antagonicamente, se diferem porque um possui o caráter formador e o outro o caráter autoral afirmado pela autoridade/criação. E como já endossado, se um acredita que aos professores é necessário um treinamento modelar, o outro apenas toma o anti-manual como exemplo e não como modelo, pois os professores são capazes de fazê-lo, ou melhor, de reinventá-lo.

3.1.3 Observação teórica de uma novela filosófica, *Pimpa*.

As novelas filosóficas são livros que contam histórias de ficção, seus personagens são reflexivos e pensam por si próprios, são modelos, são protótipos infantis que servem para modelar ou levar os leitores ao diálogo sobre questões do próprio mundo infantil, mas com a finalidade de levantar as questões da tradição filosófica. Os personagens das histórias se maravilham com o mundo, possuem e exploram pensamentos regidos por leis da lógica, e geralmente possuem a mesma idade das crianças que estão cursando um ano dos programas¹³.

Por meio dos exercícios ministrados pelo professor, certos aspectos da filosofia são apresentados aos estudantes, tais como regras lógicas, argumentos, questões estéticas ou questões éticas. Os problemas levantados pelas crianças no decorrer da leitura também

¹³ Vale lembrar que o autor das novelas publicou material não somente destinado às crianças. *Elfe*, uma novela destinada para alunos de 5 a 6 anos, por exemplo, integra-se ao início da vida escolar, e, *Investigação Social*, uma novela destinada aos alunos de 13 a 17 anos integra-se ao final da educação escolar, o que aqui no Brasil chamamos de ensino médio da educação básica.

devem ser levados em consideração; devem ficar, contudo, em segundo plano, pois é importante que elas se envolvam primeiramente com a história da novela.

Como dito acima, os personagens das novelas exploram o *pensamento de ordem superior*. Segundo o autor, as crianças que pensam dessa maneira também podem decidir melhor por sua conduta em sociedade ou em uma democracia, percebe-se aí uma implicação política e pragmática do programa lipmaniano.

As novelas, então, além de serem modelos de raciocínio, têm a função também de mostrar situações de complexidade moral, encorajando ou sensibilizando o estudante a pensar e a criar condutas morais para si segundo a política social vigente.

Ao repensarmos o anti-manual, toma-se que ele não possui essa mesma dimensão política e moral, isso não quer dizer que questões políticas e morais não possam ser trabalhadas nele, e sim que elas fogem de um caráter modelar a despeito do modelo político vigente.

Ressalta-se que as novelas são feitas tendo em vista personagens inseridos em uma sociedade específica, a norte-americana, que pode se distanciar imensamente de outras culturas e de outros currículos.

A novela *Pimpa* pode ser chamada de programa do raciocínio. São trabalhados os conceitos de *ambiguidade, relação, símile, analogia, regra e razão, história, mistério e mito*. Segundo o manual, que deve ser utilizado pelo professor, o programa *Pimpa* tem como objetivo ajudar as crianças desenvolvendo suas habilidades cognitivas de duas maneiras: sequencial e acumulativa. Essa não é uma prática pedagógica presente no anti-manual, já que ele é um campo aberto, não existe nele uma sequência fixa, nem um conteúdo fechado.

As ideias filosóficas que são trabalhadas no programa são as mesmas aplicáveis aos adultos, dessa maneira as crianças vão sendo preparadas para as discussões futuras. O autor diz que, à medida que as crianças vão crescendo, vão adquirindo mais capacidade de usarem a lógica e a linguagem, portanto a função principal desse programa é a de favorecer a disposição do uso da lógica e da linguagem, além de proporcionar a experiência intelectual aos alunos.

A novela filosófica tratada é direcionada aos leitores de 8 a 9 anos de idade. As crianças, ao serem aplicadas ao programa *Pimpa*, lidam com o exame de comparações,

fazendo também analogias com os tipos de comparações. Como o autor explica:

Ou nós comparamos coisas umas com as outras, diz Platão no *Político*, ou nós as comparamos com um padrão ideal. Ou *nos* vale, indiferentemente, para filósofos e crianças ou, na realidade, para qualquer pessoa. Descobrimos semelhanças e diferenças fazendo comparações, e fazer comparações é descobrir relações similares e diferentes. Por essa razão, as crianças em *Pimpa* são cuidadosas ao examinar a natureza de comparações exatas e inexatas (ou literais e figurativas) ao fazerem isso acabam investigando razões, símile, metáforas e analogias (SHARP; LIPMAN, 2007, p. 3.).

As relações lógicas trabalhadas no programa residem no raciocínio de *Pimpa*, juntamente com a menina que busca a razão das coisas de seu mundo. As habilidades de raciocínio, tão fundamentais para o autor, estão aliadas com à aquisição de significados pela criança quando ela questiona a realidade como experiência.

Na introdução de seu programa, Lipman define o que é o programa *Pimpa*, sintetizando assim o que é o programa:

Pimpa é um programa de raciocínio, comunicação e expressão que se concentra no aperfeiçoamento das habilidades do pensar e que, através do questionamento dialógico cooperativo, proporciona às crianças a possibilidade de pensar filosoficamente sobre a ideia que lhes interessam (*Idem*, 2007, p. 1).

O autor diz que a função dessa novela é a de favorecer uma prontidão diante dos desafios postos pelos exercícios e, além disso, a experiência intelectual em uma *comunidade de investigação*.

Os objetivos pedagógicos do programa são:

- 1) O professor pode criar exercícios próprios de acordo com a necessidade, tendo em vista a promoção de habilidades de pensar ao infante.
- 2) **O texto serve de modelo para que a criança pense o que pensaria se estivesse vivendo a história de *Pimpa*¹⁴.**

¹⁴ Grifos meus.

3) Como o autor diz, a partir do capítulo 10, já terão **incorporado o método dialógico**¹⁵ do curso, por isso elas perderiam cada vez mais a dependência do professor para o direcionamento das conversas. Ainda é dito que há dois estágios relacionados ao papel do professor, como se verifica na citação abaixo:

a) Durante o primeiro estágio, o professor deve estar pedagogicamente seguro e ter o controle da relevância da discussão. Ao mesmo tempo, deve ser filosoficamente reticente para que suas ideias pessoais não excedam em valor às ideias das crianças. b) à medida que o ano progredir, o exemplo de diretor pedagógico começará, gradualmente, a dar frutos. O professor perceberá que é possível ser cada vez mais retraído no sentido pedagógico e dar aos alunos a oportunidade de assumir seu papel em algumas sessões. Sem dúvidas, o professor poderá se orgulhar se, ao final do ano, os seus alunos apresentarem um teatro de fantoches de *Pimpa*. Mas poderá se orgulhar duplamente se, ao final do ano, os seus alunos puderem apresentar uma história de sua própria invenção, discuti-la sem a intervenção de adultos e depois criar os cenários, a indumentária e os outros aspectos da encenação que lhes possibilitará apresentar ao vivo um espetáculo de sua própria criação. Nada manifestaria melhor sua internalização da metodologia de Filosofia para crianças (*Idem*, 2007, p.7).

Episódio:

A) Episódio 1.1, habilidades de raciocínio trabalhadas: nome; comparações, analogias, símiles.

Algumas sugestões contidas no manual em questão para o professor:

- O professor deve dominar a pedagogia de cada sessão.
- Não dar respostas às crianças.
- Ler os episódios com as crianças em alta voz, isso pode acontecer de maneira diversa. – Perguntar aos alunos suas impressões sobre o que foi lido.
- Não se deve trabalhar com mais de uma página de leitura por aula.
- Deve-se perguntar aos alunos aquilo que acharam mais interessante na página.
- Os comentários devem ser escritos no quadro quando possível.
- Deve-se pedir às crianças que identifiquem diferenças e semelhanças entre as

¹⁵ Grifos meus.

perguntas quando necessário.

- Deve-se encorajá-las ao diálogo.
- Explorar conceitos já existentes.
- Explorar as implicações do que é dito.

Exemplificação tomando o episódio I

A- EPISÓDIO 1.1

Tema: nomes; comparações; analogias; símiles.

Exercício: Nome

Trata-se de uma discussão sobre o “nome”, a questão do nome de *Pimpa* é colocada, a personagem se deu um nome que é diferente do nome que seus pais lhe deram. Com isso, duas questões são sugeridas no manual: “Por que um nome é dito verdadeiro e o outro não?”; “Será que ela quis dizer que o nome que seus pais lhe deram é o seu nome *legal*?”. A proposta do autor com essa atividade é definir a palavra *verdadeiro*.

Perguntas sugeridas no plano de discussão:

- a) Você tem mais de um nome?
- b) Os seus pais lhe chamam pelo mesmo nome que seus amigos?
- c) Você usa seu nome quando você conversa consigo mesmo?
- d) Se você não tivesse um nome, você se importaria com isso?
- e) Se você tivesse um nome diferente, você se importaria com isso?
- f) Se você tivesse um nome diferente, você seria uma pessoa diferente?
- g) Você consegue imaginar que nome preferiria ter em lugar do seu nome?
- h) Se as pessoas quisessem, elas poderiam renomear tudo que existe?
- i) Os nomes das pessoas podem ser comprados ou vendidos?
- j) É possível que, quando as pessoas ficam mais velhas, elas fiquem cada vez mais parecidas com seus nomes?

Tema: comparações, analogias, símiles.

Exercício: O que é verdadeiro e o que apenas parece verdadeiro¹⁶

Devem ser escritas no quadro, em letras grandes, as seguintes frases:

- a) Coisas que parecem ser verdadeiras, mas não são.
- b) Coisas que parecem ser verdadeiras, e são.
- c) Coisas que não parecem ser verdadeiras, mas são.
- d) Coisas que não parecem ser verdadeiras, e não são.

Conforme sugestão do autor, os objetos a seguir devem ser colocados à mesa, os alunos participantes devem colocar um objeto diante de uma das frases e dizer o porquê de tê-lo colocado ali. Nessa atividade, trabalha-se a ideia de *referência*.

- a) Uma flor artificial.
- b) Um livro de contos de fada.
- c) Um caminhão de brinquedo.
- d) Uma garrafa de refrigerante cheia de água.
- e) Um avião de papel.
- f) Uma fotografia.

Exercício: O que pode e o que não pode acontecer

As frases a seguir devem ser colocadas no quadro, elas significam casos de possibilidades. Os alunos, depois de observá-las, devem apontar situações as quais elas podem se referir.

- a) Coisas que podem ser pensadas e podem acontecer.
- b) Coisas que podem ser pensadas, mas não podem acontecer.
- c) Coisas que não podem ser pensadas, mas podem acontecer.
- d) Coisas que não podem ser pensadas e não podem acontecer.

¹⁶ **Observação:** Lipman pede que a atividade seja iniciada a partir da afirmação de *Pimpa*, que diz ter a mesma idade dos leitores.

As situações sugeridas pelo manual devem ser lidas e desenhadas pelo professor.

- a) Um círculo quadrado.
- b) Uma montanha que está metade na Terra e metade na Lua.
- c) Uma pessoa que fica com a mesma idade da pessoa com quem está conversando.
- d) Um pão que, por mais que se coma, fica sempre do mesmo tamanho.
- e) Dois números que, ao mesmo tempo, são iguais e diferentes um do outro.
- f) Uma máquina que produz sons que podem ser ouvidos em todo o universo.
- g) Amanhã e ontem serem o mesmo dia.
- h) Alguém que, ao mesmo tempo, é mais alto e mais baixo do que você.

Considerações

O autor em questão propõe seu programa como um currículo alternativo diante do fracasso da educação tradicional, usando a filosofia como responsável ou a ideal disciplina capaz de dar aos alunos habilidades do pensamento para captar significados em meio à educação fragmentada. Logo, a filosofia é um meio ou um instrumento. Diante disso, mais revisão teórica sobre a instrumentalização da filosofia se abre, por certo. Porém, de antemão questiona-se, a filosofia pode ser instrumentalizada ou pode ser útil como meio para melhorar a educação ou para capacitar alunos ao exercício da cidadania, por exemplo? A Filosofia lipmaniana para o 1º grau “oferece às crianças um modelo de vida mais racional como membros de uma comunidade de participação e colaboração. A internalização desse modelo pode reforçar os aspectos positivos do modelo familiar já internalizado pela criança [...]” (*Idem*, 1990).

Porém, o anti-manual tenta superar essa visão de uma filosofia útil ou fechada em temas e/ou conteúdos históricos propondo uma disciplina viva e criadora. A partir do momento que cada aluno segue seu próprio caminho filosófico, criando o seu livro do pensamento, a filosofia ali feita é criadora e não se fecha na utilidade educacional ou para uma cidadania, ou temas, ou história. Sim, ela pode ser útil para o contexto educacional-democrático e social, mas não pode se limitar a isso, pois pode ultrapassar esses valores. Acredita-se que a filosofia deve ser libertadora, decorrendo dela conceitos

novos, ideias novas ou ressignificadas. O professor, longe de ser treinado e de se tornar treinador, pode ser livre e confiante de sua capacidade de igualmente criar junto com seus alunos.

A comunidade de investigação pretendida por Lipman pretende ser democrática, e leva em consideração a diversidade educacional e social dos alunos inseridos na realidade norte-americana. Como exposto pelo autor, os alunos, durante as aulas de Filosofia de seu programa, têm vez de falar e de serem ouvidos, as experiências vividas ou o modo de vida deles estarão representados por sua fala. Entretanto, questiona-se sobre a realidade social e educacional que estão inseridos, já que as novelas foram elaboradas para estudantes norte-americanos, muitas vezes pode haver sérios contrastes entre a vivência dos personagens e a vivência dos alunos de outro sistema ou comunidade escolar. Com isso, é levada em conta outra questão: a equivalência do currículo do programa com o currículo oficial escolar.

Não é desconsiderada sua relevância para o ensino de Filosofia para crianças, é válida por seu engenho e a ideia de que as crianças são ávidas por refletir e podem exercitar suas habilidades lógicas, críticas e reflexivas, se empenharam ao solucionar problemas, os exercícios podem contribuir para o raciocínio ou para as habilidades cognitivas.

Entretanto, persiste a busca por autoria, autonomia, infância para a experiência filosófica na singularidade e mais liberdade para professores e alunos. O anti-manual de filosofia tenta preservar e alcançar esses pilares.

O *acaso* e o *acontecimento* presumem liberdade e *igualdade das inteligências* para os participantes da relação mestre e aluno, ocasionando a experiência na liberdade.

Pretende-se fugir da relação ensino / aprendizagem no trabalho com o anti-manual, pois neste trabalho é depositada confiança na autonomia e na inteligência tanto do aluno quanto do professor. O modo dialógico está presente na concepção de Lipman, o professor-mestre que ensina para o aluno-discípulo. Ou o professor-mestre em meio ao diálogo com seu aluno-discípulo buscam as ideias verdadeiras superiores, de um pensamento superior.

No anti-manual, a operação não é feita nesse modo dialógico, não que o diálogo seja desnecessário, não é isso, mas o acaso e o acontecimento são mais importantes mesmo que não possam ser planejados ou “permitidos”, porém há uma tentativa de que as experiências sigam o fluxo mais conforme a vivência, a experiência construída e compartilhada entre aluno e professor do que propriamente uma relação entre professor que ensina e aluno que aprende.

No capítulo segundo dessa dissertação, foi questionado o que poderia imprimir a filosofia em sala de aula. Uma filosofia que imprime a “ordem explicadora”, ou seja, a transmissão de conteúdos, jamais permitiria a infância na educação filosófica.

Diante dos alunos que falavam holandês, língua que Joseph Jacotot ignorava, um acontecimento inesperado ocorreu ao *acaso*, os alunos conseguiram ler em francês, mesmo sem explicações, superando suas expectativas com relação à leitura que os alunos poderiam fazer. Como escrito, “Tal foi a revolução que essa experiência do acaso provocou em seu espírito” (RANCIÈRE, 2003, p. 19).

Jacques Rancière, a partir da narrativa desse acontecimento no capítulo “Uma aventura intelectual”, questiona a *ordem explicadora*, onde a ciência é colocada em contraponto à ignorância. O conceito de *emancipação* pressupõe igualdade entre as inteligências formando um *círculo de potência* e de colaboração entre as inteligências, um mestre emancipado não procura as melhores explicações para deixar o conteúdo mais fácil a seus alunos, ele cria situações nas quais os alunos são forçados a pensar, sendo, dessa maneira, emancipados também.

O princípio do *embrutecimento* reside na explicação. A ordem explicadora só destrói a liberdade entre as inteligências e, além de estar associada à dinâmica mestre que ensina e aluno que aprende, como diz Rancière, *compreender* interrompe o movimento da razão. A *emancipação* é o contrário do *embrutecimento*, o aluno deve ser forçado a usar sua própria inteligência fora do que lhe é arbitrário.

A experiência pareceu suficiente a Jacotot para esclarecê-lo: pode-se ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno; isso é, que se force o aluno a usar sua própria inteligência. Mestre é aquele que encerra uma inteligência em um círculo arbitrário do qual não poderá

sair se não se tornar útil a si mesma. Para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados; isto é, conscientes do verdadeiro poder do espírito humano (*Idem*, 2010, p. 34)

Como seria possível a emancipação? A emancipação é possível pelas contingências na vida, do acaso, aprender sem explicação, pelo *método da vontade*. No ambiente escolar, pode o professor reconhecer as intersubjetividades, pode permitir a colaboração entre as inteligências, propor a liberdade entre as vozes que afetam e são afetadas, criar situações de experiência, movimento de subjetividades que podem se cruzar em sala de aula. Permitindo assim, nesse cruzamento de vozes, o signo dialético e vivo, a experiência.

A experiência pode ser criada desse movimento no qual os alunos são autores, não são passivos ou oprimidos pelos poderes ou autoridades do conhecimento.

Rancière diz do *círculo de potência*, que é o contrário do círculo de impotência onde o mestre ensina sua ciência e o aluno precisa da explicação para compreendê-la por causa de sua “incapacidade” de aprender. No círculo da potência, o aluno é forçado a usar sua própria inteligência, sem que haja hierarquias entre as inteligências, ou seja, desigualdade e incapacidade, para emancipar.

Na obra *Proust e os signos* de Gilles Deleuze, o capítulo *Signo e verdade*, apresenta a ideia do *acaso*, que vai à contramão da ideia do método filosófico. O autor questiona a busca pela verdade na história da filosofia, porque a verdade depende de um encontro que não é marcado ou não há um método para se chegar a esse encontro. Logo, para encontrar a verdade, não há um método, há um encontro no acaso.

À ideia filosófica de "método" Proust opõe a dupla ideia de "coação" e "acaso". A verdade depende de um encontro com alguma coisa que nos força a pensar e a procurar o que é verdadeiro. O acaso dos encontros, a pressão das coações são os dois temas fundamentais de Proust. Pois é precisamente o signo que é objeto de um encontro e é ele que exerce sobre nós a violência. O acaso do encontro é que garante a necessidade daquilo que é pensado (DELEUZE, 2003, p. 15).

O pensamento é gerado pela pressão do signo nos violenta ou das contingências da vida que nos forçam ao aprendizado daquilo que não nos foi ensinado. Estas situações acontecem ao acaso.

Os signos afetam, violentam e, assim, geram pensamento. Deleuze diz que somente de uma situação concreta é que sofremos a violência dos signos, só depois vamos a busca de uma verdade. Mas não há “A Verdade”, a não ser em mundo ideal, como na filosofia socrática.

Portanto, os signos são os responsáveis pelo aprendizado, nunca é, para Deleuze, por assimilação de conteúdos, em uma relação desigual. Ele escreve que não aprendemos *como* alguém que fez algo, mas *com* alguém. Assim, não há desigualdade ou hierarquia em relação com quem se aprende, ao contrário, há uma relação de heterogeneidade.

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente "bom em latim", que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo *como* alguém, mas fazendo *com* alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende.¹⁷

Para o êxito desta disciplina “Filosofia” para crianças, novas perspectivas pedagógicas devem ser elaboradas, pesquisadas, revisadas. Ficam os entraves para maiores discussões. Pode-se repensar que filosofia para além de ser destinada às crianças pode ser feita *com* crianças. O engenho lipmaniano é de imensa importância para que outros autores possam pesquisar, produzir e mostrar outras ideias. É com modéstia que é feita a comparação entre o programa de Lipman e o anti-manual de filosofia. O anti-manual é uma tentativa ou um exemplo para o filosofar na infância. Para citar, Maximiliano Valerio López, dá exemplo de uma nova posição de filosofia feita não para crianças, mas com crianças, “filosofia com crianças”, onde “experiência

¹⁷ DELEUZE, 2003, p. 21.

trágica” e acontecimento são alguns dos conceitos refletidos em sua teoria. “Fazer “filosofia com crianças” não tem nada a ver com ensinar história da filosofia, mas com fazer da filosofia uma experiência.” (LÓPEZ, 2008, p.97).

3.2 Objetivo e percurso

O objetivo principal desse produto intitulado anti-manual de Filosofia é o de permitir a autoria filosófica dos alunos em sala de aula. Essa autoria filosófica significa a reflexão dos próprios alunos que terão a liberdade de escolher um tema que lhe afeta. É importante o que Deleuze (2003) diz em sua obra *Proust e os signos*: “Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos.” A afetação ocorre pelos signos que geram o ato de criar pensamentos. Entende-se que o signo força, desperta a busca pela verdade no tempo perdido, porque esse tempo perdido não é um tempo medido/planejado, mas é um tempo que passa ao acaso, simplesmente está passando e nessa duração os signos geram afetos.

Por meio do “livro dos pensamentos” eles começam uma viagem nômade com o pensamento. Os livros são papéis em branco que vão sendo preenchidos pelos alunos, nele efetua-se a autoria e autoridade, as linhas escritas são de autenticidade do aluno, ele é o autor.

As conexões filosóficas (*links*) serão colocadas pelo professor como inspiração para que o aluno trilhe o próprio caminho nas folhas brancas, nesse sentido, o professor permite afetos e reflexões filosóficas trabalhando junto, pois é à medida que o percurso vai sendo construído que o professor pode elaborar/pensar em elementos filosóficos para os percursos. Pode-se indagar: os signos não são algo objetivo, o que garantirá a afeção pelos elementos filosóficos? A resposta é de que são tentativas, somos afetados, impulsionados a querer saber por vários motivos, o importante é que o caminho esteja aberto para seguir e ser registrado, então são tentativas de filosofar.

3.3 Pressupostos

Os pressupostos não são fundamentos, ou alicerces inquebráveis. Eles são estratégias usadas como orientação nesse trabalho. Os pressupostos guardam o caráter conceitual defendido nesta dissertação. A minha experiência é levada em conta para pensar e escrever esses pressupostos, pois este trabalho tem como base as teorizações sobre infância e experiência, assim como minha prática em sala de aula. O viés de autoria também perpassa sobre a escrita desta dissertação.

De início, o professor deve promover possibilidade para que cada aluno possa escolher seu tema ou o problema que ele quer refletir e criar pensamentos. Cabe ao professor buscar elementos filosóficos de acordo com o perfil da sala de aula, e que esses elementos suscitem questões para serem tomadas como ponto de partida.

Os alunos, por terem aulas de Filosofia, já devem ter criado uma ideia do que sejam questões filosóficas. Vale dizer que na minha experiência com o anti-manual, os alunos buscaram temas muito próximos do que já foi falado em algum momento em sala de aula, ou decidiram por questões próximas aos temas consagrados na Filosofia, ou que conversam com esses temas. Mas, o mais importante não é o fato de terem escolhido temas “tão filosóficos”, porém, o fato de que são questões do próprio interesse deles.

Os pensamentos ou temas dos alunos devem ser compartilhados com os colegas e professor. Assim também o professor deverá lê-los para tomar conhecimento das questões e, com isso, ser possível levantar elementos filosóficos que os incentivem ou os inspirem à criação de pensamentos. É livre a forma de compartilhar ideias entre os alunos: no caso de minha experiência, a proposta fez-se nas rodas de diálogos filosóficos. Sendo assim, o aluno pode ler suas ideias ou apenas falá-las. Esse é um momento muito importante em que é permitido a autocorreção e a sonoridade entre todos os envolvidos no grupo.

Nem sempre há tempo hábil para que todos falem, já que uma aula de Filosofia dura em média cinquenta minutos e acontece apenas uma vez a cada semana, portanto, o professor deve sempre permitir que os alunos retomem as falas e isso não é ou será

fácil. Não há uma tranquilidade nisso tudo, pois os empecilhos são muitos. O tempo da aula de Filosofia é curto e, paralelo a isso, as exigências da escola como conteúdo específico já definido no currículo anual complicam o uso do tempo para desempenhar essa atividade. Nem todos os alunos têm facilidade de falar ou vão querer falar. Enfim, há inúmeras contingências segundo a realidade de cada sala de aula que precisarão ser ultrapassadas.

O trajeto é investigativo, o professor deve manter a integridade filosófica que se refere à qualidade do trabalho, o que seria isso? Trata-se de tentativas do professor de propor elementos filosóficos que inspirem os alunos ao comportamento investigativo, isso significa que as ideias criadas serão orientadas sob aspectos filosóficos. Por aspectos filosóficos compreendem-se como conceitos, textos, ideias, distinções, citações de filósofos, narrativas, questionamentos que problematizem os temas/pensamentos/escrita dos alunos de forma filosófica.

A autocorreção integra o trabalho com o livro do pensamento, ela acontece com a colaboração do professor quando apresenta outras questões filosóficas que tocam nas questões dos alunos, assim vão sendo direcionados e orientados a dar qualidade aos seus pensamentos, mas são somente eles que poderão corrigir, cabe ao professor, como dito, orientar/direcionar. A qualidade do pensamento é buscada junto, todos nós questionamos com um fim, o fim de dar boas respostas às dúvidas, ou criar perguntas em oposição ao que está posto, isso pode garantir a qualidade de nossos pensamentos. Além disso, o professor de Filosofia possui táticas filosóficas para lidar com o pensamento. Por isso ele deve propor elementos instigadores, assim como, inspiradores.

Espera-se que os alunos queiram saber mais sobre um assunto, mas que também estejam atentos ao outro, aos pontos de vista e às perguntas dos colegas diante de ideias compartilhadas.

No filme *O mundo de Sofia*, baseado no romance do filósofo Jostein Gaarder, uma das primeiras indagações da personagem é sobre o que ela é diante de uma carta que lhe interroga “quem é você?”. Decorre que ela é surpreendida com o inesperado, e as cartas

que recebe têm propósitos, fazer Sofia pensar, ela começa a perguntar quem ela é e, fazendo esse tipo de pergunta, desdobra-se em saber os sentidos das coisas, assim como a origem do universo. Acredita-se que as questões de Sofia podem ser exemplos de perguntas filosóficas, sendo o que aqui se chama de “elementos filosóficos”.

O anti-manual se funda na infância e na experiência, por isso a construção de discurso do próprio aluno é essencial. Um professor pode se sentir ansioso diante das colocações dos alunos, porém deve manter o cuidado de não repetir a pedagogia que ele como fuga deixou de insistir, dar as respostas prontas aos alunos. Logo, a proposta é levantar elementos que tragam mais questões.

É à medida que o livro do pensamento, o dispositivo pedagógico escolhido para efetuar as ideias desse produto, o anti-manual, vai caminhando ou se efetuando que, o professor percebe que atitude poderá tomar ou quais elementos serão possíveis para incentivá-los a escrever e compartilhar seus pensamentos. Seria uma tarefa muito sofrida se o professor tivesse que buscar elementos para cada um dos temas escolhidos. Por isso, e é o que a vivência nesse trabalho mostra, os elementos filosóficos podem ser como um guarda-chuva que alcança um bom espaço, por exemplo, escolher um elemento que alcance um conjunto maior de temas é mais viável.

É válido lembrar que, esses elementos devem ser inspiradores e não conteúdos apenas. Nem sempre será possível ao professor tocar a todos, as garantias, nesse sentido não existem, existem as tentativas. Os alunos são surpreendentes!

O professor, segundo as possibilidades de cada realidade escolar é quem define o tempo que essa modalidade poderá ser trabalhada.

Por fim, o anti-manual é pensado como estratégia de fuga diante do que geralmente é didaticamente apresentado aos alunos. Busca-se extrapolar a proposta comum, criando uma nova, e que ao professor seja possível captar primordialmente as questões dos alunos e, não obstante, encorajá-los à criação de ideias.

Como fora dito, mas cabe reiterar, dada a conjuntura atual, alguns professores não possuem formação acadêmica em Filosofia. Sabe-se que com o tempo mais professores estão se formando em Filosofia, mas ainda há professores com formação em outras

áreas dando aulas de Filosofia. Não há aqui uma tentativa de exploração desse problema, mas uma chamada de atenção porque é muito importante que o professor que dê aulas de Filosofia possua conteúdo filosófico. É importante que o professor busque compreender bem/dominar os sentidos dos conceitos filosóficos e a história da Filosofia para que possa, no caso dessa atividade, selecionar aquilo que se relaciona com as propostas dos alunos.

3.4 Perfil dos alunos

A faixa-etária refere-se aos alunos de idade entre 10 e 11 anos, os alunos do 6º ano do ensino fundamental II. O trabalho como professora de Filosofia com alunos dessa idade é uma novidade para muitos professores, é ao mesmo tempo desafiador e instigante.

A intenção de experimentar o anti-manual com eles surgiu da constatação de que os alunos dessa faixa-etária são receptivos quando são colocadas algumas questões da Filosofia. Questões como: a matéria é eterna? Se existisse um elemento primordial, então qual seria? E tantas outras questões. Eles são participativos e criam questões novas, são esses aspectos que é buscado explorar. O ato de filosofar não é exclusividade dos acadêmicos, ou dos alunos do ensino médio. Se for feita com cuidado, a Filosofia como disciplina para essa faixa-etária pode ser inspiradora.

Não é incomum que os alunos apresentem questões que não estão nos livros, sim, os alunos dessa faixa-etária já possuem livros. Eles sempre trazem questões do dia-dia com a esperança de elas sejam filosóficas; “isso é filosófico, professora?”.

Vale especificar que a Filosofia só é obrigatória para os currículos do Ensino Médio, dessa maneira, as escolas que colocam a Filosofia no ensino fundamental fazem por opção segundo uma linha pedagógica. Esse é mais um motivo que me incentivou a explorar a criação de pensamentos com esses alunos que já possuem um currículo conteudista. Logo, buscar essa fuga longe dos parâmetros de um livro é libertador, mesmo que seja por período específico de aulas.

Esses alunos são pré-adolescentes, isso deve ser considerado, não se deve exigir deles uma abstração ou uma escrita como é exigido dos alunos do Ensino Médio, por exemplo, é preciso respeitar esse período. Assim, eles fazem suas experiências filosóficas porque podem perguntar, escrever, criar, significar e ressignificar de acordo com sua bagagem, suas leituras, suas sensibilidades.

Os professores cotidianamente dizem dos problemas de lecionar essa disciplina, que não se limita apenas no número curto de aulas, ou curto tempo de duração das aulas, mas também as dificuldades dos alunos para compreensão do conteúdo filosófico seja pelo grau de dificuldade ou por questões de aprendizagem dos próprios alunos. Um trabalho com base na infância, na experiência, na autoria, não livra professores e alunos desses problemas. Por isso é preciso ter em mente que muitos problemas podem surgir, mas o professor não pode perder de vista o motivo que o leva a pensar essa educação filosófica criativa e potencializadora na infância. É preciso que os alunos estejam livres para escrever, que sejam autores, mesmo que aos olhos do professor, no início, nada esteja dando certo ou não pareça ser filosófico.

3.5 O trajeto

O trajeto é o aluno quem faz, pois o anti-manual é um campo aberto, como já expressei, é como um espaço nômade onde o viajante nômade realiza-se não com a fixação, mas apenas com as experiências, com os lugares. Experiências essas que podem ser transformadas em outras novas.

São os próprios alunos que escolhem seus respectivos temas, como é o cerne desse trabalho. Logo, todas as ideias são bem-vindas! Porém, não é simples, porque se estamos em uma aula de Filosofia, o caráter filosófico das aulas não pode ser deixado de lado, o manejo do professor é o que buscará a qualidade do trabalho.

O anti-manual é o espaço aberto, tendo a atividade da escrita como essencial, a proposta de cada aluno fazer (confeção de seu livro) um trabalho individual e também um fazer junto. Então, pode ser que nem todos os livros saíam “tão filosóficos”.

Entende-se que algo importante seja a tentativa, a proposta de permitir a escrita de autoria numa perspectiva filosófica.

O material/anti-manual se realiza por meio de um “Livro do Pensamento”, produzido por cada aluno. É como se fosse uma espécie de diário do pensamento [os diários são resgatados com um fim de registrar suas memórias, anseios, afetos etc.] escrito pelo aluno. Acredita-se que a escolha desse dispositivo pedagógico se adequou às reflexões desta dissertação, não só adequou a elas, mas também motivou os alunos a desbravarem mais pensamentos para fazerem seus próprios livros.

Na experiência, os alunos primeiro receberam a ideia, “cada um de vocês irá criar um livro sobre seu pensamento”. Os alunos perguntaram, “sobre qualquer coisa, professora?”. Expliquei que sim, então foi dado o exemplo do diário, nele colocamos nossos pensamentos em forma de uma história, confissões, poemas, fotos, uma infinidade de expressões, nossos pensamentos e sentimentos. Claro, em um diário narramos sentimentos, confissões, fatos que nem sempre podemos expor. Então foi explicado a eles que as ideias no livro do pensamento seriam compartilhadas em sala de aula, por meio dos diálogos filosóficos. Logo, um tempo aberto para o próprio aluno fazer leituras para a sala deve ser separado.

3.6 Livro do pensamento, a experiência com o anti-manual

O título expresso de cada aluno transmite a ideia, ou as primeiras ideias do aluno, isso não significa que ele continuará explorando uma ideia ou as mesmas ideias, ou seja, como o anti-manual é um campo aberto, ele poderá seguir seu caminho conforme o fluxo do pensamento. A proposta é permitir a criação do próprio aluno, ele pensa e cria, pergunta, repensa, compartilha, filosofa! O “papel” do professor é o de agenciar, mediar os pensamentos dos alunos e os elementos filosóficos escolhidos por ele.

A *sensibilização* é ponto principal para o professor dar partida. No caso desse produto, o simples passo de explicar que eles fariam um livro do pensamento ou pensamentos e que poderiam abordar aquilo que os afetavam tornou-se a sensibilização

inicial. Logo, os alunos ficaram atraídos por poderem ter liberdade de escolher os próprios temas e escrever sobre eles. Alguns temas podem desagradar, o desafio colocado é não desmerecer o que os alunos querem dizer, mas sim auxiliá-los e mostrar a eles opções por meio dos elementos filosóficos para ressignificar, investigar, avaliar aquilo que se deseja escrever.

A **problematização** ao contrário do que se imagina não começa pelo professor, mas a medida que os alunos compartilham as capas e os temas. Só então o professor pode buscar elementos para ampliar os caminhos conforme o possível. O livro do pensamento é um campo de ideias aberto, os alunos ali começam a escrever como em diários. Já de início, vários trabalhos conceituais foram surgindo, muitos sobre a origem das coisas ou questões existenciais, como os dramas da vida, *bullying*, sonhos, morte e vida. Dessas constatações, foi decidido assistir à primeira parte do filme *O Mundo de Sofia* como inspiração para realizar uma pesquisa na internet acerca dos temas/questões/problemas.

No livro, a busca por aprofundar o pensamento não tem o sentido de fechá-lo estabelecendo resultados firmes, mas de ampliar a vontade de caminhar pelos elementos filosóficos trazidos pelo professor ou até mesmo os sugeridos pelos alunos.

Primeiramente, foi dada a notícia do livro do pensamento, depois a escolha dos temas/questões/problemas, a confecção das capas como passo subsequente, o filme e a pesquisa que cada aluno deveria fazer para aprimorar seu livro.

O professor, nesse tempo, sabe dos temas e das justificativas, cabe a ele refletir filosoficamente sobre as ideias dos alunos e, junto com eles, propor conexões, afinal ele é o mediador, seu papel é o de trazer a Filosofia sempre nesse trabalho que já é em si filosófico. Na teoria de Deleuze, falamos sobre acontecimento, signos e significados. Os elementos filosóficos são tentativas de afetar o pensamento.

1º Trecho do Filme norueguês *O mundo de Sofia*



Figura 1: **O Mundo de Sofia é um romance** (*Sofies Verden*), escrito por Jostein Gaarder e publicado em 1991. O livro é um romance e também uma introdução à Filosofia. Em 1999, a obra foi adaptada para o cinema.

O referido filme traz uma linguagem filosófica, além de levantar os nomes de importantes filósofos. A menina Sofia, ao ser questionada, é apresentada à Filosofia sem abandonar o filosofar. As cartas sempre traziam narrativas interessantes e questionadoras, algumas perguntas, como: “Quem é você?” “De onde vem o mundo?” “Você não acha surpreendente o simples fato de o mundo existir?”. Essas questões são apresentadas logo no início do filme, nos primeiros 30 minutos. Foi explicado aos alunos o teor filosófico dessas perguntas, algumas são universais, isso significa que não pedem respostas da ordem da opinião. Não que os alunos não possam ter seu próprio ponto de vista, ao contrário, nesse trabalho deseja-se que eles criem, e então sempre haverá um ponto de vista. Mas são universais, porque exigem um exercício de tentar responder de forma que satisfaça um nível grande de situações, por exemplo, se quero saber “o que é o universo”, penso no que ele seria levando em conta um conjunto de coisas e projetando algumas outras, buscando ir além do que eu penso/compreendo apenas para mim.

Uma aula de Filosofia tem 50 minutos que são subtraídos com o percurso que o professor tem que fazer para entrar em uma sala e outra, a atividade ser anunciada ou explicada, ligar aparelhos eletrônicos, são muitos os contratempos. Por exemplo, para

ver o trecho desse filme planejei uma aula, mas na realidade foram gastas duas aulas. O tempo é algo que professor dessa matéria deve repensar.

Depois do filme, os alunos foram convidados a fazer perguntas filosóficas inspirados na *Sofia* e escolher um tema que eles quisessem escrever sobre.

As perguntas poderiam ter cunho específico, por exemplo, “quem é você?”, que não é de caráter universal, no entanto, exige ir além do que se vê, do físico, logo, do sensível, pois somos seres complexos demais.

As perguntas e o filme como elementos filosóficos serviram para algo que considero muito importante, o exercício do pensar essencial para fazer perguntas.

Pois bem, o tipo de pergunta filosófica que fazemos determina que tipo de resposta teremos. A pergunta filosófica não surge do nada, mas de uma inquietude, problema, relação, oposição etc. Depois do vídeo, foi apresentado aos alunos o que poderia ser uma pergunta filosófica. Frequentemente os alunos perguntam se seu pensamento é filosófico, e é muito difícil responder. Nessa aula foi discutida a questão de que a pergunta pode ser filosófica de acordo com seu objetivo, sua intenção. É importante que ela seja elaborada segundo a inquietude própria de cada um, que busque sair do senso comum, pois não é como uma busca na internet ou uma consulta no dicionário que logo resolve os problemas, ela é profunda no sentido que exige um esforço do pensamento.

2º Pesquisa feita pelos próprios alunos sobre o tema

Nessa atividade, os alunos teriam de fazer uma pesquisa relacionada ao seu tema, usando a internet, livros, imagens etc. para que, então, eles pudessem, com a pesquisa, buscar ampliar mais as suas indagações.

Percebe-se que os alunos fazem uma busca rápida demais, o modo como exploram a internet ou um livro é bem superficial, muitos trouxeram informações do *site* Wikipédia, por exemplo. Nota-se que a pesquisa na internet é mais frequente, poucos alunos buscaram informações em livros formais. Algo que é preocupante é o fato de os alunos não problematizarem as informações, apenas costumam fazer resumos e, por muitas vezes, simplesmente copiam as informações.

3º Exercício, o que são perguntas filosóficas?

O trecho do filme ajudou na explicação do que são perguntas filosóficas, pois as questões narradas por Sofia serviram como exemplos. Elas podem ser consideradas questões que buscam aprofundamento/reflexão/fugado senso comum/ questionamentos sobre a origem, por isso têm um caráter universal, e as específicas são profundas, o que, em um primeiro momento, parecem até impossíveis de ser respondidas.

Os alunos são muito jovens, têm entre 10 e 11 anos, mas isso não impediu que se empenhassem para na hora de elaborar as suas perguntas. Algumas perguntas podem até parecer “bobas”, mas muitas foram profundas, como: “o que é o amor?” ; “O que levou Hitler a pensar de tal forma?”; “Qual é a origem do universo?”; “Os animais têm direitos?”. Temas, como o efeito borboleta, os pensamentos, os pensamentos na cabeça da menina, a música, os mitos, as guerras, as emoções, a vida, deuses gregos, humanismo, a origem de tudo. São temas tão profundos que as respostas avassalariam os pensamentos de qualquer filósofo. O mais importante foi criar as perguntas e definir os temas, mais do que ter uma escrita perfeita e pensamentos que nós adultos julgamos corretos.

O interessante foi deixar esse fluxo de criação ser um acontecimento, verificou-se aqui a atividade de indagar e iniciar a criação.

4º Escrita.

O professor, ao ir lendo os textos, propõe perguntas filosóficas para cada aluno. Cada aluno buscou destacar a sua questão filosófica

A escrita é de autoria do aluno e um processo que começa desde a idade infantil. A atividade de escrever me pareceu favorável, já que é um modo muito comum de expressarmos nossos pensamentos. Nesse percurso, houve muita dificuldade. Alguns problemas se apresentaram: dificuldade de escrita, confusão ao correlacionar o tema e a escrita, preguiça, valorização maior ao colorido, como margens, imagens e ornamentação do livro.

5º Narrativa

A alegoria da caverna foi usada para exemplificar o que seria um caminho investigativo.

Os alunos já teriam de estudar o mito da caverna, pois essa aula estava prevista no currículo. Tentou-se unir a temática já determinada ao projeto do livro do pensamento por uma questão de tempo. A princípio, parece uma junção estranha, pois na ideia de educação que a alegoria transmite há único mundo verdadeiro fora da caverna. No mundo inteligível, estão as ideias universais a serem alcançadas pelo filósofo, entretanto, não é essa a ideia que o conceito de infância transmite, como foi expresso, pois trata-se de autoria, de criação, de percurso de um espaço nômade. A ideia buscada nessa aula em que se trabalhou a alegoria foi a investigação, foi mostrar aos alunos que, para conhecer algo ou saber mais sobre algo é necessário investigá-lo.

A alegoria da caverna é um texto frequentemente usado nas aulas de Filosofia. Marca a saída do mundo sensível para o mundo inteligível, é um tipo de conversão. As sombras são ilusões tomadas como verdadeiras, mas rompidos os grilhões que aprisionam o homem na caverna, ele caminha, dialoga, tem curiosidade até ver a luz que ilumina o mundo inteligível. Após o homem se encontrar com a verdade e retornar à caverna para convidar os demais prisioneiros mergulhados, as ideias ficam incompatíveis. A verdade se opõe às ilusões, ou a Filosofia se opõe às opiniões.

6º Caminho investigativo criado junto com os alunos

Os alunos já tinham em seu livro a narrativa da alegoria da caverna, de Platão. Essa passagem e sua problematização fazem parte da matéria da terceira etapa. Assim, os alunos tiveram de fazer a leitura no livro e, com sua própria interpretação, desenhar o percurso feito pelo ex-prisioneiro, além de todo contexto figurativo.

Os alunos acharam a passagem bem interessante, com sorte, e trouxeram vários exemplos de situações em que somos “enganados pelas sombras”.

O mais importante com esse elemento filosófico foi traçar junto com eles o caminho investigativo, procurando dizer que cada um de nós, ao procurar respostas para questões filosóficas, tem de pensar qual é o caminho melhor a ser traçado.

Deixa-se de lado a ideia de verdade universal conforme é depreendido da interpretação do mito da caverna, para compreender que o importante é o aprofundamento à procura de uma melhor resposta, mesmo que não seja encontrada. Busca-se isso longe das sombras, do senso comum, com aprofundamento, mais perguntas, mais pesquisa, sem deixar de lado o fascínio com o mundo que vai sendo descoberto e que faz sentido fundamentalmente para aquele que busca, que pergunta, que filosofa.

Sair das sombras é um movimento contínuo 

O caminho filosofico como é vida e investigação 

Procurar conhecer outras formas e dar a elas significados 

Dialogar filosoficamente com o outro 

E os alunos felizmente disseram “não ter vergonha de voltar e conversar sobre coisas fundamentais da vida, ah, e não ter vergonha nem estranhar escrever sobre o que a gente pensa”.

E sempre continua 

7º Diálogo filosófico

O diálogo foi o último elemento. Os alunos estavam cientes de que deviam compartilhar seus livros. Foi exposto que dialogar filosoficamente consiste em ouvir e fazer perguntas, considerações, e não atacar ou desvalorizar o trabalho do colega. Deve-se, sim, pensar junto com ele e, quando o pensamento ou a interrogação fluírem, então, as falas serão sempre muito bem-vindas.

A troca de considerações e perguntas não sobressaiu. Nota-se que os alunos têm pouca oportunidade de fazer um trabalho em que são expositores. Mais uma vez isso demonstra que os alunos deveriam fazer mais, falar mais. Os alunos apresentaram os livros, suas ideias etc., isso é uma forma de diálogo, mas poucos dialogaram com o outro, no sentido de fazer perguntas para o outro. Bem, mas de acordo com o tempo, todos falaram, sem exceção. Alguns levaram músicas, figuras e até mesmo teatralizaram.

O tempo foi pouco para efetuar todos os elementos, e houve várias contingências no tempo e no espaço: a escrita, a fala, a novidade que dá vergonha de falar.

Projetava, como passo subsequente, conseguir promover uma atividade com questões que levassem à autocorreção, mas não foi possível devido às demandas curriculares já estabelecidas para o ano letivo, não havendo tempo para terminar os materiais. Os alunos se sentiram muito importantes por estarem fazendo um livro. Como mencionado, todos falaram, participaram. Houve muitos desafios e alegrias e, até mesmo, o sentimento de que eu deveria ter tido mais tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *infância* lugar “originário” de toda experiência foi o começo para que eu pudesse compreender o sentido de experiência e pensar a Filosofia como disciplina. Os conceitos de infância e experiência que fluíram para ideia de experiência filosófica no ensino de Filosofia foram fundamentais para as tentativas do filosofar. Ou seja, foram inspiradores para que eu, como professora, buscasse estratégias ou táticas que propiciassem o filosofar. E realmente pensar o ensino de Filosofia filosoficamente.

O produto anti-manual de Filosofia foi o maior desafio desta dissertação, ele exprime as ideias conceituais estudadas e foi feito na prática, porém não há garantias de resultado ou de que todos os alunos vão de fato filosofar por meio dele. O anti-manual de Filosofia não é um passo-a-passo, ele é uma tentativa. Foram encontradas dificuldades em sua elaboração, pois o produto deveria partir dos conceitos de infância/criação/experiência para a prática, e a prática, por sua vez, deveria refletir tais conceitos.

Várias contingências na execução, como foram relatadas no texto desta dissertação, somadas à elaboração do produto, geraram indagações e inseguranças. A pouca duração das aulas de Filosofia, o conteúdo curricular já estabelecido, as dificuldades no processo de escrita dos alunos tornaram este trabalho complexo, o que não me desmotivou em minhas reflexões sobre a prática filosófica em sala de aula. Entendo também que o mais importante é a tentativa de filosofar junto com os alunos, o filosofar é motor de uma aula de Filosofia, espera-se que ele seja.

“Acho”, “sinto”, “vejo”, “não entendo”, “não sei”, “quero saber”, “que lindo”, “está chato meu livro”, “Isso é filosófico, professora?” são expressões que dizem mais da vida dos sentimentos, dos sentidos, não uma questão de permanecer nesses sentimentos/sentidos mas de ampliá-los para um caminho investigativo e de criação.

A experiência filosófica, a autoria e o fluxo de perguntas são estratégias possíveis de se realizar com alunos ainda crianças. Eles pensam, duvidam, são capazes de criar, e demonstram que a Filosofia não é exclusividade dos adultos ou acadêmicos. Os desafios

são muitos, os anseios, os desesperos do professor diante da sensação de que não vai dar certo. Por vezes, pensei que o ensino tradicional, por exemplo, colocar os alunos para ler o livro e procurar respostas não tendo como preocupação a criação de pensamentos, fosse mesmo o melhor encaixe dado como é a educação. Porém, entre leituras e reflexões vê-se que o cunho desse trabalho não é avaliar resultados do tipo: quem compreendeu melhor um conceito, ou filósofo, ou um conteúdo, sim poder reconhecer a atividade crítica, o fazer, a experiência filosófica.

Ao buscar a resposta para a indagação “a proposta vale a pena ser repetida?”, creio que sim, trazendo diferenças. A intenção é que ela possa se abrir como inspiração para outros professores de Filosofia. Renovar, repetir com diferença e, segundo o entendimento dos conceitos trabalhados, permitir a criação, a infância e, assim sendo, a experiência filosófica.

A Filosofia é sempre uma tentativa, fora do tempo e no tempo, cristalizada e destruída, repetida e diferente. Como em Deleuze, o mundo é o espaço no qual damos a eles significados para longe de reconhecer identidades. A sala também é um campo, o pensamento, a folha de papel em branco, os acontecimentos marcam a parada e a caminhada, os signos são o que “ditam” a aprendizagem (fora do esquema ensino aprendizagem).

Infância, autoria, experiência filosófica, significados, signos, envolvimento, padecer, dor, espanto vida e alegria.

BIBLIOGRAFIA

AGAMBEN, G. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ASPIS, R. L. *O Ensino de Filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) 153 p. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

_____. *O ensino de Filosofia e resistência*. Tese (Doutorado em Educação) 226p. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2012.

ASPIS, R. L.; GALLO, S. *Ensinar Filosofia: um livro para professores*. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o ensino médio*. Brasília: MEC. v.3, 2008.

ASPIS, R. P. L. O professor de Filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n64/22832.pdf>
>. Acesso em 15 abr. 2016.

CERLETTI, A. *O ensino de Filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CERLETTI A. Ensino de Filosofia e Filosofia do ensino filosófico. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. *Filosofia do ensino de Filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. 2. ed. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi, Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O Que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 3. ed., 2000.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka, por uma literatura menor*. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.

GAARDER, J. *O Mundo de Sofia*. São Paulo, Cia. das Letras, 4. ed. 1995.

GALLO, S.; ASPIS, R. L.; FAVARETTO, C. F. Elementos didáticos para a experiência filosófica. In: *Filosofia no ensino médio*. São Paulo: ATTA Mídia e Educação, 2007. 4 DVD (160 min) (Coleção Filosofia no Ensino Médio).

GALLO, S. *Metodologia do ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas. SP: Papirus, 2012.

GALLO, S. *Deleuze & a Educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013a. (Pensadores & Educação).

FAVARETTO, Celso. Sobre o ensino de Filosofia. São Paulo, p. 97-102, jan./jun. 1993.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

KOHAN, W. O. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de Filosofia e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Infância entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, José. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LIPMAN, Matthew. *A Filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus, 1990.

_____. *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Pimpa*. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1996.

LÓPEZ, M. *Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008.

MATTHEWS, G. B. *A Filosofia e a Criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NIETZSCHE, F. *Escritos sobre Educação*. Rio de Janeiro; Ed. PUC-Rio. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. *Schopenhauer como educador*. Escritos sobre Educação. Tradução de Noéli C. M. Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

OBIOLS G. *Uma introdução ao ensino da Filosofia*. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2002.

PELBART, P. *O avesso do niilismo*. São Paulo: n-1 edições, 2013.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SPINOZA, B. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica. 2. ed., 2013.

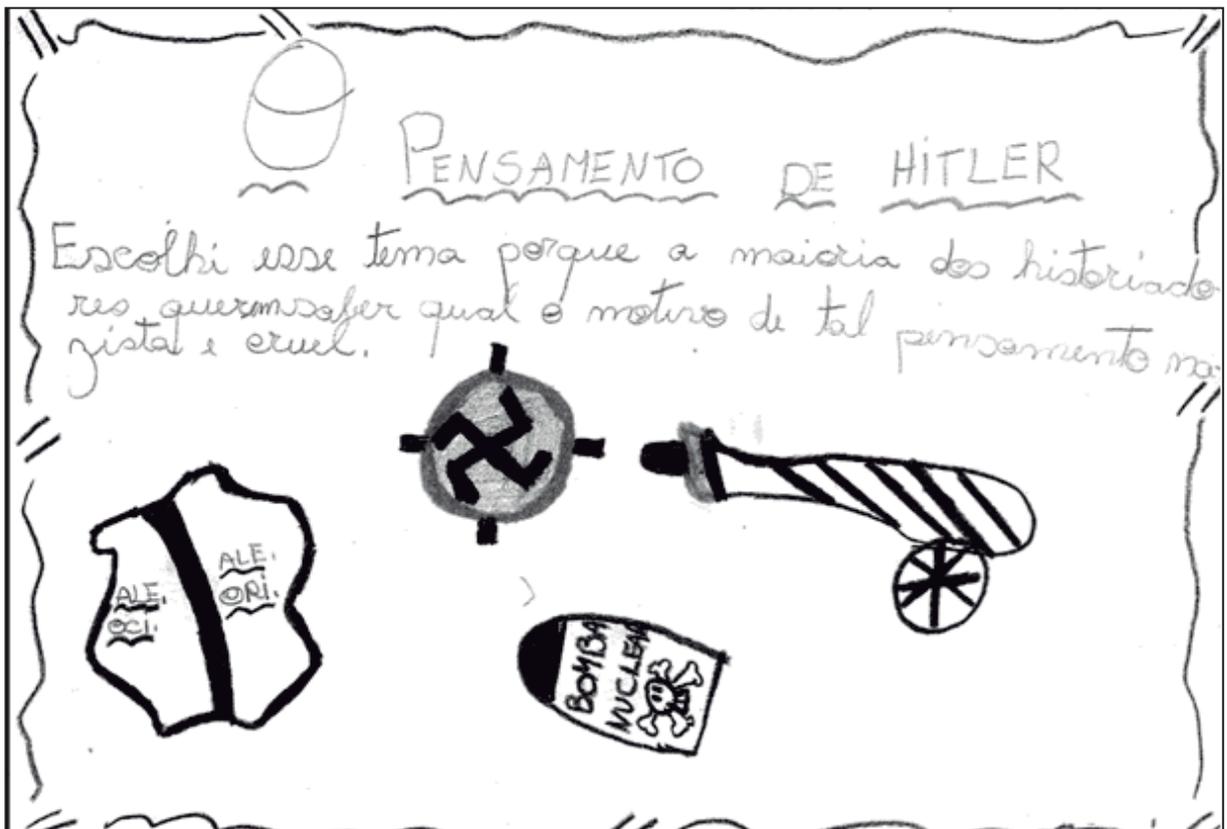
TASSIN, E. *O valor formador” da Filosofia*. Tradução de Renata Maria Cordeiro. In: DERRIDA, J. *La grève des philosophes*. Paris:Osiris, 1986.

TOMAZETTI, M. E; GALLINA, S. (orgs). *Territórios da Prática Filosófica*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

VILELA, E. Infância entre ruínas. In: PAGNI, A. P.; GELAMO, R. P.(Org.). *Experiência, educação e contemporaneidade*. Marília: Poiesis: Oficina Universitária, 2010.

ANEXOS

Seguem três cadernos de alunos que foram selecionados a título de exemplificação/demonstração do trabalho realizado.



Capítulo 1 O começo

Por volta de 1914, o jovem Adolf Hitler foi recrutado em uma pequena base militar da Alemanha. O seu grande objetivo era combater o Reino Unido. Hitler como quase todos os alemães acreditava que a guerra iria acabar logo depois do Natal.

A guerra estava equilibrada, com os austro-húngaros, aliados da Alemanha combatendo no leste europeu. Depois de anos com algumas vitórias e algumas derrotas a Alemanha sofreu uma derrota econômica com poucas suprimentos. A Alemanha havia acabado de ser derrotada.

Hitler depois de quase ser morto e ganhando experiência, criou o Partido Nacional-Socialista.

Capítulo II A subida de poder

Com seu pequeno partido Hitler desenvolveu um exército particular, que ganhava várias lutas de rua contra os marxistas e outros partidos.

Em seus discursos políticos conhecia bem o pensamento e a vontade da população. Falava com tanta energia que chegava a se encharcar de suor. Muitos alemães viam Hitler como um novo defensor da lei e da ordem.

Hitler com um aumento de imagem, assumiu a presidência depois da morte do então presidente em 1934, mesmo mal preparado.

A verdade Capítulo III

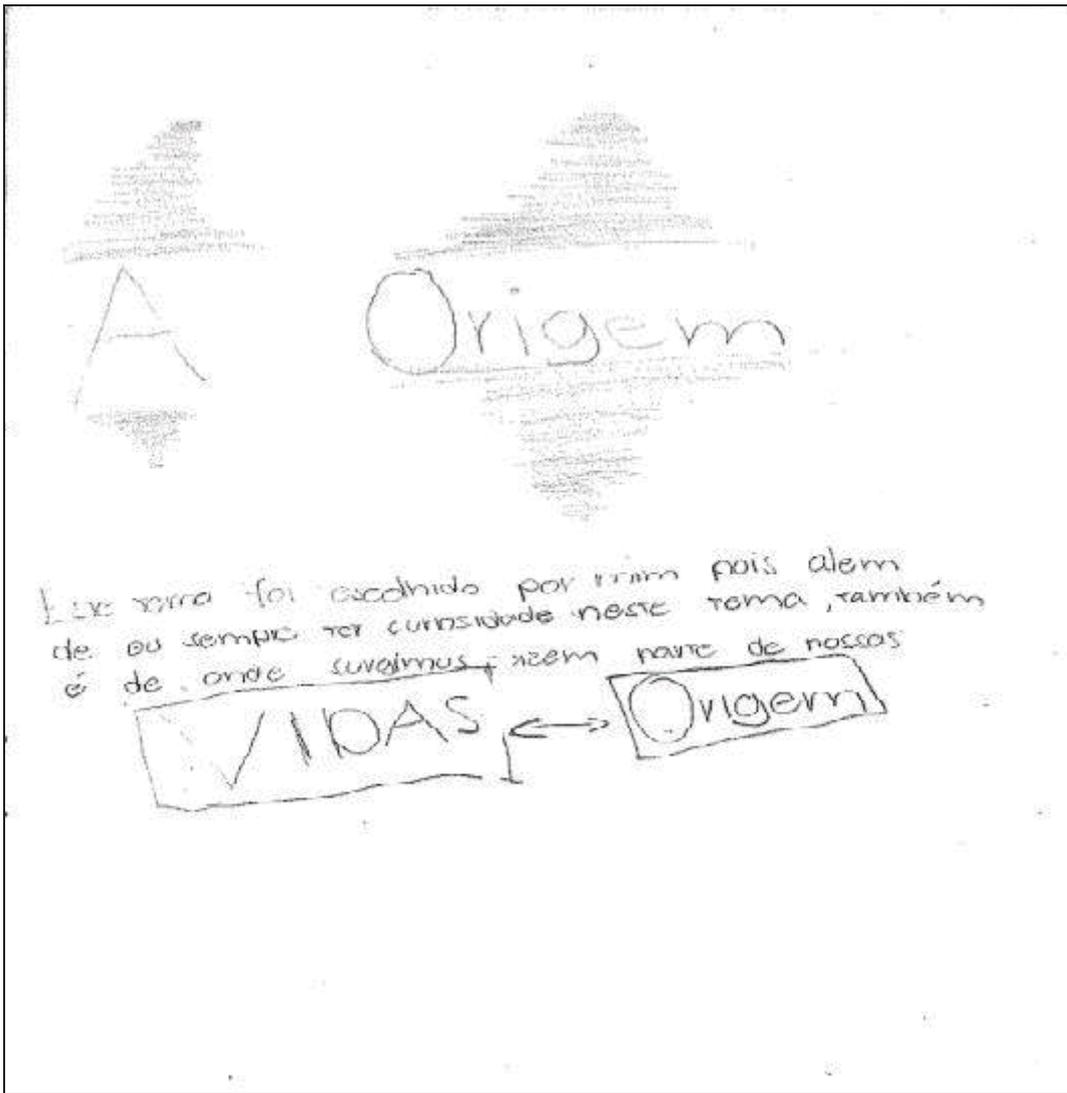
Pessoas e pessoas querem saber qual era a motivação de Hitler. A verdade totalmente certa nunca saberemos, pois teríamos que entrar neste pensamento, além disso Hitler não deixou registros escritos.

Por isso a verdade depende de você! Ganância, raiva?
Você decide.

Qual era a Motivação
de Hitler?

Bibliografia: livro Uma breve história sobre o mundo. Geoffrey Blainey.

Anexo 2



Explicação

Origem, em geral é o começo, não necessariamente de algo vivo, mas sim de tudo.

Tudo tem uma origem, igualmente nós e tudo que está a nossa volta. Por isso, tudo tem um começo, que é chamado de origem.

Depois da origem as seres se desenvolvem e se tornam como nós. Porque nós (os seres humanos) tivemos origem de uma bactéria.

Em relação a origem podemos citar a origem da terra, que no caso é algo muito interessante que podemos citar. Ela veio do "Big bang", que no caso foi a explosão de uma massa minúscula de energia que em questão de milésimos de segundos se transformou em massa.

O que eu acho

Na minha opinião, a origem tem dois pontos o científico e o filosófico. O que eu mais acredito é o Científico. Isto apenas pelo fato dele ter mais provas e ter menos "achismo".

Na filosofia a origem tem haver com a cultura de outros povos que tem vários pontos de vista, dos deuses até outros seres místicos.

Na ciência tem haver com o "bio ben" e várias outras teorias

Mas como chegamos aí? A estas perguntas?

A ciência tem vários métodos de tecnologia

que podem responder a todas perguntas lógicas feitas, tanto da origem, tanto de outras perguntas

A Vida

A origem deu início a vida que conhecemos e o que não vimos, mas conhecemos por buscas arqueológicas

Mas como vamos descobrir isto?

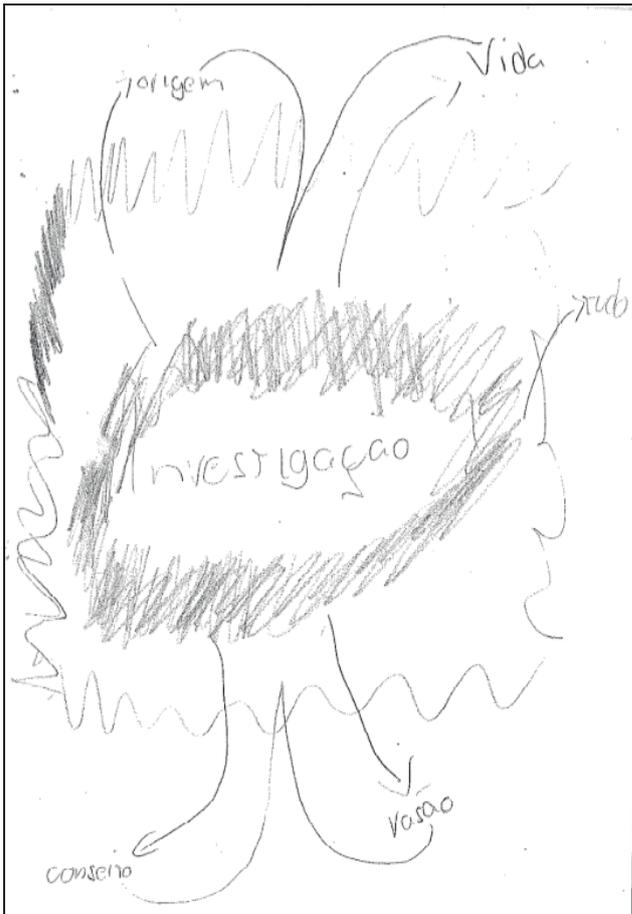
Com a chamada investigação, usamos este recurso todo o dia. E isto na filosofia também.

A investigação nos leva a resposta, mas nem sempre como queremos.

Temos que sempre investigar para chegar ao que queremos.

Isto também na pergunta que estou tentando responder.

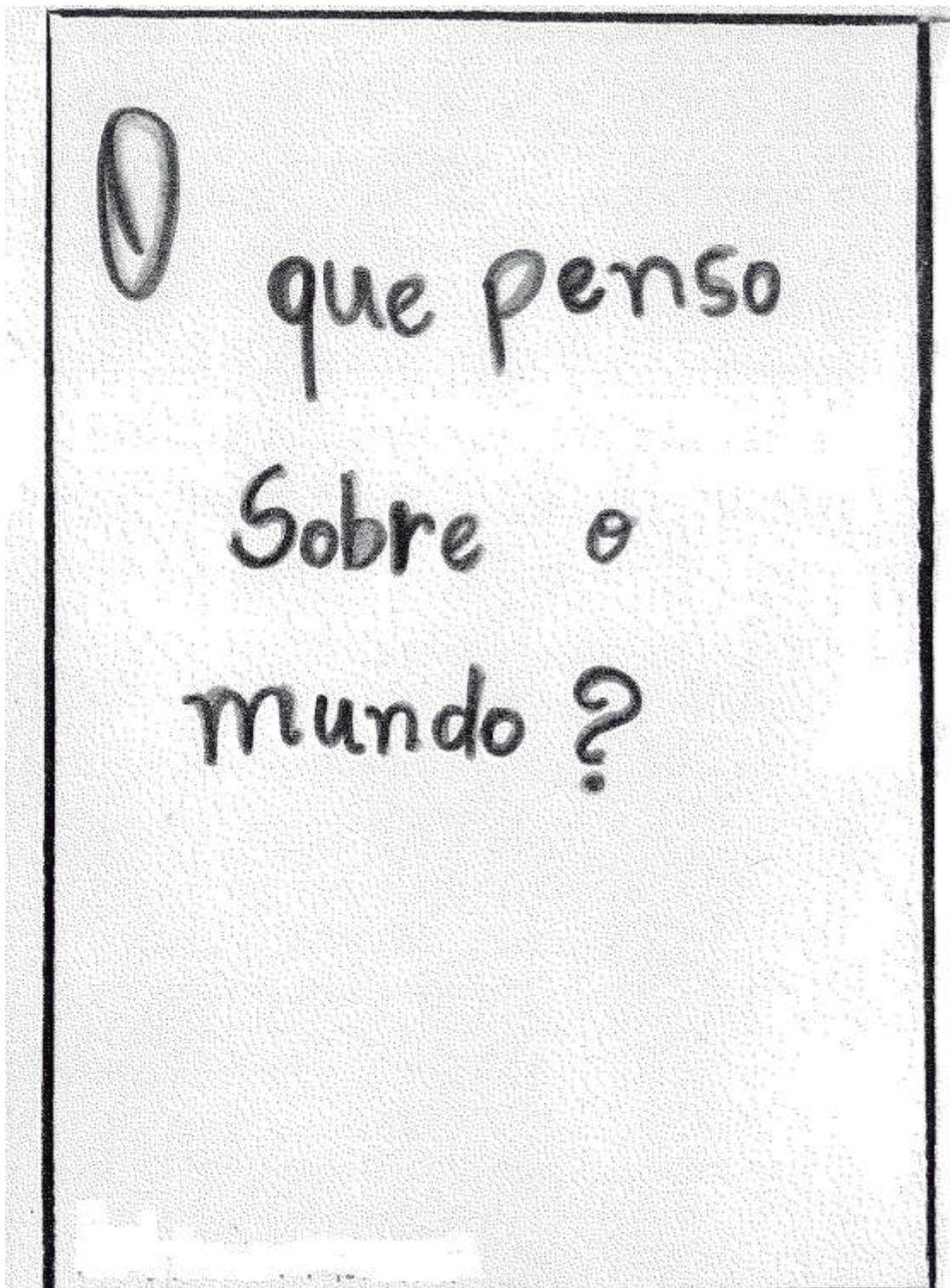
Em toda vida vamos presenciar o ato investigativo



Pensamento

Para investigar, chegar a razões ou para investigar existe uma palavra e também é a palavra chave da filosofia, ela é fundamental

PENSAMENTO



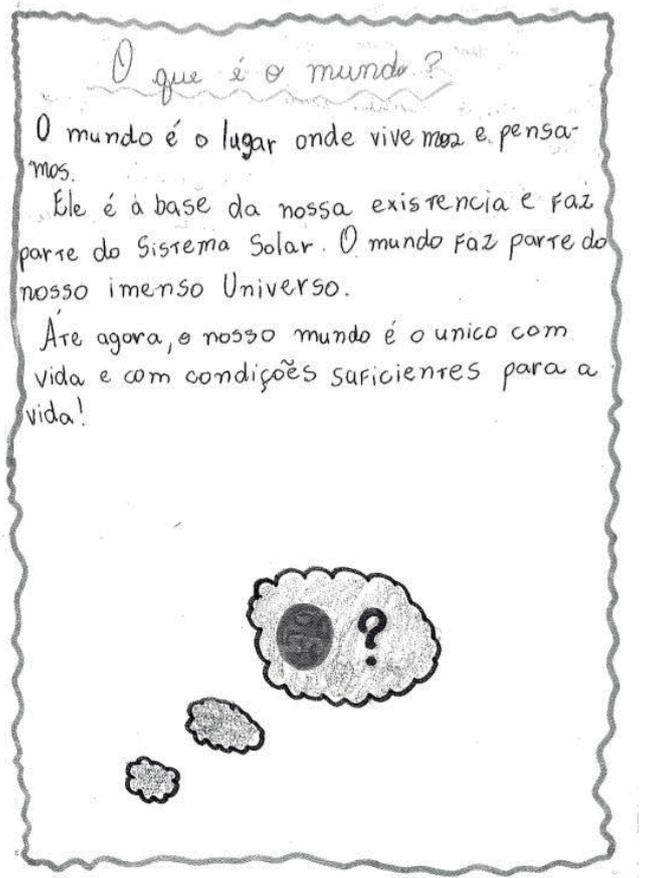
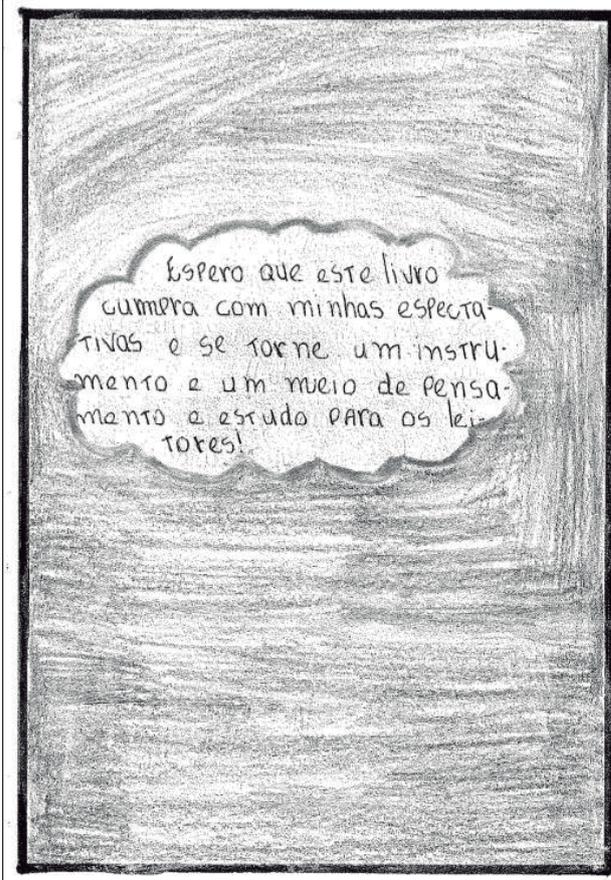
JUSTIFICATIVA

Porque o tema "O que penso sobre o mundo?"

Bom, sempre gostei de saber o que as outras pessoas pensam e de pensar junto com elas!

Então, estou escrevendo sobre esse tema para que pessoas também saibam o que penso e como eu vejo o mundo!!

Além do mais, gostaria que este livro mudasse a forma (se estiver a errada) de pensar das pessoas.



O que penso sobre o mundo

Para mim, o mundo tem 2 lados: o lado físico e o lado pensativo

O lado físico são os objetos, os animais, as plantas e tudo que se pode ver e tocar

O lado pensativo representa as ideias, o pensamento e a mente humana



The

End